



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University
E-ISSN: 2149-4622

YIL/YEAR: 2019 • CILT/VOLUME: 7 • SAYI: Eğitim & Psikoloji

Eğitim & Psikoloji Özel Sayısı *Special Issue on Education & Psychology*

Gösterge Bilimsel Metin Çözümlemeye Dayalı Etkinliklerin
Ortaokul Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi
Zeynep CİN ŞEKER

Polis Teşkilatlarında Eğitim ve İşe Alma: Karşılaştırmalı Bir Analiz
Cemal ÖZTÜRK

Ortaokul Öğrencilerinin "Güneş Sistemi"
İle İlgili Zihinsel Modelleri
Meryem GÖRECEK BAYBARS, Mustafa ÇİL

Genç Yetişkinlerde Mutluluğa Genel Bir Bakış
Merve AYDIN

Evlilik İlişkisinin Gizil Güçleri:
Özgecil Aşk, Acının Dönüştürücü Gücü ve Fedakârlık Duyumu
Duygu DİNÇER, Didem AYDOĞAN

Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Duygulanımın Yordanmasında
Temel Psikolojik İhtiyaçlar İrrasyonel İnanışlarının Rolü
Murat ARTIRAN

Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Psikolojik Sözleşme İhlalleri,
Örgüte Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetleri
Üzerine Bir Araştırma
Halime GÖKTAŞ KULUALP, Doğan KARADAĞ

Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumların
Genel, Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Yordama Gücü
Metin ÇELİK, Yüksel ÇIRAK

Psikolojik Sermayenin Bireysel Performansa Etkisi:
Hemşireler Üzerinde Bir Araştırma
Hilal KUŞCU KARATEPE, Fatma Nuray KUŞCU, Mesut KARAMAN

Öğretmen Adaylarının "AIDS" Kavramı Konusundaki
Bilişsel Yapıları: Çizme-Yazma Tekniği Örneği
Gülây EKİCİ

Üniversite Öğrencilerinde Olumlu Düşünme Becerisinin
Kişilerarası İletişim Becerisi ile İlişkisi
Şule KARADAĞ

Sosyal Beceri Eğitimine Katılan
Psikolojik Danışman Adaylarının Görüşleri
Murat CANPOLAT, Meral ATICI

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı ve Mesleki Rehberlik Alanında
Türkiye'de Yayınlanan Makalelerin İncelenmesi
Ersoy ÇARKIT

Rehberlik Dersinin Katkısına Yönelik
Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Görüşleri
Süleyman BALCI

Okul Öncesi Dönem Çocukların Matematiksel Kavramlara İlişkin
Hatalarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi
Ömer ŞAHİN, Halil İbrahim KORKMAZ

Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Profesyonelliği ve
Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi
Münevver ÇETİN, Uğur ÖZALP



Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

YIL/YEAR: 2019 • CILT/VOLUME: 7 • SAYI/NUMBER: Eğitim & Psikoloji/Education & Psychology

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı bulunduğu kurumun görüşlerini yansıtmaz.

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.



Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

Dağıtım Distribution

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yapılmaktadır Is made by Muş Alparslan University Institute of Social Sciences

2149-4622	:	e-ISSN	e-ISSN	:	2149-4622
03/12/2019	:	Basım Tarihi	Published Date	:	03/12/2019
Aralık 2019	:	Yayın Sezonu	Pub. Date Season	:	Aralık 2019
7	:	Cilt	Volume	:	7
Eğitim & Psikoloji	:	Sayı	Number	:	Education & Psychology
2013	:	İlk Yayın Tarihi	Founded	:	2013
Muş	:	Basım Yeri	Place of Publication	:	Muş
Yılda altı defa elektronik olarak yayınlanan uluslararası hakemli ve süreli yayındır	:	Yayın Türü	Publication Type	:	Is an international, periodical, double-blind peer-reviewed and online academic journal published bi-monthly
Türkçe ve İngilizcedir; ancak her sayıda ki makale sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki çalışmalara da yer verilebilir.	:	Yayın Dili	Official Language	:	Turkish and English; however, studies in other languages may be included, up to a third of the number of articles in each issue.
Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık	:	Periyot	Frequency	:	February, April, June, August, October and December
Muş Alparslan Üniversitesi	:	Yayıncı	Publisher	:	Muş Alparslan University
Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 49250, Muş/Türkiye	:	Adres	Address	:	Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 49250, Muş/Türkiye
anemon@alparslan.edu.tr	:	e-posta	e-mail	:	anemon@alparslan.edu.tr
+90 436 249 49 49	:	Telefon	Telephone	:	+90 436 249 49 49
+90 436 249 10 22	:	Faks	Fax	:	+90 436 249 10 22
http://dergipark.gov.tr/anemon	:	Ana Sayfa	Homepage	:	http://dergipark.gov.tr/anemon

Yayın Kurulu • Editorial Board

Muş Alparslan Üniversitesi Adına

Sahibi / Owner

Baş Editör / Editor-in-Chief

Editörler / Editors

Yayın Kurulu Üyeleri / Editorial Board
Members

Sekreteryâ / Secretariat

Dizgi/ Layout Editor

Teknik Redaksiyon / Redaction

Grafik Tasarım / Design

Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT (Rektör)

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖKÇEN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ayça KARTAL

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Şamil TATIK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Abdülcelil BİLGİN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Alper KARADAĞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Robert FREDERICKS

Universidad Autonoma Benito Juarez De Oaxsaca/ Meksika

Doç. Dr. Gabur OZIEV

International Islamic University / Malezya

Doç. Dr. H. Mustafa AÇIKÖZ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Mohammad Jaber THALJI

Yarmouk University / Ürdün

Doç. Dr. Mohd Roslan Bin Mohd NOR

University of Malaya / Malezya

Doç. Dr. Murat KAYACAN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Berat ÇİÇEK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Canser KARDAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Irena Rajchinovska PANDEVA

Ss. Cyril and Methodius University / Makedonya

Dr. Öğr. Üyesi Orhan KESKİNTAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Rahmi SAYLIK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Şirin GÜL

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Arş. Gör. Aslıhan YENİÇERİ ALTINTAŞ

Arş. Gör. Ayşe Nur LEBLEBİCİER

Arş. Gör. Yunus ŞAKİROĞLU

Öğr. Gör. Yahya ADANIR

Öğr. Gör. Serdar DİK



Yıl/Year: 2019 • Cilt/Volume: 7 • Sayı/Number: Eğitim & Psikoloji

Amaç ve Kapsam Aims and Scope

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (anemon), sosyal ve beşeri bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmalarını bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi 2018 yılından itibaren Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır.

anemon'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu, yazarlarına aittir. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları Muş Alparslan Üniversitesi'ne ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınamaz.

anemon'da sosyal bilimlerle (dil bilimi, din bilimleri, edebiyat, eğitim bilimleri, felsefe, güzel sanatlar, iktisat, işletme, maliye, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih, uluslararası ilişkiler vb.) alakalı konularda özgün ve nitelikli bilimsel çalışmalar yer almaktadır. Dergilerimizde yayınlanan tüm makaleler çevrimiçi olarak erişime açıktır ve makale yayını için herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (anemon) aşağıdaki indekslerde taranmaktadır:

TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin (Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı)
Index Copernicus
ASOS Index (Akademia Sosyal Bilimler İndeksi)
CiteFactor (Academic Scientific Journals)
COSMOS IF (Cosmos Impact Factor)
CrossRef DOI (Digital Object Identifier)
DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)
Idealonline
InfoBase Index
ISAM (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi)
JIF (The Journals Impact Factor)
OAJI (Open Academic Journals Index)
ResearchBib (Academic Resource Index)
SciLit
SOBIAD (TR Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
TEİ (Türk Eğitim İndeksi)

Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University (anemon) is a peer-reviewed international journal that publishes original and qualified works with a scientific approach in the fields of social sciences and human sciences. The Journal is published bimonthly in February, April, June, August, October and December starting from 2018 by Mus Alparslan University.

Scientific and legal liabilities of the articles published in anemon belong to the authors. The copyrights of the works that are published in the journal are transferred to Muş Alparslan University. No part of this publication may be duplicated and published elsewhere including electronically without permission of the Publisher.

anemon focuses on, but not limited to the following topics: business, economics, educational sciences, finance, fine arts, history, international relations, linguistics, literature, philosophy, political science, psychology, sociology and theology, etc. All articles published in our journals are open access and freely available online. All articles published in our journals are open access, freely available online and no fee is charged for publishing articles

Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University (anemon) indexed and abstracted in:

TUBITAK ULAKBİM TR Index (Social Sciences and Humanities Database)
Index Copernicus
ASOS Index (Academia Social Science Index)
CiteFactor (Academic Scientific Journals)
COSMOS IF (Cosmos Impact Factor)
CrossRef DOI (Digital Object Identifier)
DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)
Idealonline
InfoBase Index
ISAM (TRF Center for Islamic Studies)
JIF (The Journals Impact Factor)
OAJI (Open Academic Journals Index)
ResearchBib (Academic Resource Index)
SciLit
SOBIAD (TR Social Sciences Citation Index)
TEI (Index of Turkish Education)



Yıl/Year: 2019 • Cilt/Volume: 7 • Sayı/Number: Eğitim & Psikoloji

Danışma Kurulu	Advisory Board
Prof. Dr. Abdullah KIRAN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mesut IDRİZ International University of Sarajevo / Bosna Hersek
Prof. Dr. Adnan DEMİRCAN İstanbul Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Muhittin MACİT Türkiye Yazma Eserler Kurumu / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet AĞIRAKÇA Mardin Artuklu Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa AYDIN Stratejik Düşünce Enstitüsü / Türkiye
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU Uludağ Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞKIN Cumhuriyet Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN Fırat Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Ali UZUN Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Ramazan YELKEN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Bayram COŞKUN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Recai AYDIN International University of Sarajevo / Bosna Hersek
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Saffet KÖSE İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Erdal BAYKAN Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şamil DAĞCI Ankara Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Erdoğan ERBAY Atatürk Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şahabettin YALÇIN Bingöl Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Eyyup Günay İSBİR İstanbul Aydın Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şehmus DEMİR Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Güven SAYILGAN Ankara Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Tuncer ASUNAKUTLU Bakırçay Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Turgay UZUN Muğla Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Hüsamettin ERDEM Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Veli URHAN Gazi Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. İsmail TAŞ Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Yasin AKTAY Stratejik Düşünce Enstitüsü / Türkiye
Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ Uludağ Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. M. Sait ŞİMŞEK Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Mahfuz SÖYLEMEZ İstanbul Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hüseyin BİLGİN İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Mohammad Jaber THALJI Yarmouk University / Ürdün
Doç. Dr. Ali UTKU Atatürk Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Mohd Roslan Bin Mohd NOR University of Malaya / Malezya
Doç. Dr. Bülent SÖNMEZ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Recep ASLAN Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Doç. Dr. Durmuş Çağrı YILDIRIM Namık Kemal Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Saim KAYADİBİ International Islamic University / Malezya
Doç. Dr. Elşen BAĞIRZADE Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan	Doç. Dr. Samira AL-KHAWALDEH The University of Jordan / Ürdün
Doç. Dr. Emin ÇELEBİ İnönü Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Súdabe SALIHOVA Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan
Doç. Dr. Fariz AHMADOV Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan	Dr. Öğr. Üyesi Bagdagul MUSSA The University of Jordan / Ürdün
Doç. Dr. Mahmoud JARAN The University of Jordan / Ürdün	Dr. Öğr. Üyesi Nurhodja AKBULAEV Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan

İÇİNDEKİLER • CONTENTS

EDİTÖRÜN NOTU / EDITOR'S NOTE

Editörden 7

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

Zeynep Cin Şeker 9

Gösterge Bilimsel Metin Çözümlemeye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi
The Effect of Semiotic Text Analysis Based Activities on Middle School Students' Story Analysis Skills

Cemal Öztürk 29

Polis Teşkilatlarında Eğitim ve İşe Alma: Karşılaştırmalı Bir Analiz
Training and Recruitment in Police Organizations: A Comparative Analysis

Meryem Görecek Baybars, Mustafa Çil 37

Ortaokul Öğrencilerinin "Güneş Sistemi" İle İlgili Zihinsel Modelleri
Secondary School Students' Mental Models about "Solar System"

Merve Aydın 47

Genç Yetişkinlerde Mutluluğa Genel Bir Bakış
An Overview Of The Happiness In The Young Adults

Duygu Dinçer, Didem Aydoğan 65

Evlilik İlişkisinin Gizil Güçleri: Özgeçic Aşk, Acının Dönüştürücü Gücü ve Fedakârlık Doyumunu
The Secret Powers of Marital Relationship: Agapic Love, Transformative Power of Suffering and Satisfaction with Sacrifice

Murat Artıran 79

Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Duygulanımın Yordanmasında Temel Psikolojik İhtiyaçlar İrrasyonel İnanışlarının Rolü
Predicting Positive and Negative Affect in Adolescents: The Roles of Irrational Beliefs of Basic Psychological Needs

Halime Göktaş Kulualp, Doğan Karadağ 87

Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Psikolojik Sözleşme İhlalleri, Örgüte Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetleri Üzerine Bir Araştırma
A Study on Psychological Contract Violation, Organizational Commitment and Intention to Leave Perceived by Academic Staff

Metin Çelik, Yüksel Çırak 97

Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumların Genel, Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Yordama Gücü
Predictive Power Of Non-Functional Attitude University Students For Their General, Individual And Social Adjustment Levels

Hilal Kuşcu Karatepe, Fatma Nuray Kuşcu, Mesut Karaman 105

Psikolojik Sermayenin Bireysel Performansa Etkisi: Hemşireler Üzerinde Bir Araştırma
Individual Performance Effect Of Psychological Capital: A Research On Nurses

Gülây Ekici 115

Öğretmen Adaylarının "AIDS" Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapıları: Çizme-Yazma Tekniği Örneği
Student Teachers' Cognitive Structure on the Concept of "AIDS": The Drawing-Writing Technique Sample

Şule Karadağ 131

Üniversite Öğrencilerinde Olumlu Düşünme Becerisinin Kişilerarası İletişim Becerisi ile İlişkisi
The Relationship Between Positive Thinking skills and Interpersonal Communication Skills in University Students

Murat Canpolat, Meral Atıcı 137

Sosyal Beceri Eğitimine Katılan Psikolojik Danışman Adaylarının Görüşleri
Views of Psychological Counselor Candidates Participating in Social Skills Training

Ersoy Çarkıt 149

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı ve Mesleki Rehberlik Alanında Türkiye'de Yayınlanan Makalelerin İncelenmesi
Investigation of Articles Published in The Field of Career Counseling and Vocational Guidance in Turkey

<i>Süleyman Balcı</i>	159
Rehberlik Dersinin Katkısına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Görüşleri Views Of Prospective Science Education Teachers Concerning Contribution Of The Guidance Course	
<i>Ömer Şahin, Halil İbrahim Korkmaz</i>	171
Okul Öncesi Dönem Çocukların Matematiksel Kavramlara İlişkin Hatalarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi Preschool Children's Errors in Mathematical Concepts, in Terms of Teachers' Views	
<i>Münevver Çetin, Uğur Özalp</i>	193
Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Profesyonelliği ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi Examining Teacher Professionalism and Teacher Leadership Perception of Teachers Working in Vocational High Schools	
<i>Yazım Kuralları / Author Guidelines</i>	215
<i>Değerlendirme Süreci / Peer Review Process</i>	219
<i>Yayın İlkeleri / Editorial Principles</i>	221

Okuyucu Mektupları / Letters

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde (anemon) yayımlanan çalışmalar hakkındaki değerli görüşlerinizi, yorumlarınızı ve önerilerinizi lütfen dergi editörüne iletiniz.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖKÇEN
a.gokcen@alparslan.edu.tr



Editörün Notu • Editor's Note

Editörden...

Değerli okurlarımız,

Alan editörlerimiz Dr. Öğr. Üyesi Ayça Kartal ve Dr. Öğr. Üyesi R. Şamil Tatık'ın özveriyle değerlendirdiği ve süreçlerini yürüttüğü 2019 yılının "Eğitim ve Psikoloji" özel sayısını selam ve muhabbetlerimizle birlikte sizlere sunuyoruz.

Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, her sayıda daha nitelikli çalışmalarını yayınlama ve sizlere ulaştırma hedefiyle daha nitelikli süreçlerle ve indekslerle yoluna devam etmektedir. Dergimizin yayınlanma sürecinde aktif olarak yer alan Sayın Rektörümüze, saygıdeğer alan editörlerimize, kıymetli yayın ve danışma kurullarımıza, çalışmaların nitelikli hale gelmesinde katkıda bulunan değerli hakemlerimize, başta bu sayıda olmak üzere dergimize çalışmalarıyla katkıda bulunan bütün yazarlara ve teknik süreçte yer alan diğer çalışanlarımıza şahsım ve ekibim adına teşekkür ediyorum.

Dergimiz 2013 yılından bu yana oldukça disiplinli bir şekilde yayın faaliyetlerini sürdürmekte olup aynı disiplinle daha birçok yıl akademik yazına katkılar sunmaya devam edecektir. Alan editörlerimiz, dergimize gelen makalelerin süreçlerini en hızlı ve nitelikli bir biçimde işletmek ve yayına hazır hale getirmek için büyük çaba sarf etmektedir. Dergimize yönelik oluşturduğunuz yoğun taleplere en iyi bir biçimde cevap vermek için çalışmaktayız. Bu sayı ile birlikte yoğun taleplere cevap vermek adına alan editörü sayımızı arttırmış bulunmaktayız. Bizden bağımsız işleyen hakemlik süreci, bazı makalelerin sürecinin uzamasına sebep olabilmektedir. Bunun için kıymetli yazarlarımıza özrü bir borç bilip, onların sabırlarını temenni etmekteyiz.

2019 yılının ikinci özel sayısı olan bu sayıda, Eğitim ve Psikoloji alanında birbirinden değerli 16 yazı yer almaktadır. Titiz bir değerlendirme sürecinin ardından yayımlanan bu makalelerin kendi alanına katkı sağlayan, yenilik getiren ve topluma ışık tutan yayımlar olduğuna inanıyoruz. Özgün ve nitelikli çalışmalarını bilim dünyasına sunma hedefiyle bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla...

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖKÇEN

Baş Editör



Araştırma Makalesi • Research Article

Göstergebilimsel Metin Çözümlemeye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi*

The Effect of Semiotic Text Analysis Based Activities on Middle School Students' Story Analysis Skills

Zeynep Cin Şeker^{a,**}

^aDr. Öğr. Üyesi., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, 25100, Erzurum/Türkiye
ORCID: 0000-0002-0294-2961

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 04 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 12 Nisan 2019

Kabul tarihi: 23 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Göstergebilim

Hikâye İnceleme

Türkçe eğitimi

ARTICLE INFO

Article history:

Received 04 February 2019

Received in revised form 12 April 2019

Accepted 23 April 2019

Keywords:

Semiology

Story Review

Turkish Education

ÖZ

Bu çalışmada etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan aykırı durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda 2014-2015 eğitim öğretim yılı TEOG başarı sıralaması dikkate alınarak Erzurum il merkezindeki yüksek dereceli bir ortaokul (O₁) ile düşük dereceli bir ortaokuldaki (O₂) 97 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmacı bizzat belirlenen okullara giderek “Hikâye Çözümleme Formu” aracılığıyla verileri elde etmiştir. Veriler, Bağımsız ve Bağımlı Örneklemler için t-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi esas alınarak hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

In this study, the effect of the activity-based semiotic text analysis method on middle-school seventh grade students' story analysis skills course was investigated. The model of the study is a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group. The deviant case sampling method, which is a purposeful sampling method, was used to determine the sample of the study. In this direction, based on the TEOG success rating of 2014–2015 academic year, 97 students at a middle school with a high rating (O₁) and at a middle school with a low rating (O₂) in Erzurum province center participated in the study. The researcher went to the schools determined by the researcher and obtained the data through the Story Analysis Form. Data were analyzed using the t-Test for Independent and Dependent Samples. According to the findings obtained, it is concluded that the activities prepared based on the method of semiotic text analysis increase the students' success in analyzing stories.

1. Giriş

Günümüzde yapısal dilbilim yaklaşımlarıyla birlikte dile bakışın ve dil öğretimi yaklaşımlarının değiştiği görülmektedir. Artık dil öğretiminde ve dolayısıyla Türkçe öğretiminde bir dilin kurallarının eksiksiz olarak bilinmesini veya ezberlenmesini gerektiren yaklaşımlar tercih edilmemektedir. Çünkü bir dili bilmek kurallar yığını

ezberlemeyi değil dilin işlevlerini kavramayı, o dilde düşünce üretebilmeyi, bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak eksiksiz ifade edebilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle Dilidüzgün'e (2008: 135) göre dil kullanımını öğrenmek, dilin sözcük ve yapılarının hangi işlevlerde ve hangi bağlamlarda kullanıldığını öğrenmek ve içselleştirmek anlamına gelmektedir.

*Bu çalışma yazarın 2018 yılında Prof. Dr. Muhsine Börekçi danışmanlığında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürüttüğü “Göstergebilimsel Metin Çözümlemeye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu Yazar/Corresponding author
e-posta: zeynep.seker@atauni.edu.tr

Yapısal dilbilim, geleneksel dil bilgisinden farklı olarak dili tümce üstü yapılar bakımından da incelemeyi amaçlar. Bu yaklaşım, dil öğretiminde temel dil biriminin metin olması gerektiğini savunur. Düşünce üretmenin koşulu olarak kabul edilen dil ile düşünce üretebilmek için dil-düşünce, dil-dünya ilişkisini kavrayarak dili etkili kullanmak gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için de Türkçe öğretiminde metinlerin işlevsel olarak kullanımı sağlanmalıdır. Metinlerin işlevsel kullanımının, öğrencilerin dil yapılarını bağlam içerisinde görmeleri, dil yapılarının anlam ile ilişkisini kavramaları ve anlam kurma sürecini bu doğrultuda yapılandırmaları bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Türkçe derslerinin beceri kazandırma ve geliştirme bağlamında en önemli işlevi anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin anlatma becerilerinin gelişmesi, anlama becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Dil edinimi sürecinde amaçlananları gerçekleştirmek için öğrencilerin metinleri anlama ve anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak bireyin öğrenmelerinin büyük bir kısmı okuma ile gerçekleşmektedir. Okuma dar anlamda ele alındığında, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirin kodunu çözme olarak düşünülebilir (Günay, 2007: 15). Bu durumda okumanın aslında nesnel gerçekliğin ya da fiziksel varlık alanının algılanması ile başladığı söylenebilir. Çünkü dünyayı algılamak bir biçim-anlam ilişkisi kurmaktır aslında. Bu ilişkilendirme daha sonra sosyal gerçekliğin algılanma süreci ile devam eder ve fiziksel-zihinsel süreçlerin birlikte yer aldığı bir beceri olarak sürekli gelişir. Selayısıyla okuma, seslerin işaretleri olan harflerin tekrar sese dönüştürüldüğü ve sadece fiziksel süreçlere indirgenebilecek bir beceri değildir. Anlamanın gerçekleşmediği hiçbir etkinlik okuma olarak değerlendirilemeyecektir gibi biçimden anlam üretilen her etkinliği okuma olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım olabilir. Scmitt ve Viala'ya (1982) göre okumanın en önemli özelliği 'görsel göstergeler dizisi'nin bir algılanışı olmasıdır. Okumanın sonraki aşamaları ise bir soyutlama ve zihinsel süreçlerin bir sunumu, bir belleğe alış, bir yapı ve son olarak bir yorumlama olarak ifade edilebilir (aktaran: Uçan, 2015: 50).

Okuma sürecinde anlamlandırma, metni oluşturan sözlük birimlerinin anlamlarının toplamından ve metindeki dilsel yapıların çözümlenmesinden farklı bir şeydir. Metin ilk okunduğunda kelimelerin anlamlarına odaklanılabılır. Ancak metin çözümlenmek, kelimelerin sözlük anlamlarına değer yüklemek değildir. Metinde gösterge değeri taşıyan kelimeler, metin bağlamı içerisinde ve çıkış noktası metin olacak şekilde değerlendirilmeli ve anlam oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin, metnin sadece sözcük, sözcük öbeği, cümle gibi dil bilgisel birimlerini fark etmeleri ve metindeki dilsel yapılardan hareketle kural ezberlemeleri metnin birimleri arasındaki ilişkiden doğan anlama ulaşmalarını engelleyecektir. Oysa metin çözümlenme çalışmalarının temel amacı metnin derin yapısına ulaşmak, dil yapılarını işlevsel biçimde öğrencilere sezdirmek olmalıdır. Dilsel yapıları çözümlenme, metin üzerinde yapılacak çalışmalardan biridir. Ancak metin sadece dil yapılarını sunan bir ürün olarak görülmemelidir.

Genel göstergebilim nesnel gerçekliği yansıtan bütün göstergeleri anlamayı ve anlamlandırmayı amaçlarken yazınsal göstergebilimin çözümleme alanı sadece yazınsal metinlerdir. Yazınsal göstergebilim, anlatılarda anlamın nasıl üretildiğini ve bu üretim sürecinde anlamların nasıl eklemlendiğini ortaya çıkarmaya çalışan bir tasarı olarak karşımıza çıkar. Yazınsal göstergebilim, dil bilgisinin söz dizimsel düzeyde yaptığı çözümlemeyi, anlatı düzeyinde yapar. Yani anlatıdaki yapıyı ortaya koyarak anlamın nasıl oluştuğunu göstermeye, sonuçta da anlatının gramerini ortaya koymaya çalışır. Anlatı çözümlemesi bağlamında göstergebilim, yazınsal metni bir dizge olarak görür ve bu dizge içerisindeki birimlerin işlevini ortaya çıkarmaya amaçlar.

Saussure'un ortaya koyduğu gösterge kuramını, bir yandan Hjelmslev'in bakış açısıyla, diğer yandan da Propp ve Rus biçimcilerinin verileriyle zenginleştiren ve farklı bir dizge oluşturan göstergebilimin en üretken yöntemi A. J. Greimas öncülüğünde geliştirilmiştir (Öztoğat, 2005: 71). Göstergebilimin bağımsız ve kendi kendine yeten bir bilim dalı hâline gelmesinde Greimas'ın katkısı büyüktür. Vardar (2002: 110), Greimas'ın, göstergebilimi hem dünyanın insan hem de insanın insan için taşıdığı anlamı araştıran dal olarak yorumladığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda Greimas göstergebiliminin amacı "anamlı bütünlere özgü anlamsal ayrılıkları, anlamsal eklemlenmesi, anlamın üretilişini (anamlama) bir üstdil aracılığıyla yeniden üreterek yorumlamak"tır (Rıfat, 2013a: 192). Yazınsal metin çözümlemesi bağlamında ise metnin düzeylerini belirler ve bu düzeyleri dizgeleştirerek bir üstdil aracılığıyla sunar.

Greimas göstergebilimi inceleme nesnesi olarak çevremizi saran her tür göstergenin anlamını kabul eder ancak ilk incelemelerini yazınsal metinler üzerinde yapmıştır. Yazınsal göstergebilim, metni çözümlerken sadece yüzeysel düzeydeki dil bilgisel ve biçimsel düzenle değil anlamın metin içerisindeki oluşum süreciyle de ilgilenir. Bu durumda göstergebilimin metnin dilsel biçimiyle ilgilenmediği, içeriğin biçimiyle ilgilendiği ve bu biçimden hareketle anlama ulaşmaya çalıştığı söylenebilir. Göstergebilim, metindeki anlama ulaşmaya çalışırken içerikteki karşıtlıklardan yararlanır. Çünkü yazınsal göstergebilime göre metnin anlamı benzerlik veya karşıtlık ilişkisinden doğar. "İki nesne terimin birlikte kavranabilmesi için bir ortak yanları, yani bir benzerlikleri ya da özdeşlikleri bulunması; iki nesne terimin birbirinden ayrılabilmesi için de şu ya da bu biçimde, şu ya da bu yönden birbirlerinden farklı olmaları gerekir." (Greimas, 1966'dan aktaran: Yücel, 2015: 129). Göstergebilimsel çözümleme yöntemi metin çözümlemelerinde yüzeysel yapıdan derin yapıya doğru üç düzeyden oluşan bir yol izler: Söylemsel düzey, anlatsal düzey, mantıksal-anlamsal düzey. Çözümlemede kullanılan bu üç düzey ve bu düzeylerde incelenmesi gerekenler aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Bernard, 2000'den aktaran: Uzdu-Yıldız, 2011: 13):

Söylemsel yapılar	Betisel yerdeşlik (uzam, zaman, eyleyen) İzleksel yerdeşlik
Anlatsal-göstergesel yapılar	Anlatı şeması (eyletim - sözleşme-, edin-, edin-eylem-, yaptırım) Eyleyensel sözdizim (özne, nesne, gönderen, karşı özne, anlatı izlencesi, anlatsal süreç) Kişisel yapılar (istemek, zorunda olmak, bilmek, /mühtedir olmak, yapmak ya da olmak; bu kipliklerin olumsuzlukları)
Derin yapılar	Temel anlam ve sözdizim (göstergebilimsel dörtgen: anlamlanmanın temel yapısı)

Şekil 1. Göstergebilimsel Çözümleme Düzeyleri

Çözümlemeye başlamadan önce yapılması gereken ilk işlem anlatıyı kesitlerine ayırmaktır. Kesitlere ayırma işlemi metnin önemli noktalarını görme ve anlam belirleyici dönüşümleri tespit etme bağlamında önem taşımaktadır. Bu süreçten sonra anlatı, yüzey yapıdan derin yapıya doğru belirlenen düzeyler doğrultusunda çözümlenir.

Söylemsel yapılar metnin yüzeysel düzey incelemesinin ilk aşamasıdır. "Söylemsel düzey adı verilen en somut düzeyde kişilerin oynadığı izleksel ve betisel roller ile bunların eylemlerinin zaman ve uzam içindeki yerleri söz konusudur (Kıran, 1999: 94). Sinan ve Demir (2011: 1153) bu anlam düzeyinde yapılacakları "Söylemselleşme, oyunculaşma, zamansallaşma, uzamsallaşma gibi dizimsel bileşkeler ile izlekselleşme ve betikselleşme gibi anlamsal bileşkeler tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu tür sözdizimsel ve anlamsal bileşkelerin belirlenmesi için anlatıcı, bakış açısı (odaklayım), anlatı kişileri (kahramanlar), zaman ve uzam gibi figüratif unsurlar belirlenecektir." şeklinde ifade etmişlerdir. Çözümünecek anlatıdaki kişiler, zaman, uzam gibi bileşenler gerçek yaşamda var olan özellikleri dikkate alınarak ortaya konur

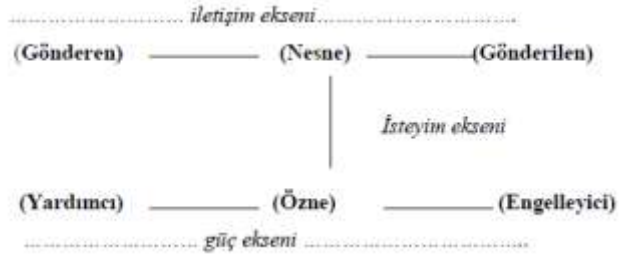
Oyunculaşma bağlamında kişilerin adları, cinsiyetleri, yaptıkları iş, dış görünüşleri, ruhsal durumları, ahlaki yapıları, karakterleri, toplumsal durumları ve anlatıda yer alan diğer kişilerle ilişkileri incelenir. Anlatsal düzeyde kendi kişiliklerinden sıyrılarak işlevsel bir varlık olarak değerlendirilen eyleyenler, bu düzeyde işlevsel özelliklerinin dışında kendi kişilikleriyle değerlendirilirler. Zamansallaşma bağlamında ise anlatı ve öykü zamanı, anlatıdaki olayların zaman içindeki değişimi ve gelişimi ele alınır. "Temel söz diziminde yer alan, dönüşümleri oluşturan anlatı izlencelerinin mantıksal bir biçimde (önce/sonra) zincirlenmesini olanaklı kılar." (Kıran ve Kıran, 2011: 185). Uzam bağlamında ise uzam değişimleri, yer değiştirmeler, uzam seçiminin söylemsel boyutları, olayların geçtiği uzam dikkate alınır (Günay, 2002: 187). Oyuncuların uzam hakkındaki bilgileri ve içerisindeki eylemleri uzam hakkında değerlendirme yapılmasını sağlayacak ve oyuncularla uzam ilişkisini ortaya çıkaracaktır. Bir anlatı incelenirken uzamları belirlemek ve tanımlamak yeterli değildir. Uzamı oluşturan ve ona anlam yükleyen ilişkilerin de ortaya konması gerekir. Rıfat'a (1978: 102) göre söylem, göstergebilim açısından değerlendirildiğinde, "salt bildirişim amacı gütmeyen, ama kendi içinde bitimsiz işlevler taşıyan bir anlam kaynaşmasının olduğu yerdir. Bu açıdan da hem dizelge olan dilin hem de doğrudan doğruya bildirişime yönelen dilyetisi ve sözün karşılığı ya da daha ılımlı bir deyişle, bütünleyicisidir."

Anlatsal düzey metnin yüzeysel incelenmesinin bir diğer aşamasıdır. Rıfat'a (2011: 40) göre metnin kendine içerik boyutunda kendine özgü bir oluşum biçimi, üreteliş düzeni vardır. Göstergebilim açısından her metnin bir öykü, anlatı

taşıması mümkündür. Bu bağlamda söylem çözümlemesi, anlatı çözümlemesiyle bütünlenmeli ve aralarındaki ilişki ortaya çıkarılmalıdır. Anlatının nasıl oluştuğunun sorgulandığı bu bölümde yapılacak iki işlem vardır: Eyleyenler şeması aracılığıyla anlatı eyleyenlerini ve anlatı izlencesi aracılığıyla anlatının genel düzenlenişini belirlemek. Eyleyen kavramı Vardar'a (2002: 98) göre "oluşa etken ya da edilgen biçimde katılan varlık ya da nesnelere her biri"dir. Rıfat (2013b: 86) ise göstergebilimsel çözümleme bağlamında eyleyen kavramını şöyle ifade eder: "Anlatı sözdiziminde yer alan ve anlatının oluşumundaki eylemlerde bir işlevi olan ayırıcı birimlerden her biri."

Söylem düzeyinde somut bir şekilde varlığını ortaya koyan oyuncular, anlatı düzeyinde işlevsel olarak yer alır ve dolayısıyla soyutlaşırlar. Yücel'e (2015: 146) göre eyleyen kavramı kişi kavramından daha kapsamlıdır. Eyleyen insan, soyut veya somut varlık, duygu, durum, düşünce olabilir. Aynı zamanda anlatı içerisinde beliren tek bir öge içerikte birkaç işlevi birden yüklenebilir. Bir eyleyen hem özne hem de nesne işlevinde olabilir. "Eyleyenlerin çözümlenmesi okuyucuya olayların ve eylemlerin akışını verecektir. Her anlatı iki veya daha fazla eyleyenler arasındaki bir denge üzerine oturur ve bu eyleyenlere göre olaylar gelişir." (Uçan, 2015: 118).

Greimas eyleyenler örnekçesini V. Propp'un Rus halk masallarında belirlediği otuz bir işlevden hareketle kendi göstergebilim anlayışı doğrultusunda oluşturmuştur. Greimas'ın kuramına göre altı tip eyleyen (Özne-Nesne-Gönderen-Gönderilen-Yardımcı-Engelleyici) vardır. Kişiyi eylemleriyle değerlendiren Greimas'ın, eyleyenlere ve eyleyenler arasındaki ilişkiye yer verdiği şeması şu şekildedir



Şekil 2. Eyleyenler Örnekçesi

Bu model altı tip eyleyeni kendi aralarında şöyle birleştirir (Kıran ve Kıran, 2011: 272, 273):

1. İsteyim eksenini üzerinde Özne-Nesne karşıtlığı
2. İletişim eksenini üzerinde Gönderici-Alıcı karşıtlığı
3. Güç eksenini üzerinde Yardımcı-Engelleyici karşıtlığı

Gönderen, anlatı yapısının durağan ama sürekli olarak var olan sözdizimsel birimidir. Gönderen işlevindeki eyleyen, özneyi bir amaca, başka bir ifadeyle nesneye yönlendirir. Anlatının başlamasını sağlayan ögedir. Göndericinin muhatabı ise alıcıdır. Gönderici-nesne-alıcı düzleminde oluşan ilişki anlatının iletişim eksenini oluşturur.

Özne ise nesneye ulaşma yolunda gönderenle anlaşma yapan eyleyendir. Başka bir ifadeyle gönderenin görev yüklediği ve gönderene karşı sorumluluk duyan eyleyen, öznedir. Önemli eylemlerin başkışisidir. Özne anlatıyı taşır ve genellikle adı diğer eyleyenlerden önce verilir. Nesne ise öznenin gönderenle yaptığı anlaşma sonucunda ulaşmaya, elde etmeye çalıştığı eyleyendir. Nesne her zaman bir kişi olmayabilir. Somut veya soyut bir varlık olabilir. Nesne. "arayışın konusu olan ve

işlevsel değeri, arayışı gerçekleştirecek nesneye göre belirlenen eyleyen”dir (Rıfat, 2013b: 167). Özne ve nesnenin anlatı içerisindeki işlevleri birbirlerine göre belirlenir. Özne ve nesne arasındaki bu ilişki sonucunda ortaya çıkan isteyim ekseninde “özne, iletimin kaynağı kendisi olmamakla birlikte, gerçekleştirdiği değişik eylemlerle önündeki tüm engelleri aşarak nesnenin alıcıya ulaşmasını sağlar.” (Yücel, 2015: 147).

Yardımcı, anlatıda özneyi destekleyen, değer nesnesine ulaşma yolunda ona yardım eden, işini kolaylaştıran eyleyendir. Engelleyici ise eyleyenin aksine öznenin işini zorlaştıran, ona karşı bir güç olarak ortaya çıkan eyleyendir. Yardımcı ve engelleyici eyleyenler anlatıda her zaman bir kişi olarak belirmezler. İşlevi öznenin işini kolaylaştırmak veya güçlendirmek olan her türlü kişi, varlık, düşünce vs. güç ekseninde eyleyen olarak yer alabilir.

Eyleyenler örnekçesi aracılığıyla eyleyenler ortaya çıkarıldıktan sonra anlatı izlencesi oluşturulabilir. Anlatının temel eyleyenlerinden özne ve nesne arasındaki ilişki iki tür anlatı sözcüğü oluşturur. Bunlar edim ve durum sözcüğüdür. Durum sözcüğü, niteliği ifade ederken edim sözcüğü, bir eylemi ifade eder. Her anlatının bir başlangıç, bir gerçekleşme ve sonuç durumu vardır. Bu süre içerisinde özne ve nesnenin bir bağlaşım veya ayrışım sözcüğü içinde bulunur ve belirli dönüşümler geçirir. Bir durum sözcüğü olan bağlaşım ve ayrışım sözcüklerini Öztokat (2005: 76) şöyle gösterir:

Bağlaşım sözcüğü (Özne nesneye sahiptir.): (Ö Λ N) Ö=Özne; N=Nesne; değer nesnesi; Λ=Birlikte olma, sahip olma.

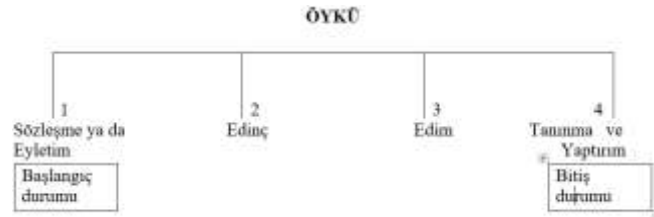
Ayrışım sözcüğü (Özne nesnedan ayrıdır.): (Ö V N) Ö=Özne; N=Nesne; değer nesnesi; V= Ayrılmak, yoksun olma.

Öznenin, gönderici tarafından bir nesneye yönlendirilmesi, yönlendirildiği nesneye ulaşmak için bir edim gerçekleştirmesi, bu edim sonucunda bir dönüşüm gerçekleştirmesi\gerçekleştirememesi, anlatının sonunda ise nesneye ulaşmış ulaşamamasıyla bağlantılı olarak bir yaptırıma maruz kalması anlatı izlencesini oluşturur. Bir anlatıda var olan bir durum sözcüğü, edim sözcüğüyle dönüşüme uğrattılır ve ortaya farklı bir durum sözcüğü çıkar. Bu dönüşüm süreci göstergebilimsel çözümlemelerde anlatı izlencesi adını alır. Anlatı izlencesi bağlamında bilinen en eski örnekçe beşli şema örnekçesidir (Uçan, 2015: 114):



Şekil 3. Beşli Anlatı Şeması

A. J. Greimas ise beşli şemayı, çözüm ve sonuç durumunu birleştirerek dört bölüme indirgemıştır (Kıran ve Kıran, 2011, s. 304):



Şekil 4. Greimas'ın Dörtlü Anlatı Şeması

Anlatı izlencesinin ilk aşaması eyletimdir. Özne, gönderici tarafından belirli dönüşümleri gerçekleştirmek (durum sözcüğüne edim sözcüğüyle dönüşüme uğratarak yeni bir durum sözcüğü ortaya çıkarmak) için nesnesine yönlendirilir. Bu aşama, gönderenin, özneye belli eylemleri yaptırmak için onu ikna etme, etkileme süreci olarak da ifade edilebilir. Göstergebilimsel çözümlemelerde, anlatı izlencesini başlatacak olan gönderen ve özne arasındaki bu süreç ve anlaşmaya sözleşme adı verilir (Rıfat, 2013b: 85). Anlatıda gönderen işlevi özne işleviyle birleşebilir. Böyle bir durumda dışarıdan etkileyen bir gönderen bulunmaz, özne kendisi tarafından yönlendirilir. Anlatı izlencesinin ikinci aşaması edinçtir. Öznenin eyletim aşamasında gönderenle yaptığı sözleşme doğrultusunda belirli eylemleri gerçekleştirmek için hazırlık yaptığı ve donanımını artırdığı aşamadır. Göstergebilim, bu aşamada öznenin içinde bulunduğu durumu kiplik kavramıyla açıklar. Greimas'a göre kiplik, “bir sözcüğün yüklemine değişikliğe uğratan şeydir.” (Greimas 1986'dan aktaran: Uçan, 2015: 115). Edinç aşamasındaki kiplikler ise “yapmayı istemek, yapabilmek (güç), yapmayı bilmek (bilgi) ve yapmak zorunda olmak”tır (Kıran ve Kıran, 2011: 305). Civelek'e (2008: 320) göre eyleyen rollerini biçimlendiren istek, güç ve bilgi kiplikleri birbirleriyle iç içe geçerek veya dönüşümlü olarak anlatı kişilerinin geçirdikleri dönüşüme gönderme yapar ve anlatının genel izlencesini oluşturur. Kiplikler, dönüşümü sağlayarak eylemlerin yönünü belirleyen ve durağan/ devinimli, içsel/dışsal, soyut/somut, bireysel/toplumsal, ruhsal/bedensel ve uzamsal/zamansal değişikliklerin temelini oluşturur. Anlatı izlencesinin gerçekleşmesini sağlayacak üçüncü aşama edimdir. Edinç aşamasında eylemini gerçekleştirmek için hazırlık yapan özne, bu aşamada harekete geçer. Öznenin isteği, gücü ve donandığı bilgi onu dönüşümü gerçekleştirecek eyleme yönlendirir. Öznenin eylemi sonucunda anlatı izlencesinin başarılı olup olmadığı belirlenir. Bu aşamada “yapmak” kipliği ön plandadır. Yaptırım anlatı izlencesinin son aşamasıdır. Öznenin edimi sonucunda yaptırıma maruz kaldığı aşamadır. Özne edimi sonucunda ya cezalandırılır ya da ödüllendirilir.

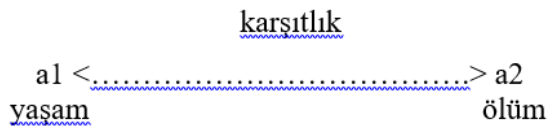
Göstergebilimsel çözümlemenin son ve anlamlamanın en küçük birimlerine inilmeye çalışıldığı aşama mantıksal-anlamsal düzeydir. Göstergebilimsel çözümleme düzeyleri birbirinden bağımsız değildir. Söylem ve anlatı düzeyinde ortaya konan olgular, mantıksal-anlamsal düzeyde birleşerek derin yapıyı oluşturur. Soyut düşüncelerin yer aldığı bu düzeyde amaç okuyucunun bu soyut düşüncelere ulaşmasını sağlamaktır.

Daha derin anlamları ortaya çıkarmaya çalışan bu üçüncü düzey, “dünyadaki temel karşıtlıklar üstüne kurulur. Her metin, hatta bir metnin içindeki her kesit, bazı temel karşıtlıklar üzerine kurulur ve bu temel karşıtlıkların

değişimini ve dönüşümünü ele alır. Bu karşılıklı şemasını Greimas bir dörtgen olarak düşünür ve buna göstergebilimsel dörtgen der” (Erkman-Akerson, 2005: 147). Metnin yüzeysel düzeyinde görülmeyen soyut bir düzlemin altında, derin düzeyde zamanın, uzamın, eyleyenlerin, kahramanların, nesnelerin üstlendiği değerler ve nitelikler oluşur. İşte bir anlatının genel yapısını oluşturan bu öğeler bir anlam eksenini üzerinde yer alırlar. Bu anlam eksenini ise göstergebilimsel dörtgen biçiminde ifade edilebilir. Göstergebilimsel dörtgen karşılıkların belirlendiği ve bu karşılıkları zorunlu olarak merkeze alan ilişkilerin görsel biçimde sunumudur (Kıran ve Kıran, 2011: 327, 328). Derin yapıda var olan anlatı bileşenleri yüzeysel düzeyde nesneleşir ve somutlaşır.

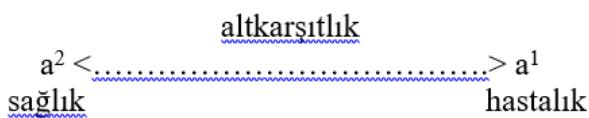
Göstergebilimsel yöntem, kendisini oluşturan öğelerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya koymuş ve anlamın üretilme sürecini yüzey yapıdan derin yapıya doğru aşamalı olarak incelemiştir. Çözümlemesinde elde ettiği anlamlı birimleri birbirinden ayrı öğeler kabul etmiş ve göstergebilimsel dörtgenin dört köşesine yerleştirmiştir. Göstergebilimsel dörtgende anlam üç farklı ekseninde ortaya çıkar: Karşılıklı, içirme ve çelişkinlik. Bu ilişkileri şöyle açıklayabiliriz:

Birbirleriyle karşılıklı ilişkisi içerisinde olan iki farklı eksen a1 ve a2 olarak belirlenebilir.



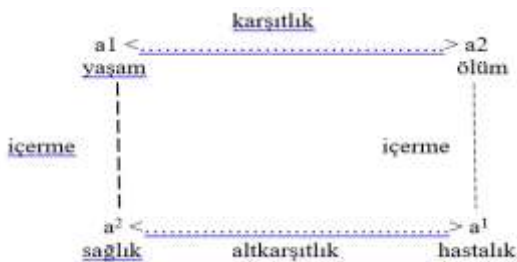
Şekil 5. Temel Söz Dizim Bileşenleri 1

Karşılığın bir ucunda a1'in yani yaşamın diğer ucunda ise a2'nin yani ölümün yer aldığı varsayalım. Erkman-Akerson (2015: 182) yazarın kesin karşılıkları doğrudan vermek yerine onları içerebilecek veya onların yerine geçebilecek başka karşılıklar önerdiğini ifade eder. Yaşam ve ölüm gençlik/yaşlılık, sağlık/ölüm gibi altkarşılıklar koyulabilir.



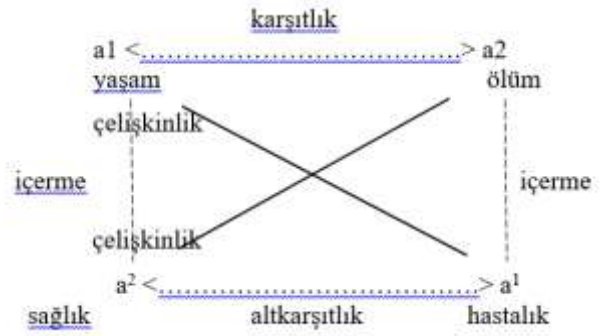
Şekil 6. Temel Söz Dizim Bileşenleri 2

Bu iki karşılıklı eksenini dikey olarak kendi aralarında içirme eksenini oluştururlar. Yaşam sağlığı veya gençliği, ölüm ise hastalığı veya yaşlılığı içerir.



Şekil 7. Temel Söz Dizim Bileşenleri 3

Dörtgenin son ilişki eksenini çelişkinliktir. Bu ilişki ise yaşam, yaşlılık ve ölüm arasında veya ölüm, gençlik ve sağlıklı olma durumu arasında yer alır.



Şekil 8. Göstergebilimsel Dörtgen

Göstergebilimsel dörtgenin son görünümünden şu çıkarımlar yapılabilir:

a1 ve a2: karşılıklar eksenini

a2 ve a1: altkarşılıklar eksenini

a1- a1 ve a2-a2: çelişkinler eksenini

a1-a2 ve a2- a1: içirme eksenini olarak gösterilebilir (Yücel, 2015, s. 137).

Göstergebilimsel dörtgen anlamın derinliklerine inilen mantıksal-anlamsal ve aynı zamanda anlamın tamamlandığı düzeydir.

Sonuç olarak göstergebilimsel metin çözümleme üç aşamada gerçekleşir: Söylem ve anlatı çözümlemesi yaparak mantıksal anlamsal düzeyi yani temel yapıyı çözümler. Bu çözümleme, anlamlı bir yapıyı birimlerine ayırıp tekrar birleştirmeyi kapsar. Birleştirme aşamasında bir anlamda yeniden üretim söz konusudur.

Yazınsal metinlerin sözdizimini başka bir ifadeyle düzenlenişini ortaya çıkarmaya çalışan yazınsal göstergebilimin Türkçe derslerinde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe derslerinde yapılan metin çözümlemelerinde en önemli amaçlardan biri, metnin yüzeysel yapısını, dilsel özelliklerini ortaya çıkarmanın yanında derin yapısındaki anlamlara ulaşmaktır. Metin çözümleme çalışmalarında metnin derin yapısına ulaşmak okurun metne bakışını da değiştirecektir. Günay'a (2007: 52) göre "Metnin içyapısını, kendine özgü dokusunu ayrıntılı olarak incelemek, okurun okuma isteğini artıracak bir durumdur. Okuduğu metinlerin erişilmez olduğu yönündeki düşüncesi değişecek, kendisi de metnin içyapısını ve devingenliğini bildiğinden kolaylıkla bu tür etkinliğe yönelebilecektir.". Türkçe derslerinde metin kullanımıyla öğrencilerin metinleri okumaları, anlamlandırmaları ve metinden hareketle temel becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Göstergebilim tutarlı, yöntemli, uygulamalı ve tümü kapsayıcı bir bilimsel tasarıdır. Eğitim ile göstergebilimin uyum sağlayacağı en önemli noktalardan biri her iki alanın da uygulamalı ve yöntemli olmasıdır. Göstergebilimin eğitim uygulamalarında kullanımının öğrenciye farklı açılardan katkısı olabilir. "Bireyin sembol ile simge arasında bir anlam bağı kurup yeni fikirler üretmek simgelere anlamlar yüklemesi, öğrenmeyi anlamlı hâle getirmektedir. Göstergebilimin dil öğretiminde kullanılması çocukların öğrenme sırasında uygulama, inceleme ve değerlendirme yapabilmelerine yardımcı olabilmektedir." (Cunningham 2002'den aktaran: Batur, 2010: 182). Türkçe öğretiminin en önemli araçlarından biri yazınsal metinlerdir. Bu bağlamda uygun metni seçmek kadar seçilen

metnin hangi yöntemle çözümleneceği de büyük önem taşımaktadır. Göstergebilim, Türkçe öğretimi açısından farklı bir metin inceleme yöntemi sunmaktadır. Türkçe dersinde uygulanan metin çözümlene çalışmasının en önemli amaçlarından biri beceri kazandırma ve geliştirmedir. “Yazınsal metnin çözümlenmesinde öne geçen, edinilmesi gereken “beceriler”, anlama, okuma ve yazma, dünyaya, insana estetik bir anlam verme becerileri olmalıdır. Başka bir deyişle yazınsal metin, sadece bir dil ediniminin dayanağı değil, bir “anamlama”nın “anamlandırmanın” dayanağı, malzemesi olmalıdır.” (Uçan, 2015: 56). Göstergebilim genel olarak inceleme nesnesini, özel olarak yazınsal metinleri yüzeysel yapı ve derin yapı olarak iki ayrı boyutta inceler. Dil becerilerinin kazanılması ve kullanılması da yüzeysel yapı-derin yapı ilişkisiyle gerçekleşir. “Anlama becerilerinde (dinleme, okuma) anlam kurma süreci yüzeysel yapıdan derin yapıya doğru, anlatma becerilerinde (yazma, konuşma) anlam oluşturma süreci derin yapıdan yüzeysel yapıya doğru gerçekleşmektedir.” (Onan, 2015). Bu açıdan anlama ve anlatma becerilerini kazandırma ve geliştirme bağlamında göstergebilimin imkânlarından faydalanılmalıdır. Göstergebilimin, öğrencinin metin çözümlene becerisine sağlayacağı yararların yanında öğretmenin metin çözümlene sürecini planlamasına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. “Sınıf içinde yazınsal bir metnin değerlendirilmesinde de öğreticinin, ele aldığı ürünü yazınsal kılının ne olduğunu, bu ürünün nasıl değerlendirileceğini, nasıl çözümleneceğini bilmesi ve öğrencinin önüne bir inceleme planı koyması gerekir.” (Uçan, 2013: 111). Bu açıdan göstergebilim öğretmene de tutarlı bir yöntem sunmaktadır.

Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi metin çözümlene yaklaşımını etkilemiş olsa da uygulamada metnin sınırları içerisinde çözümlene yapılmadığı görülmektedir. Göstergebilimin ise metin merkezli bir yaklaşım olarak bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Göstergebilimin Türkçe derslerinde metin çözümlene yöntemi olarak kullanılması, öğrencinin yazınsal metni kavramasını, yazınsal metindeki anlama ulaşmasını, metnin oluşumunu görmesini, metnin kendisini oluşturan sözcüklerin anlamından ibaret olmadığını ve sözcüklerin bir seçim sonucu bir araya geldiklerini fark etmesini sağlayacak ve bu durum öğrencinin metne yaklaşımını doğrudan etkileyecektir. Göstergebilimin metni anlamlandırma araçları ve yöntemi metni, metnin dilini ve söylemini öne çıkarmaktadır. Her şeyden önce göstergebilim, metinden hareketle metnin anlamına ulaşmayı hedefler. Göstergebilim, metin çözümlene sürecinde öğrencilere şu kazanımları sağlayabilir:

- Metni yazarından bağımsız olarak ele alır ve metni yazarla eş görmez. Metnin, yazarın söylemi olduğunu fark edebilir.
- Metnin anlamını metin dışı unsurlarda aramaz, söylem içerisindeki göstergeleri ve anlam katmanlarını fark ederek anlama ulaşmaya çalışır.
- Yöntem gereği metne taraflı yaklaşmaz, ideolojik yargı ve yanılgılardan uzak durur.
- Metin üzerinde tutarlı ve nesnel yorumlar yapar. Öznel, keyfi, rastlantısal ve gelişigüzel yorumlardan uzak durur.
- Metni anlamlandırırken dilbilimsel verilerden yararlanmanın önemini kavrar.

Kuramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılan bu araştırmanın amacı göstergebilimsel metin çözümlene yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin hikâye çözümlene başarıları ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu çalışmada göstergebilimsel metin çözümlene yönteminin anlama becerisine etkisi belirlenmiş ve şu hipotez test edilmiştir:

Göstergebilimsel metin çözümlene dayalı etkinlikler ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümlene becerileri üzerinde etkilidir.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlem süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Yarı deneysel araştırmalar, sistematik bir yöntem kullanmak suretiyle, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır (Özmen, 2014). Bu amaçla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve her iki gruba ilişkin ön test ve son test uygulanarak deneysel işlemin etkisi ölçülmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, problemle ilgili olarak var olan birbirine aykırı (uç) durumların, örneklerin araştırmacıya değişkenliği daha net görme olanağı vereceği kabul edilir. Araştırmanın amacının, uçlarla ilgili olarak değişkenliğin doğasını genelleme kaygısı yaşamadan ayrıntılı olarak görmek olduğu durumlarda aykırı örnekleme iyi bir çözüm olarak düşünülebilir. Öğrenci performansını çeşitli boyutlarıyla inceleyerek başarı ve başarısızlık olgusunu anlamaya, açıklamaya çalışan bir araştırmacının, örneklemini amacına bağlı olarak öğrenci başarısının en yüksek ve en düşük olduğu okullardan seçmesi aykırı örnekleme bir örnektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 90).

Araştırmanın çalışma grubunu, söz konusu örnekleme yöntemiyle Erzurum il merkezinde bulunan ve 2015 yılı TEOG başarı sıralaması bakımından yüksek dereceli bir ortaokul (O1) ile düşük dereceli bir ortaokul (O2) olmak üzere iki okul oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yedinci sınıflara yer verilmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden biri sekizinci sınıfların TEOG sınavı hazırlıklarını aksatmamaktır. Beşinci ve altıncı sınıfların çalışma grubu dışında tutulmasının nedeni ise uygulamada kullanılan gösterge bilimsel metin çözümlene odaklı etkinliklerin bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin seviyesinin üzerinde kalacağı düşüncesidir. İki alan uzmanının ve belirlenen okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uygulamanın yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilerle yürütülmesine karar verilmiştir.

Çalışmanın uygulanacağı okullarda Türkçe öğretmenleri bilgilendirilmiş ve iki yedinci sınıfın dersine giren öğretmenlere öncelik tanınmıştır. Araştırma sürecinin Türkçe

öğretmenleri tarafından yürütülmesinin amacı ise araştırmacının sürece olumlu etkisini ortadan kaldırmaktır. Uygulama yapılacak sınıfın seçimi ise kura çekilerek yapılmış, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Çalışmaya O1 deney grubunda (D1) 15 kız, 17 erkek; kontrol grubunda (K1) 16 kız, 18 erkek ve O2 deney grubunda (D2) 10 kız, 5 erkek; kontrol grubunda (K2) 9 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 97 öğrenci katılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

2.3.1. Hikâye çözümleme formu (HÇF)

Deneyel süreç öncesinde ve sonrasında öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını belirlemek amacıyla “Hikâye Çözümleme Formu (HÇF)” oluşturulmuştur. Bu formun oluşturulma aşamasında göstergebilimsel metin çözümleme düzeyleri dikkate alınmış ve öğrencilere yabancı gelebileceği düşünülen terimler seviyelerine uygun biçime dönüştürülmüştür.

İlk etkinlikler metnin anlatı düzenini, öğrencilerin hikâyenin başındaki ve sonundaki durumları ortaya çıkararak dönüşümleri sezmesini sağlayacak nitelikte tasarlanmıştır. Ardından öğrencilerin, hikâyede yer alan kişilerin işlevlerini belirleyebilmeleri için eyleyenler örneği oluşturularına olanak veren şema biçimindeki etkinliklere yer verilmiştir. Burada amaç, öğrencilerin anlatı kişilerini karakter olarak analiz etmeleri değil kişilerin anlatı boyunca üstlendikleri görevleri ve birbirlerine göre konumlarını belirlemeleridir. Bu etkinliğin amacı, öğrencilere hikâyedeki kişilerin anlatı içerisinde mutlaka bir işlevi olduğunu ve bu kişilerin hikâyede tesadüfen ve amaçsızca yer almadıklarını sezdirmektir.

Göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin söylemsel düzeyinde anlatı kişilerinin karakter özelliklerini, betimsel ve izleksel rollerini ortaya çıkarma amaçlanır. Bu bağlamda öğrencilerin hikâyedeki kişileri, bu kişilerin kişilik özelliklerini ve anlatı içerisinde nasıl varlık gösterdiklerini belirleyebilmeleri için anahtar kelime etkinliğine yer verilmiştir. Öğrencilerin hikâyedeki kişilerin özelliklerinden hareketle kişileri yansıtan anahtar kelimeler belirlemeleri ve aynı zamanda bu anahtar kelimeleri seçme nedenlerini de ifade etmeleri istenmiştir. Söylemsel düzey çözümlemesinde mekân ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Mekânın sadece hikâyeye ev sahipliği yapan bir unsur olmadığı sezdirilmeye çalışılmış ve işlevi üzerinde durulmuştur. Bu sorulardaki amaç da mekân unsurunun tesadüfen seçilmediğini ve mutlaka söylemsel boyutta bir gösterge değeri taşıdığını öğrencilere fark ettirmektir.

Göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin son ve en derin düzeyi mantıksal-anlamsal düzeydir. HÇF’de bu düzeyle ilgili etkinlik tasarlanırken öğrencilerin hikâyedeki karşıtlıkları ve aslında hikâyedeki anlamın bu karşıtlıklardan doğduğunu fark etmelerini sağlayacak etkinlikler tasarlanmıştır. Son olarak öğrencilerin okudukları hikâyenin pragmatik anlamına ulaşmalarını sağlayacak sorulara yer verilmiştir.

HÇF’de Halikarnas Balıkcısı’nın (Cevat Şakir Kabaağaçlı) “Gülen Ada” adlı hikâyesi kullanılmış ve hikâyeye yönelik göstergebilimsel metin çözümleme düzeyleri doğrultusunda etkinlikler tasarlanmıştır. Hikâyenin belirlenmesinde ve

etkinliklerin tasarlanma sürecinde alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur.

Uygulama sürecinin öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan HÇF ile ulaşılan verilerin analiz edilme sürecinde ilk olarak araştırmacı tarafından cevap anahtarı hazırlanmıştır. Cevap anahtarının not baremi, soruların zorluk derecesine göre belirlenmiştir. İki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzeltilerek cevap anahtarına son şekli verilmiştir.

2.4. Deneyel İşlem Süreci

Deneyel işlem sürecinde deney gruplarında Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan hikâye metinlerine yönelik göstergebilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinlikler tasarlanmış ve hikâyeye metinlerinin işlendiği dersler bu etkinliklerle yürütülmüştür. Kontrol gruplarında ise hikâyeye metinlerinin işlendiği Türkçe dersleri, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı’nda yer alan etkinliklerle yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında süreç başında ve sonunda “Hikâye Çözümleme Formu (HÇF)” uygulanmıştır.

2.4.1. Göstergebilimsel metin çözümleme etkinlikleri (GMÇE)

Deneyel süreçte kullanılmak üzere göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinliklerle çalışma kâğıtları oluşturulmuştur (EK-2 ve EK-4).

Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi söylemsel düzey, anlatsal düzey ve mantıksal-anlamsal düzey olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Etkinlikler oluşturulurken bu düzeyler dikkate alınmış ve her düzeye uygun etkinliklere yer verilmiştir.

Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemine göre metni yüzeysel ve derin yapı bağlamında çözümlemeye geçmeden önce metnin kesitlere ayrılması gerekmektedir. Bu nedenle ilk etkinlik öğrencilerin hikâyeye metnini kesitlere ayırmasını sağlayacak nitelikte tasarlanmıştır. Metni çözümlemeye ilk giriş olarak kabul edilen kesitleme işlemi, bir bakıma okuma sürecine dikkat çekme aşamasıdır. Metni kesitlere ayırma işleminin belli ölçütleri vardır. Kesitlerin belirlenmesinde, zaman belirtkeleri, metne yeni giren eyleyenler ve metinde oluşan dönüşümler etkili olur. Öğrencilerin hikâyeyi kesitlerine ayırmasını sağlayacak etkinlikler, bu ölçütler dikkate alınarak tasarlanmıştır.

Bir metin yüzeysel olarak iki düzeyde incelenir. Bunlar anlatı ve söylem düzeyidir. Öğrencilerin metni anlatı düzeyinde çözümleyebilmeleri için belli etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerden ilki hikâyedeki eyleyenleri saptayıp eyleyenler şeması oluşturmayı sağlayacak niteliktedir. Öğrencilerden eyletim, edinç, edim ve yaptırım evrelerini metin üzerinde göstermeleri istenmiştir. Eyleyenler örneğindeki kavramların öğrencilere yabancı geleceği düşünüldüğü için kavramlar sadeleştirilmiş ve düzeylerine uygun biçimde sunulmuştur. Eyleyenlerin belirlenmesinin ardından anlatının genel şemasını ortaya çıkaracak anlatı izlencesini belirleme etkinliğine yer verilmiştir. Anlatının öznesi olan eyleyen üzerinden yapılandırılan bu etkinlik, öğrencilerin, öznenin yani ana kahramanın ve eyleyenler örneğini oluşturan diğer unsurların anlatı içerisindeki işlevini fark etmelerini sağlayacaktır.

Anlatı düzeyinin ardından metni söylem açısından incelemeye imkân veren etkinlikler tasarlanmıştır. Öğrencilerin metnin söylem düzeyine ulaşmaları için belli sorulara yer verilmiştir. Bunlar metindeki kişilerin nasıl oyuncu hâline geldiğini düşündürecek, mekân ve zaman gibi unsurların metin içerisindeki işlevini fark ettirecek, metinde zaman kullanımını saptamaya yönelik etkinliklerdir.

Metni derin yapı bağlamında inceleyebilmek için mantıksal-anlamsal düzey bağlamında etkinlikler oluşturulmuştur. Mantıksal-anlamsal düzeyde amaç karşıtlıkları ortaya çıkarmaktır. Bu etkinlikte amaçlanan öğrencilerin hikâyesinin karşıtlıklar aracılığıyla biçimlendiğini ve aslında anlamın karşıtlıklardan hareketle oluştuğunu fark etmelerini sağlamaktır.

Tasarlanan etkinliklerin uygulayıcısı öğretmenlere her metin için yönerge hazırlanmış ve sürecin her iki okulda da aynı şekilde ilerlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Süreçte kullanılan etkinliklerin yer aldığı çalışma kâğıtları ve öğretmen yönergeleri oluşturulmadan önce pilot uygulama için Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" adlı hikâyesine yönelik göstergebilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinliklerin tasarlanma sürecinde ve pilot uygulama sürecinin sonunda uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezinde akademik başarısı orta düzeyde olan bir ortaokulun yedinci sınıfında ders öğretmeni tarafından bir hafta (4 ders saati) boyunca uygulanmıştır. Bu sürecin ardından öğrencilerin ve öğretmenin görüşleri alınmış, görüşler doğrultusunda çalışma kâğıtları ve yönerge gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın iç ve dış geçerliliğini sağlamak adına bazı önlemler alınmıştır. İç geçerliliği sağlamak adına ilk olarak araştırmacının olumlu etkisini ortadan kaldırmak adına deney ve kontrol gruplarında deneysel süreç boyunca aynı Türkçe öğretmenin dersleri işlenmesi sağlanmıştır. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grupları arasında fark oluşturmamak, öğretmenlerin planladıkları ders süreçlerini olumsuz yönde etkilememek açısından ve ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda ders kitaplarında yer alan hikâye metinleri kullanılmıştır. Bu nedenle Meram Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan beş hikâye metni kullanılmıştır. Ders kitabında Refik Halid Karay'ın "Eskici", Hakkı Özkan'ın "Güneşe Doğru", Orhan Kemal'in "Harika Çocuk", Dede Korkut Hikâyeleri'nden "Beğil Oğlu Emren" ve Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" adlı hikâyesi kullanılmıştır.

Uygulama sürecinde metinlerin kitapta yer alış sırası ve yıllık planda belirtilen ders işleme tarihleri dikkate alınmıştır. Her iki okulda da sürecin aynı şekilde ilerlemesi için her hikâye metnine yönelik dersi işleyecek Türkçe öğretmenleri için yönerge hazırlanmıştır (EK-1 ve EK-3). İlgili hikâye metinlerine yönelik göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda hazırlanan çalışma kâğıtları ve öğretmen yönergeleri metinlerin işleneceği tarihten önce ders öğretmenine ulaştırılmış ve öğretmenin derse hazırlık yapması sağlanmıştır.

Dış geçerliliği sağlamanın en önemli koşullarından biri yapılan çalışmanın genellenebilir olmasıdır. Bu nedenle araştırma başarı seviyesi yüksek ve düşük olan iki ortaokulda yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere deneysel süreç ve deneysel süreçte kullanılan yöntem hakkında bilgi verilmemiştir.

2.5. Verilerin Analizi

2.5.1. Hikâye çözümleme formundan (HÇF) elde edilen verilerin analizi

HÇF'den elde edilen verilerin analizinde şu aşamalar takip edilmiştir:

1. İlk önce araştırmacı tarafından cevap anahtarı hazırlanmıştır. Cevap anahtarında öğrenci cevapları üç farklı şekilde değerlendirilmiştir. Sorulara verilebilecek cevaplar "Tam puan", "Kısmi puan" ve "Sıfır puan" biçiminde gruplanmıştır. Cevap anahtarının kontrolü alan uzmanlarından iki araştırmacının görüşü doğrultusunda yapılmış ve cevap anahtarına son şekli verilmiştir.
2. Cevap anahtarı doğrultusunda HÇF'ler araştırmacı dışındaki iki alan uzmanı tarafından okunmuş ve 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmacının HÇF'leri değerlendirmeme nedeni ise olumlu etkiyi ortadan kaldırmaktır. İki araştırmacının verdiği puanların ortalaması alınarak öğrencilerin başarı notu belirlenmiştir.
3. Elde edilen veriler araştırmanın problemi doğrultusunda ve deneysel süreç dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Bu aşamada ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Verilere ait Shapiro-Wilk testi; aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları; Histogram Grafiği; Normal Q-Q Grafiği; Eğimden Arındırılmış Normal Q-Q Grafiği; P-P Grafiği; Kutu Grafiği ve Gövde Yaprak Diyagramı incelenmiş verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin normal dağılımı hususunda kesin bir yargı ortaya koymak için Histogram, Gövde Yaprak Diyagramı, Kutu Grafiği gibi birçok kaynak sorgulanarak bir karara varılması gerekir (Seçer, 2013, s. 25). Bu şekilde bütüncül bir değerlendirme ve Normallik Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olması nedeniyle verilerin normallik varsayımlarının karşılandığı anlaşılmış, verilerin analizinde parametrik Bağımsız Örneklemeler için t-Testi, ve Bağımlı Örneklemeler için t-Testi kullanılmıştır.

Tablo 1. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin HÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₁	.853	.000
K ₁	.984	.898

Tablo 1'de O₁ D₁ ve K₁'deki öğrencilerin HÇF'ye ilişkin ön test normallik testi değerlerine yer verilmiştir. Tabloya göre ön test verileri normallik değerlerini karşılamaktadır (p>.05).

Tablo 2. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin HÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₁	.958	.237
K ₁	.941	.065

Tablo 2'de O₁ D₁ ve K₁'deki öğrencilerin HÇF'ye ilişkin son test normallik testi değerleri yer almaktadır. Tabloda ön test verilerinin normallik değerlerini karşıladığı görülmüştür (p>.05).

Tablo 3. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin HÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₂	.960	.692
K ₂	.981	.968

Tablo 3'te O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin HÇF'ye ilişkin ön test normallik testi değerlerine yer verilmiştir. Tabloya göre ön test verileri normallik değerlerini karşılamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin HÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₂	.964	.755
K ₂	.978	.942

Tablo 4'te O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin HÇF'ye ilişkin son test normallik testi değerlerine yer verilmiştir. Tabloda son test verilerinin normallik değerlerini karşıladığı görülmektedir ($p > .05$).

2. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde O₁ D₁ ve K₁, O₂ D₂ ve K₂'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları puanlara yönelik bulgulara tablo biçiminde yer verilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda gerekli değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1'de O₁ D₁ ve K₁'de bulunan öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarına dair ön test sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 5. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

Ön Test	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Genel Ortalama	Deney Grubu	32	23.90	14.36	.986	.328
	Kontrol Grubu	34	21.00	9.15		

Tablo 1'e göre O₁ D₁ ve K₁ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test başarı puanlarının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t(64) = .986, p > .05$). Buna göre grupların ön test hikâye çözümleme başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Deneysel süreç öncesinde her iki grubun da hikâye çözümleme düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 2'de O₁ D₁'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 6. O₁ D₁ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

Testler	n	\bar{X}	Ss	t	p
---------	---	-----------	----	---	---

Deney Grubu	Ön Test	32	22.96	12.75	-4.881	.000
	Son Test	32	31.56	12.90		

O₁ D₁ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonucuna göre ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(31) = -4.881, p < .05$). O₁ D₁ öğrencilerinin ön test ortalaması 22.96'dan 31.56'ya yükselmiştir. Ön test ve son test ortalamaları arasındaki bu fark doğrultusunda, gösterebilimsel metin çözümleme yöntemi esas alınarak hazırlanan etkinliklerle yürütülen uygulama sürecinin 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3'te O₁ K₁ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçları ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 7. O₁ K₁ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Testler	n	\bar{X}	Ss	t	p
	Ön Test	34	21.00	9.15	-.091	.928
Son Test	34	21.20	11.97			

Tablodaki verilerden hareketle O₁ K₁'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t(33) = -.091, p > .05$). K₁ öğrencilerinin ön test ve son test başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın tespit edilmemesi, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan hikâye çözümlemeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarına katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4'te O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

Ön Test	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Genel Ortalama	Deney Grubu	1	17.4	6.9	.73	.468
	Kontrol Grubu	5	0	3		
		1	19.6	9.5	6	
		6	2	8		

Tabloya göre O₂'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test başarı puanlarının D₂ ve K₂'ye göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığının olmadığı tespit edilmiştir ($t(29) = -0.736, p > .05$). Buna göre grupların uygulama öncesindeki hikâye çözümleme başarıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 5'te O₂ D₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanları ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 9. O₂ D₂ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Testler	n	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu	Ön Test	15	17.40	6.93	-10.160	.000
	Son Test	15	35.86	8.81		

Tablodaki verilerden hareketle O₂ D₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t(14) = -10.160, p < .05$). Tabloda yer alan ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark doğrultusunda, göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi esas alınarak hazırlanan etkinliklerle yürütülen uygulama sürecinin 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6'da O₂ K₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçları ile ilgili Bağımlı Örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. O₂ K₂ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Testler	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	16	19.62	9.58	-.401	.694
	Son Test	16	20.37	10.03		

Tablo 6'daki veriler doğrultusunda O₂ K₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t(15) = -.401, p > .05$). Bu durumda, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan hikâye çözümlemeye yönelik etkinliklerin O₂ K₂ öğrencilerinin hikâye çözümleme başarılarına katkıda bulunmadığı söylenebilir.

3. Sonuç ve Tartışma

Burada araştırmanın başında ve sonunda uygulanan Hikâye Çözümleme Formu'ndan elde edilen sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

O1 D1 öğrencilerinin HÇF'den aldıkları ön test puan ortalamaları 22.96 iken son test puan ortalamalarının 31.56'ya yükseldiği görülmüştür. O1 K1 öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının 21.00, son test puan ortalamalarının ise 21.20' olduğu tespit edilmiştir. O2 D2'deki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 17.40 iken son test puan ortalamaları 35.86'dır. O2 K2 öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 19.62, son test puan ortalamaları ise 20.37 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitabı'nda yer alan etkinliklerin ve hâlihazırda uygulanan hikâye çözümleme yaklaşımlarının, O1 K1 ve O2 K2'deki öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını olumlu yönde etkilemediği; O1 D1 ve O2 D2'de GMÇE ile yürütülen deneysel sürecin ise öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu sonuçlar aynı zamanda GMÇE'nin Türkçe derslerindeki hikâye çözümleme çalışmalarında etkili bir yöntem olarak tercih edilebileceğini göstermektedir.

Yöntem bölümünde tasarlanma süreci ayrıntılı bir biçimde anlatılan GMÇE'de, O1 D1 ve O2 D2'deki öğrencilerin hikâye metinlerini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Göstergebilimsel inceleme yöntemi metni her yönden ve her düzeyde incelemeyi amaçlar. Yazınsal göstergebilim, ele aldığı metni sadece biçim veya içerik bağlamında çözümlemeyi amaçlar. Biçim incelemesiyle metnin yüzeysel, içerik incelemesiyle derin yapısını ortaya koyarak bütüncül bir inceleme yapar. Ana dili öğretiminde göstergebilimin yerini belirlemeye çalışan Batur (2010), bu bütüncül yaklaşımın dil ve edebiyat derslerinde kullanılmasının, şiir veya düzyazının anlaşılmasını kolaylaştıracağını ve derin anlama ulaşılmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin hikâye metinlerinin yüzeysel düzeyini yani metnin anlatım düzlemini belirleyerek evrensel düşüncelerin, yapıların nasıl gerçekleştiğini fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. GMÇE'nin hikâye metinlerinin derin düzeyine ulaşmayı sağlayan etkinlikleri, içerik düzlemini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemine göre anlam, anlatım düzlemi ile içerik düzlemi arasındaki ilişkilerden doğmaktadır. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve öğrencilerin son test başarı puanları dikkate alındığında öğrencilerin hikâye metinlerinin görünen yapısı ile anlamlandırılmayacağını, hikâyede yer alan her unsurun bir amacı ve temsil ettiği evrensel bir düşünce olduğunu kavradıkları söylenebilir.

GMÇE, metni kendisinden hareketle çözümlemeyi amaçlar. Metin dışı unsurları çözümleme sürecine dâhil etmez. Hikâye metinlerinde yer alan kişi, zaman, mekân, olay gibi unsurları belirlemenin yanında bu unsurların metin içerisindeki işlevlerini ortaya çıkarmaya, biçimden hareketle anlama ulaşmaya çalışır. Dilidüzgün (2010) de metinlerin doğru çözümlenebilmesi için metnin yapısal ve işlevsel özelliklerinin bilinmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Böyle bir metin çözümleme yaklaşımının öğrencilerin metnin içeriğinin de bir biçimi olduğunu kavramalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ercantürk (2015), Türkçe ders kitaplarındaki metinleri göstergebilimsel açıdan incelediği çalışmasında metnin anlam derinliğine ulaşmada ve metni nesnel olarak çözümlemeye göstergebilimsel yöntemin kullanılabilirliğini ifade etmiştir. GMÇE ile yürütülen uygulama süreci ve öğrencilerin HÇF'den aldıkları ön test ve son test başarı puanları dikkate alındığında öğrencilerin

metnin yüzey ve derin yapısını fark ettikleri ve bu düzeyleri şemalaştırarak metnin unsurları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabildikleri söylenebilir.

Öğrencilerin metne, göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin araçlarıyla yaklaşımlarının, dil becerilerini geliştirme bağlamında da önemli olduğu düşünülmektedir. GMÇE metnin düzeylerini, oluşum aşamalarını ve birimler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya yönelik tasarlanmıştır. Etkinliklerin bu yönü öğrencilerin metnin üretim sürecini fark etmelerini sağlayacağı için yazmaya karşı bir ilgi oluşturacağı ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Sarar-Kuzu (2016) göstergebilimsel yöntemle çözümlenen karikatürlerin öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine etkisini araştırdığı göstergebilimsel çözümleme yönteminin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Sarar-Kuzu, yöntemin konuyu çok boyutlu görmeyi sağladığını, incelenen nesnenin iletisine ve özellikle içeriğine ulaşmada etkili olduğunu, öğrenciler arasındaki iletişimi etkili kıldığını, geleneksel yazma yöntemlerine alternatif bir yöntem olarak kullanılabilirliğini ifade etmiştir. GMÇE'nin metnin yüzey yapısından hareketle derin yapıdaki anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışması öğrencilerin anlamın derin yapıda oluştuğunu fark etmelerini sağlayacağı, okuma dolayısıyla anlama becerilerini geliştireceği söylenebilir. Yozgat (2016) geleneksel yöntemle ve göstergebilimsel yöntemle hikâye çözümleme çalışmalarının okuma becerisi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin okuma becerisini geliştirme bağlamında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ön test ve son testte kullandığı hikâye metinlerine yönelik metin altı sorular hazırlayan Yozgat, yöntemin metin çözümleme sürecinde öğrencileri eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeye yönelttiğini ve bu durumun okuma becerisinin geliştirilmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan metinleri çözümleme sürecinde, göstergebilim temelli etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin okumadan alacakları hazzı doğrudan etkileyecek ve okuma bilinci oluşturma bağlamında işlevsel olarak kullanılabilir. Özen (2010) çalışmada yabancı dil öğretiminde göstergebilimin olanaklarından faydalanmıştır. Araştırma bulgularından hareketle yabancı dili göstergesel öğelerle öğrenen öğrencilerin, dil becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Göstergebilimsel çözümleme yöntemi doğrultusunda tasarlanan eyleyenler örnekçesi ve anlatı izlenesi oluşturma gibi şematik etkinlikler öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve etkili sunma becerilerine katkıda bulunacak niteliktedir. Aynı zamanda bu şemaların biçimden hareketle içeriğe yani anlama ulaşma noktasında önemli olduğu görülmektedir. Özkara (2013) da öğrencilerin hikâye metinlerindeki ana fikrini bulma çalışmada hikâye haritası yönteminin etkililiğini araştırmış ve şematik özellik gösteren hikâye haritası yönteminin öğrencilerin ana fikri belirleme ve hikâyenin unsurlarını tespit edebilmeleri açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Metinler sadece biçim açısından birlik gösteren yapılar değil aynı zamanda anlamsal birliklerden oluşan yapılardır. Bu açıdan bakıldığında metinlerin sadece yüzeysel düzeyde incelenmesi ve dilsel yapılarının ortaya çıkarılması metnin anlamına ulaşmada yetersiz kalacaktır. Saussure'e (2001) göre gösteren ve gösterilen bir kâğıdın iki yüzü gibidir. Yani biçim

ve içerik birbirinden ayrılamayan ve biri diğerini gerekli kılan iki kavramdır. Biçim, anlamın yüzeysel boyutudur. Anlama ulaşmak için yani derin yapıya inmek için biçim incelemesi kaçınılmazdır ancak bu inceleme anlama ulaşmak için yeterli değildir. GMÇE de metinlere bu biçimde yaklaşır ve öğrencilerin biçimden hareketle anlama ulaşmasını sağlama amacındadır. Hikâye metinlerinde biçimsel olarak var olan kişi, zaman, mekân, olaylar dizisi gibi unsurların tek başına yani biçimsel olarak varlığını tespit etmek metnin derin anlamına ulaşmada sadece bir basamaktır. Anlam öğelerin tek tek varlığından değil öğeler arasındaki karşıtlıklardan, ayrılıklardan ve ilişkiden doğar. Türkçe derslerinde metin çözümleme çalışmalarının bu doğrultuda yapılması önemlidir. Güneş (2013) de dil öğretim sürecinde amacın metni öğretmek yerine metnin dil ve düşünme becerilerini geliştirme, dil bilgisi öğretimi ve metindeki birimler arasında ilişki kurma açısından araç olması gerektiğini ifade etmiştir. Chen (2006) çalışmada edebî ürünlerin dil öğretiminde kullanılmasının faydalarından bahsetmiş ve bu ürünlerin öğrencilerin hikâye yazma ve okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Tutaş (2006) araştırmasında Bloom'un eleştirel düşünme ve sorgulama stratejileri doğrultusunda bir hikâyeye yönelik sorular hazırlamış ve öğrencileri okuma sırasında analiz, sentez ve değerlendirme yaparak aktif ve ayrıntılı okumaya yönlendirmeye çalışmıştır. Tutaş, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmek için yazınsal metinlerin etkili ve yararlı bir araç olabileceğini ifade etmiştir. Shazu (2014) edebî eserlerin yabancı dil öğretimine etkisini araştırmıştır. Edebî eserlerin okuma, yazma, konuşma, dinleme ve eleştirel düşünme becerilerini, söz varlığını ve dil bilgisini geliştireceğini ifade etmiştir.

Dilidüzgün (2009) "Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri" adlı makalesinde Türkçe derslerindeki metin çalışmalarının metin odaklı görevlerle ilişkisini ortaya koymaya çalışmış ve incelediği etkinliklerin metnin anlamına ulaşmada büyük oranda yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Metin odaklı farklı çözümleme yöntemleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yılmaz ve Topal (2010) ders kitaplarında yer alan anlatı türündeki metinleri metin odaklı bir yaklaşım olan metindilbilimsel yöntemle incelemiş ve bu yöntemi uygulama sürecinde kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda metindilbilimsel yöntemle sürdürülen derslerin geleneksel yöntemle sürdürülen derslere oranla öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2008) de metindilbilimsel yöntemin diğer yaklaşımlardan farkını ortaya koymaya çalışmış ve bu yöntem hakkında öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Çalışmanın sonunda metindilbilimsel yöntemin öyküleyici metinlerin anlamlandırılmasında etkili olarak kullanılabilir bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Allor ve diğerleri (2018) çalışmalarında metin merkezli öğretim programının zihinsel engelli öğrencilerin okuryazarlıkları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda Türkçe derslerinde metin odaklı çözümleme yöntemlerinin ve dolayısıyla GMÇE'nin işlevsel olarak kullanılabilirliğini ifade edilebilir.

Dil öğretiminin metin aracılığıyla yapılması gerektiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2006 TDÖP doğrultusunda hazırlanan Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikler oluşturulurken metin odaklı yaklaşımlardan yararlanılmadığı dikkat çekmektedir. Uçan (2006) ise metinlerin yazınsal iletişimin en önemli unsuru olduğunu ve bu bağlamda metin inceleme çalışmalarında tek bir yaklaşımdan değil farklı yazınsal kuramlardan faydalanmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Türkyılmaz, Can ve Karadeniz (2010) alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın edebiyat eğitiminde uygulanabilirliği üzerine yaptıkları çalışmalarında alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımların edebiyat eğitiminde öğrencileri aktif hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Bir metni incelemek için elbette tek bir yaklaşım geçerli değildir. Ancak ders kitaplarında yer alan hikâye metinlerini çözümlenmeyi sağlayan etkinlikler tasarlanırken dili kendisi için, kendi içinde betimlemeyi amaçlayan dilbilim temelli metin çözümlenme yaklaşımlarından yararlanmanın gerekliliği de yadsınmaz. Bununla ilgili olarak Onan (2012) dil öğretimi sürecinde yapısal dilbilimin verilerinden yararlanmanın önemine dikkat çekmiştir. Dilbilimsel metin inceleme yöntemlerinin, öğrencilerin dil bilgisine işlevsel yaklaşımlarını metin çözümlenme çalışmalarında anlama ulaşımlarını kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Er (2007) "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Kılavuzunun ve Öğrenci Çalışma Kitabının (Türkçe 5) Dilbilimsel Açısından Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında dilbilimsel ölçütler çerçevesinde inceleme yapmış ve araştırmaya konu olan kaynakların bu bağlamda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarının hazırlanması sürecinde dilbilim uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmasının ve dilbilim gibi modern yaklaşımların dil öğretimi sürecine katkıda bulunmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Dilbilim dile yaklaşırken nesnel bir bakış açısı geliştirir. Göstergebilimsel metin çözümlenmesi de metin dışı unsurlar yerine metni kendi yapısı içinde incelemeyi gerektirir. Bu bağlamda GMÇE de öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları hikâye metinlerini yazarından, oluşturulduğu dönemin sosyal, siyasi, ekonomik vs. özelliklerinden bağımsız olarak sadece kendi içinde incelemelerini sağlayacak nitelikte hazırlanmıştır. Bu durum öğrencilerin öznel yargılardan uzak nesnel bir bakış açısı kazanmalarını ve metne bir yapı olarak yaklaşımlarını sağlayacaktır.

Araştırmanın çözüm sunmaya çalıştığı problemle ilgili olarak GMÇE'nin 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümlenme başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. GMÇE'nin öğrencilerin metne yaklaşım biçimlerinde de farklı bir bakış açısı oluşturduğu görülmüştür.

4. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda alanda çalışma yapacak araştırmacılara, Türkçe öğretmenlerine ve ders kitabı hazırlama sürecinde görev alan uzmanlara yapılabilecek öneriler şunlardır:

1. Elde edilen sonuçlara göre GMÇE 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümlenme başarılarının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Bu açıdan hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye metinlerini çözümlenme çalışmalarında,

göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi doğrultusunda tasarlanan etkinliklere yer verilebilir.

2. Türkçe öğretiminde dilbilim ve göstergebilim verilerinden faydalanılmalıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri göstergebilimsel metin çözümlenme yaklaşımı ve dilbilim temelli metin çözümlenme yaklaşımları konusunda bilgilendirilmeli ve gerektiğinde bu çözümlenme yöntemlerini kullanabilmelidir.

3. Göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi, öğrencilerin metne bütüncül bir biçimde yaklaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle GMÇE'nin öğrencilerin metne yaklaşımlarını değiştirecek, tutarlı ve sistemli bir yöntem sunduğu ifade edilebilir. GMÇE'nin sürekli hâle getirilmesiyle, öğrencilerin metni çözümlenme ve değerlendirme çalışmalarında nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini sezmeleri sağlanabilir. Etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde metinlere yaklaşımın bir yöntem doğrultusunda olması gerektiği algısı oluşturulabilir.

4. Çalışmada göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi doğrultusunda hikâye türündeki metinlere yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Hikâyeden farklı metin türlerine (masal, roman, şiir vb) yönelik etkinlikler tasarlanıp, uygulanabilir.

5. Göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi, metnin üretim sürecini ve anlam katmanlarını ortaya çıkaracak niteliktedir. Öğrencilerin bu süreçleri sezmeleri, metin oluşturma çalışmalarında önemli bir farkındalık oluşturacaktır. Bu açıdan göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi doğrultusunda hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme çalışmalarında kullanılabilir.

6. GMÇE'nin farklı düzeylerdeki sınıfların hikâye çözümlenme becerilerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bu araştırma sürecinde tasarlanan veya farklı araştırmacılar tarafından tasarlanacak etkinliklerle yeni çalışmalar yapılabilir.

7. Metnin anlamına ulaşmak, metnin kendisini oluşturan birimlerin belirlenmesinden çok bu birimlerin arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasıyla mümkün olacaktır. Bu bağlamda hikâye metinlerindeki kişi, olay, zaman, mekân gibi bileşenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yerine bu bileşenlerin metin içerisindeki işlevlerini ve ilişkilerini ortaya çıkarmaya yönelik GMÇE gibi etkinlikler tasarlanabilir.

8. Hâlihazırda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerine yönelik etkinlikler metin farkı gözetmeksizin benzer biçimlerde tasarlanmıştır. Metnin türü aynı olsa da her hikâyenin kendine özgü bir sistemi ve üretiliş süreci vardır. Ders kitaplarında yer alan basmakalıp etkinlikler yerine, her metne özgü ve her metnin yapısını ortaya çıkaracak nitelikte etkinlikler tasarlanabilir.

9. GMÇE'de eyleyenler örnekçesi, anlatı izlencesi ve göstergebilimsel dörtgen gibi şemaya dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler öğrencilerin metnin anlamını ortaya çıkarma amacıyla ulaştıkları bilgileri düzenleme ve sistematik bir biçimde sunma becerilerini geliştirme amacıyla kullanılabilir.

Kaynakça

- Allor, J. H., Gifford, D. B., Jones, F. G., Otaiba, S. A., Yovanoff, P., Ortiz, M. B. ve Cheatham, J. P. (2018). The effects of a text-centered literacy

- curriculum for students with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, (123), 474-494.
- Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde göstergebilimin yeri: Ana dili ders kitaplarındaki yazılı metinlerle görsel metinlerin bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 174-200.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y. (2006). Using children's literature for reading and writing stories. *Asian EFL Journal*, 8(4), 210-232.
- Civelek, K. (2008). Kişi çözümlerinde göstergebilimsel yaklaşımlar ve Philippe Hamon örneği. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 311-324.
- Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (malatya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*. Doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 274-290.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). Türkçe derslerinde metin etkinliklerinin okuma-anlama kazanımlarını gerçekleştirme yeterliği- bir öykü örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 13-30.
- Er, N. (2007). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programıyla kılavuzunun ve öğrenci çalışma kitabının (Türkçe 5) dilbilimsel açıdan değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ercantürk, O. K. (2015). *Göstergebilim açısından Türkçe ders kitapları*. Doktora tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erkman-Akerson, F. (2005). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Erkman-Akerson, F. (2015). *Edebiyat ve kuramlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Günay, D. (2002). *Göstergebilim yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri*. (4. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kıran, Z. (1999). Sözceleme ve göstergebilim. *Dilbilim Araştırmaları* içinde (s. 93-99). İstanbul: Simurg Yayıncılık.
- Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand De Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Musatafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 219-243.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Özen, A. (2010). *Semiotic elements in text analysis: action research in elt*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Özkara, Y. (2013). Hikâye Haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 175-187.
- Özmen, H. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde: Mustafa Metin (Ed.). *Nicel araştırma yaklaşımına dayalı yöntemler* (s. 47-76). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztoğat. T. N. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Rıfat, M. (1978). Dilbilim ve göstergebilim açısından yazınsal söylem. *Dilbilim*, (III), 101-104.
- Rıfat, M. (2011). *Homo semioticus ve genel göstergebilim sorunları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rıfat, M. (2013a). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları 1. tarihçe ve eleştirel düşünceler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rıfat, M. (2013b). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sarar-Kuzu, T. (2016). The impact of a semiotic analysis theory-based writing activity on students' writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, (63), 37-54.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shazu, R. I. (2014). Use of literature in language teaching and learning: a critical assessment. *Journal of Education and Practice*, 5(7), 39-35.
- Sinan, A. T. ve Demir, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki anlatsal metinlerin yapı özellikleri ve programa uygunluğu. *Turkish Studies*, 6(3), 1149-1167.
- Tutaş, N. (2006). Critical thinking through literature. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(1), 93-110.
- Türkyılmaz, M., Can, R. ve Karadeniz, A. (2010). Alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın eski edebiyat

- eğitimine uygulanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 153-172.
- Uçan, H. (2006). Edebiyat eğitimi, estetik bir hazzın edinimi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazınsal kuramlar. *Millî Eğitim Dergisi*, (169), 25-41.
- Uçan, H. (2013). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uçan, H. (2015). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Uzdu-Yıldız, F. (2011). *Göstergebilim kiplikleri açısından anlatı kişilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yılmaz, E. ve Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel yöntemin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 775-788.
- Yozgat, E. E. (2016). *Göstergebilimsel çözümleme yönteminin Türkçe dersi okuma etkinliklerine uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Yücel, T. (2015). *Yapısalcılık*. İstanbul: Can Yayınları.

EK-1 Dede Korkut Hikâyelerinden “Beğil Oğlu Emren Hikâyesi” Adlı Hikâyeyi Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Dede Korkut Hikâyeleri’nden “Beğil Oğlu Emren Hikâyesi” adlı hikâyenin, metin analiz yöntemlerinden Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi’yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi metinlerin yüzey yapısından hareketle derin yapısındaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle “Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi’nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emеğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.



1. Adım

1. Öğrencilerinizin hikâyeyi sessiz okuma yöntemiyle okumalarını ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini isteyiniz.

2. Sessiz okuma bittikten sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin yer aldığı cümleleri tahtaya yazınız. Kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimenin gerçek anlamına ulaşabilmeleri için ipucu veriniz. Kelimenin tahmin edilen anlamının gerçekle uyumlu olup olmadığını kontrol ediniz.

3. Hikâyede anlatımın kimin ağzından yapıldığını ve bunu metindeki hangi ifadelerden anladıklarını söylemelerini isteyiniz. Öğrencilerinizin bu soruyu yazardan bağımsız olarak cevaplamalarını sağlayınız. Amaç metni yazardan bağımsız olarak incelemektir.

4. Öğrencileriniz soruyu cevapladıktan sonra hikâyenin bir anlatıcı tarafından anlatıldığını ifade ediniz. Anlatımın hikâyenin kahramanları dışında biri tarafından yapılmasının anlatıma katkısının ne olduğunu öğrencilerinize sorunuz.

2. Adım

1. öğrencileriniz metnin tamamını okuduktan sonra onlara metni öncelikle bölümler hâlinde okuyacağınızı söyleyiniz. **Çalışma Kâğıdı-1**'i dağıtınız. Elinizdeki hikâye metninde belirlenmiş olan 1. Kesit'i öğrencilerinize okuyunuz. Onlara 1. Kesit'in kısa bir özetini yaptırdıktan sonra çalışma kâğıdı-1'deki 1. Kesit etkinliğini yapmalarını isteyiniz. Diğer kesitlerin etkinlikleri için aynı işlemi uygulayınız. (kesiti okuma-özet yaptırma- etkinliği yaptırma)

2. Öğrencileriniz Etkinliği tamamladıktan sonra;

1. **Kesitte** Bayındır Han'ın amacının, gelen haracı birine vermek ve onu sınıra göndermek olduğunu, Bayındır Han'ın haracı kabul edecek kimse bulamamasının onu engelleyen bir şey olduğunu ve Beğil'in bu haracı kabul ederek sınıra gitmek istemesinin de Bayındır Han'a yardımcı olan bir unsur olduğunu ifade ediniz.

2. **Kesitte** Beğil'in amacı, istediği şey Han tarafından takdir edilmektir. Umduğunu bulamaması ve atının övülüp kendisinin yerilmesi onu engelleyen bir durumdur. Beğil'e yardımcı olan bir kişi veya varlık olmadığını ifade ediniz.

3. **Kesitte** Beğil'in amacı Tekür'ü yenmektir ancak avda yaralanması onu engeller ve Tekür'ün karşısına çıkamaz. Oğlu Emren'in babasına yardımcı olarak ve onun yerine Tekür'ün karşısına çıktığını ifade ediniz.

4. **Kesitte** Emren ve Tekür karşı karşıya gelirler. Emren'in amacı Tekür'ü yenmektir. Bu yolda dualar ettiğini ve Tanrı'nın onun yardımcısı olduğunu ifade ediniz.

3. adım

1. **Çalışma Kâğıdı-1**'de kişilerin hikâyedeki görevleri ve işlevleri ortaya çıkarılmıştı. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız. Anlatımın ana kahramanı Beğil'in hikâye süresince hangi durumlarla karşılaştığını belirlemek amacıyla **Çalışma Kâğıdı-2**'deki ilk etkinlik yaptırılacaktır. Bu etkinlikte Beğil'in amaçları doğrultusunda nasıl bir yol izlediği hikâyenin kesitleri dikkate alınarak belirlenecektir. Birinci kesitte Beğil'in karşılaştığı durum öğrencilere örnek olması bakımından ilgili kutucuğa yazılmıştır. Öğrencilerinizden, diğer kesitlerde Beğil'in hangi durumlarla karşılaştığını kısaca ifade etmelerini isteyiniz. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin hikâyenin anlatı düzenini fark etmelerini ve ana kahramanın olaylar hikâyenin dönüşüm ve değişim noktalarını nasıl etkilediğini görmelerini sağlamaktır.

2. **Çalışma Kâğıdı-2**'deki diğer etkinlikte amaç öğrencilerin hikâye kahramanlarının karakter, fiziksel, ruhsal vb. özelliklerini belirleyebilmeleri ve bu sayede onların izleksel rollerini ortaya çıkarabilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerinize yardımcı olabilmemiz için etkinlikte verilen kahramanların izleksel rollerine aşağıda yer verilecektir. Kahramanların özelliklerini belirtecekleri 3 anahtar kelimeyi ilgili kutucuğa yazmalarını isteyiniz.

Beğil: cesur, asi, avcı.

Emren: cesur, inançlı, kahraman

Tekür: düşman, korkak, kâfir

4. Adım

1. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-3**'ü dağıtınız. Ardından onlara şu açıklamayı yapınız:

“Hikâyelerde yer alan göstergeler (renler, isimler, mekân, zaman, kişiler) rastgele seçilmez. Bu hikâyede de renk unsurlarına çokça yer verilmiştir. Öğrencilerinize “Sizce bu renkler rastgele mi seçilmiştir yoksa bir anlam ifade etmekte mi?” sorusunu yöneltiniz ve onlara söz hakkı veriniz.”

Cevapları aldıktan sonra etkinliği incelemelerini ve ‘ak’ ve ‘kara’ renklerinin hikâye içerisinde kimler ve neler için kullanıldığını belirlemelerini isteyiniz. Bu bölüm

tamandıktan sonra yandaki kutucuk içinde yer alan soruyu cevaplamalarını isteyiniz.

Ak renginin olumlu ve güzel şeyler ve kişiler için kullanıldığına, **vb** renginin ise olumsuz ve kötü şeyler ve kişiler için kullanıldığına dikkat çekiniz.

2. Hikâyeden seçilen “otağ, at, ok, yiğit, han, Oğuz, kılıç, av, yay ve tolga” kelimelerinin onlarda nasıl duygu ve düşünceler oluşturduğunu sorunuz. Öğrencilerinizden, cevapları aldıktan sonra, etkinliği tamamlamalarını isteyiniz.

5. Adım

1. Öğrencilerinize **Çalışma kâğıdı-4**'ü dağıtınız. Öğrencilerinizin etkinliğe başlamadan önce onlara şu açıklamayı yapınız:

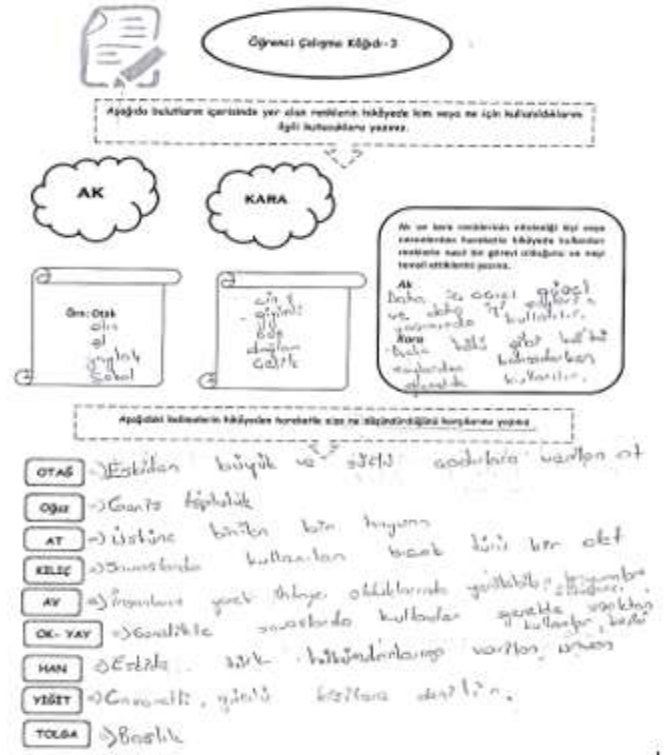
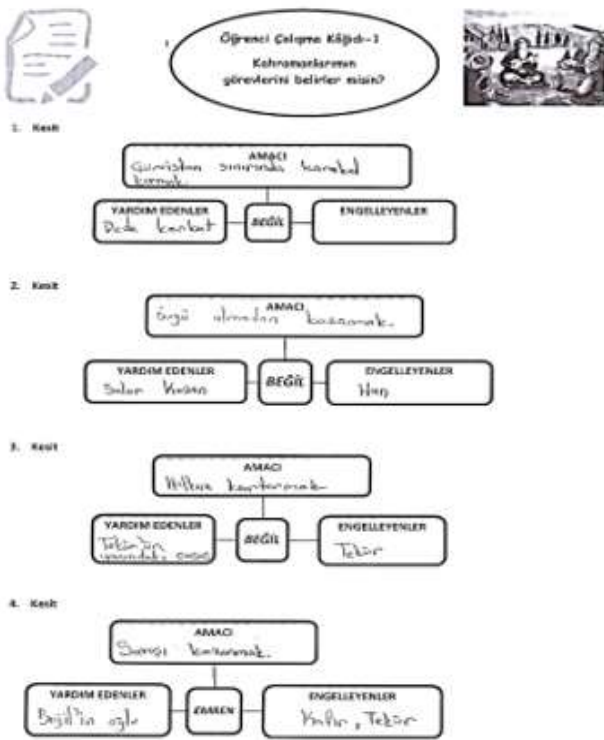
“Hikâyelerde olay örgüsü karşıtlıkların bir araya gelmesiyle oluşur. Yukarıda hikâyenin farklı bölümlerinde hangi, olayların olduğunu gördünüz. Okuduğunuz

hikâyede birbirine karşıt olan kahramanlar vardır ve olayların gelişimi de bu karşıt kahramanların birbirleri ile mücadele etmesinden doğar. Birbirine karşıt olan kahramanların yanında birbirine karşıt kavramlar da kullanılmıştır. Örnek olarak iyi ve kötü birbirine karşıt kavramlardır. Siz de hikâyede yer alan karşıt kahramanları ve kavramları tespit edeceksiniz.”

2. öğrencileriniz karşıtlıkları tespit ettikten sonra altta yer alan soruları cevaplamalarını isteyiniz. Öğrencilerinizin soruları cevaplayabilmeleri için ihtiyaç duyduklarında onları yönlendiriniz. Önemli olan öğrencilerinizin soruları kendi düşünceleri doğrultusunda cevaplayabilmeleridir.

Not: Hikâyeye yönelik etkinlikler bittikten sonra hikâyeye metinlerinin rastgele bir araya getirilmiş kişiler ve cümlelerden oluşmadığını aksine mantıklı bir şekilde seçilmiş ve bir araya getirilmiş anlamlı yapılar bütünü olduğunu ifade ediniz.

EK-2



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2

Hikâyenin ana kahramanlarından Beğil'in, hikâyenin kesitlerinde nasıl bir görev üstlendiğini aşağıdaki kutucuklara yazarsın. (Birinci kesitte Beğil'in üstlendiği görev size örnek olarak verilmiştir.)

Birinci Kesit	İkinci Kesit	Üçüncü Kesit	Dördüncü Kesit
Gelen haraca ve emir buyurunda karakol olmayı kabul etmesi	Beğil'in emirleri yerine getirmesi ve emirleri yerine getirmemesiyle sonuçlanması	Beğil'in emirleri yerine getirmemesiyle sonuçlanması	Beğil'in emirleri yerine getirmemesiyle sonuçlanması

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4

Hikâyedeki karakterlerin aşağıdaki kutucuklara yazarsın.

Hİ KARAKTERLER	KÖTÜ KARAKTERLER	OLİMLİ KAVRAMLAR	OLumsuz KAVRAMLAR
Beğil Emren Dece Korkut Beğil'in oğlu Fai	Teker Kutlular Çander	Ak Sular Emren Korkut	Kara Hıç Teker Yedik

Aşağıda Beğil Oğlu Emren Hikâyesinde yer alan kahramanlar verilmiştir. Bu kahramanların sizde bıraktığı izlenimleri ve kahramanlarla ilgili hikâyedeki ifadeleri dikkate alarak onların özelliklerini belirten 3'er anahtar kelimeyi ilgili yere yazarsın.

ANAHTAR KELİMELER

KAHRAMANLAR	Sizdeki izlenimlerden hareketle	Hikâyedeki ifadelerden hareketle
BEĞİL	Ani kararlar alması ve emirleri yerine getirmemesi	Özgürdürken emirleri yerine getirmemesiyle sonuçlanması
EMREN	Cesur ve güçlü	Mükemmel bir liderdir
TEKUR	İnce ve zeki	20'ane kişi ile mücadele eder
DEDE KORKUT	Yedig'le savaşırken emirleri yerine getirmemesiyle sonuçlanması	Beğil'in emirleri yerine getirmemesiyle sonuçlanması

- Tukarda belirttiğin karakterlerin hikâyedeki rolüne ve hikâyedeki olaylara değeriyle/önemiyle nasıl bir görev vardır?
"Kara" emren ve dece olarak görev alıyor. İnce ve güçlü ve cesur ve yedig'le mücadele ediyor. Korkut kahramanların yedig'le mücadele ederken kullanıyor.
- Hikâyede kim veya ne rolde kullanıldı?
Emren güçlü bir kahraman.
- Hikâyedeki kahramanların ya da olayların benzerini gerçek hayatta yaşadın mı? Sebepleriyle birlikte açıklar mısın?
Hayır. Bu olayları okuyarak öğrendim.
- Bu hikâyeyi okumak size nasıl hissettirdi?
Kahramanların güçlü ve cesur olduğunu ve hikâyeyi çok ilginç buldum.

EK-3 Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" Adlı Hikâyesini Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" adlı hikâyesi, metin analiz yöntemlerinden Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi metinlerin yüzey yapısından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.



Birinci Adım

1. Hikâyeyi okumaya başlamadan önce öğrencilerinizin sizi takip etmesini isteyiniz. Belli yerlerde duracağımızı ve metni okumaya onların devam edeceğini söyleyiniz.
2. Öğrencilerinizin hikâyeyi sessiz okuma yöntemiyle okumalarını ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini isteyiniz.
3. Sessiz okuma bittikten sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin yer aldığı cümleleri tahtaya yansıtınız. Kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimenin gerçek anlamına ulaşabilmeleri için ipucu veriniz. Kelimenin tahmin edilen anlamının gerçekle uyumlu olup olmadığını kontrol ediniz.
4. Hikâyede anlatımın kimin ağzından yapıldığını ve bu kişinin olayla ilişkisinin ne olabileceğini sorunuz. Öğrencilerinizin bu soruları yazardan bağımsız olarak cevaplamasını sağlayınız. Amaç metni yazardan bağımsız olarak incelemektir.

İkinci Adım

1. Hikâye çözümlemenin sağlıklı olabilmesi için metnin başarılı bir şekilde kesitlere ayrılması önemlidir. Öğrencilerin kesitlere ayırma işleminin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemekten farklı olduğunu açıklayınız. Kesitlere ayırma işleminde zamanın, mekânın, kişilerin, olayların değişiminin ölçüt olarak kabul edileceğini ifade ederek şu örneği veriniz: "Burada öğrencilerinizin geçirdikleri bir günlerini örnek olarak verebilirsiniz. Bir

gün içerisinde farklı zamanlarda, farklı mekânlarda, farklı olaylar yaşadıklarını ve bir günlerini kesitlere ayırmak istediklerinde bu değişimleri dikkate alacaklarını söyleyerek örneği genişletebilirsiniz." Hikâyeyi de bu ölçütleri dikkate alarak kesitlere ayırmalarını isteyiniz.

2. Hikâyenin kesitlerinde hangi olaylardan bahsedildiği üzerine öğrencilerinizi konuşturunuz. Bu işlem öğrencilerin, kesitlerde anlatılan olaylara dikkatlerini çekmek amacıyla yapılacaktır. Öğrencilerinizin hikâyede anlatılan olayları fark etmesini sağlamanız yeterlidir.

Üçüncü Adım

1. Hikâyede yer alan canlı cansız bütün varlıkların metin içerisinde bir amacı ve görevi vardır. Kahramanları da amaçlarına yönelten bir itici güç vardır. Bu güç bir olay, kişi vs. olabileceği gibi bir duygu, düşünce de olabilir. Amaçlarına ulaşmak için belli eylemler gerçekleştirmek isteyen kahramanı engelleyen veya ona yardım eden unsurlar da hikâye metni içerisinde yer alır.

2. "Gelecek sene TEOG sınavına gireceksiniz. Sınavı kazanmak sizin amacınızdır. Sizi bu amaca yönelten şey ise iyi bir okulda okumak, emeklerinizin karşılığını almak istemenizdir. Bu süreçte sizin ders çalışmanıza yardımcı unsurlar (öğretmenler, dersane, kurs, anne, baba, kardeşler vs.) olabileceği gibi sizi engelleyen (arkadaşlar, bilgisayar, tablet, televizyon vs.) olaylar veya kişiler de olacaktır." Hikâyelerde de kahramanlar tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi böyle durumlar yaşarlar. Burada amacımız kahramanların bu yönlerini ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerinize Çalışma Kâğıdı-1'i dağıttınız.

Dördüncü Adım

1. Çalışma Kâğıdı-1'de kahramanların hikâye içerisindeki amaçları, başka bir deyişle görevleri, belirlenmişti. Bir metinde kahramanların isimleri, kişilik özellikleri, dış görüntülerinin tasviri vs. okuyucuya belli mesajlar verir. Öğrencilerinizi günlük hayatta karşılaştıkları insanların dış görünüşleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine konuşturunuz.

2. Çalışma Kâğıdı-2'yi dağıttınız. Hikâyenin aşağıda verilen paragrafını tahtaya yansıtınız veya yazınız. Paragrafta Konstantin'i betimleyen kelimeleri buldurunuz. Koyu yazılan kelimelerin ne çağrıştırdığını ve nasıl bir insan izlenimi bıraktığını sorunuz. Burada önemli olan kullanılan kelimelerin bir seçim olduğunu ve anlatıma katkılarını fark etmelerini sağlamaktır.

"Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da... Konstantin isminde bir herif. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan, üstü kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlanmış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi..."

3. Aşağıdaki paragrafı aynı şekilde incelemelerini isteyiniz. Bu iki çalışmada da öğrencilerin betimlemelerin farkına varmalarını ve anlama ne gibi katkıları olduğunu fark etmeleri önemlidir.

"Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken, akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseviz;

iriliğine, sallatılığine, Karamanlı ağız konuşuşuna, basit (...) sevimli şakalarına karşı, hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz. Kendi halinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi. Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstünde oldukça mülayim bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parladığını görürdünüz.”

4. Konstantin’in kişilik özellikleri ve dış görünüşü arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için hazırlanan etkinliği yaptırınız. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin hikâyede tasvir edilen kahramanların dış görünüşlerinin kişilik özelliklerini yansıttığını hissettirmektir. Burada dış görünüş ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi kavratmaları yeterlidir.

Beşinci Adım

1. Hikâyede olayların öykülediği ve öykülenen olayların gerçekleştiği bir zaman dilimi vardır. Bunlara yazma zamanı ve olayların yaşandığı zaman adı verilmektedir. **Sabah uyandırdığınız andan okula geldiğiniz ana kadar birçok şey yaşadınız. Şu an bunları yazdığınızı düşünelim. Sizin yazma zamanınız şu andır. Ancak olayların geçtiği zaman öğleden öncedir. Hikâyede de bu şekilde iki ayrı zaman vardır. (örnekleri öğrencilerin kavrama durumuna göre çeşitlendirebilirsiniz).**

2. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-3**’ü dağıtınız. Hikâyede kullanılan zaman eklerinin bulunması öyküleme zamanı hakkında yorum yapılmasını kolaylaştıracaktır. Hikâyenin hangi zaman ekiyle anlatıldığını bulan öğrencilerinizin, kullanılan zaman ekiyle bu ekin hikâyenin anlatımına olan katkısı arasında ilişki kurmalarını sağlayınız. Metnin anlatımında en çok kullanılan zaman ekini belirlemelerini isteyiniz. Metinde en çok geçmiş zaman eki kullanılmıştır. Bu zaman ekinin metnin anlatımında nasıl bir etkisi olduğunu sorunuz. Öğrencileriniz cevaplarını çalışma kâğıdına yazdıktan sonra geçmiş zamanın anlatıma kesinlik kattığını ifade ediniz. Metnin son paragrafında gelecek zaman eki kullanılmıştır. Gelecek zaman eki kullanılarak geçmişle gelecek arasında bağlantı kurulduğunu açıklayınız

3. Metinde mekân belirten veya çağrıştıran sözcükler hikâyenin nerede geçtiği hakkında bilgi verir. Hikâyenin diğer unsurları gibi mekânın da metin içerisinde farklı işlevleri vardır. Mekân kişilerin çevreyi algılayış biçimlerini, ruhsal durumlarını, karakterlerini açıklayabilir

4. Etkinliğe başlamadan önce mekânın insan üzerindeki etkisini yine öğrencilerinizin kendi hayatından örneklerle açıklayınız. **Değişik mekânlarda bizim ruh hâlimizde ve düşüncelerimizde farklılıklar gözlenir. Evdeki ruh hâliniz ve davranışlarınızla okuldaki birbirinden farklıdır. Okulda öğrenci, evde ailenizin bir ferdi olursunuz. Hafta sonu ailenizle bir piknik alanına gittiğinizi düşünün. Kapalı bir mekânda hissettiklerinizle açık mekânda hissettikleriniz arasında da farklar olacaktır. Yani bulunduğunuz ortam sizi şekillendirir ve duygu, düşüncelerinize yön verir (Açık ve kapalı mekân olarak örnekleri deyiştirebilir ve genişletebilirsiniz).**

5. Mekân, doğrudan özel isim olarak metinde yer alabileceği gibi zarf (önünde, üzerinde, yanında..) ve sıfatlarla (kocaman,

büyük, geniş..) da belirtilebilir. Öğrencilerinize gerekli yerlerde açıklamalar yaparak onlara rehberlik ediniz.

Altıncı Adım

1. Her şey zıttıyla anlam kazanır. Siyah beyazla birlikte düşünüldüğünde, iyi kötünün varlığında, sağlık hastalığın olduğu zamanda değerli ve anlamlıdır. Kurmaca metinlerde de gerçek hayatta olduğu gibi zıtlıklar çatışmaları ortaya çıkarır ve olayların merkezinde bu çatışmalar vardır. Hikâye metinleri de genellikle zıtlıklar ve çatışmalar üzerine kuruludur. Zıtlıklar olayların içerisinde olabileceği gibi zaman, mekân ve kahramanların karakterlerinde de olabilir.

2. “Son Kuşlar” hikâyesinde zaman üzerindeki zıtlıklar geçmiş ve gelecek karşılaştırması ile sağlanmıştır. Geçmişte adaya gelen kuşlar artık gelmez olmuştur. Anlatıcının doğa sevgisine karşın diğer kahramanların bu tarz hassasiyetleri yoktur. Mekân bağlamında zıtlık ise adanın önceden kuşların uğrak yeri olmasına karşın artık kuşların görünmediği bir yer hâline gelmesidir.

3. **Çalışma Kâğıdı-4**’ü dağıtınız. Hikâyede dikkatlerini çeken zıt durumlar olup olmadığını sorunuz. Bu zıtlıkların yukarıda bahsedilen unsurlarda da olabileceğini ifade ediniz. Metin içerisindeki zıtlıkları ortaya çıkarabilmeleri için öğrencilerinize rehberlik ederek gerekli yerlerde ipucu veriniz.

Yedinci Adım

1. Yapılan etkinliklerdeki temel amaç hikâyenin zaman, mekân, varlık kadrosu gibi unsurlarının tesadüfen bir araya gelmediğini her birinin metin içerisinde bir işlevi olduğunu hissettirmektir.

2. Hikâye çözümlemesi bittikten sonra yukarıda yapılan çalışmalarını bu doğrultuda toparlayarak öğrencilerinizin bu fikre ulaşmasını sağlayınız.



Araştırma Makalesi • Research Article

Polis Teşkilatlarında Eğitim ve İşe Alma: Karşılaştırmalı Bir Analiz*

Training and Recruitment in Police Organizations: A Comparative Analysis

Cemal Öztürk^{a,**}

^a Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, 13100, Bitlis/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-3607-1356

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 13 Mayıs 2019

Düzeltilme tarihi: 10 Kasım 2019

Kabul tarihi: 20 Kasım 2019

Anahtar Kelimeler:

Türk Polis Teşkilatı,

Polis Teşkilatlarında İşe Alma,

Polis Teşkilatlarında Eğitim

ÖZ

Yönetim biliminin fonksiyonlarından biri de personel işlemleridir. Personel işlemleri deyince ilk adımlar işe personel alımı ve işe alımdan önce ve sonraki eğitim verilmesi süreçleridir. İç güvenlik ve polis çalışmaları açısından da ilk personel işlemi adımları işe alınma ve sonrasında eğitim süreçleri ve işe alma ya da istihdam iş ve işlemleridir. Bu işlemler sadece Türk Polisinde değil dünyadaki diğer polis birimlerinde de sürdürülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı Türk Polis Teşkilatındaki eğitim ve işe alma süreçleri ile dünyadan Amerika Birleşik Devletleri'nde Teksas Kamu Güvenliği Dairesi, Almanya'da Eyalet Adli Kolluk Teşkilatı-Bundeskriminalamt ve uluslararası polis örgütlerinden Interpol ve Europol'deki süreçlerin karşılaştırılması ve bu bağlamda benzer ve farklılıklar ile Türk Polis Teşkilatı açısından ilerleme olanağı görülen noktaların belirlenmesidir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 13 May 2019

Received in revised form 10 November 2018

Accepted 20 November 2018

Keywords:

Turkish National Police,

Recruitment in Police Organizations,

Training in Police Organizations.

ABSTRACT

One of the functions of management science is staffing. The first steps in terms of staffing are the recruitment of staff and the training before and after recruitment. From the perspective of internal security and police work, the first personnel process steps are recruitment and after-training processes and recruitment or employment jobs and transactions. These transactions are not only carried out in Turkish Police but also in other police units in the world. From this point of view, the aim of this study is to compare the training and recruitment processes in the Turkish Police Service with the processes in the world from the Texas Public Security Department in the United States, Criminal Law Enforcement-Bundeskriminalamt in Germany and Interpol and Europol, the differences and the points of possible progress in terms of the Turkish Police Organization.

1. Giriş

Yönetim elde kaynakların bir gaye için bir araya getirilerek o amaca varmak amacıyla beraber çalışmalarıyla oluşan süreçtir ya da bir amaca dönük olarak eldeki imkanların bir araya getirilip yönetimin fonksiyonlarının uygulandığı süreç olarak tanımlanabilir. Bazı temel fonksiyonlara sahip bu disiplinde ilk kabul gören süreçler Planlama, Örgütlenme

(organize etme), Personel İşleri, Yönlendirme-yönetme, Koordinasyon-eşgüdüm, Raporlama (denetleme, haberleşme) ve Bütçelemedir. Her bir fonksiyonun alt kısımlara ayrılması olağandır, bu bağlamda personel işlemleri de çok farklı alt kısımlardan meydana gelmektedir. Personel işe alma ve eğitim de bunlardan bazılarıdır.

* Bu çalışma 2015 yılında A. Faruk Mutlusu'nun danışmanlığında Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ABD'nde kabul edilen "Türkiye'deki Adli Delil Yönetiminin Kurumsal Yapı ve İşleyişinin Uluslararası Alanla Karşılaştırmalı Analizi" adını taşıyan doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu yazar/*Corresponding author*.
e-posta: cozturk@beu.edu.tr

Bu fonksiyonların diğer yönetim alt kollarında olduğu gibi kamu yönetimi alt kollarından ve hizmetlerinden olan Güvenlik hizmetleri ya da kolunda da geçerli olduğu açıktır. Güvenliği bir çok şekil ve kıstaslarla sınıflandırabiliriz, iç ve dış diye ikili bir ayrıma tutsak iç güvenlikte ilk akla gelenler Polis, jandarma ve sahil güvenlidir. Bunların yanında belediye zabıtalarmı da iç güvenlik hizmetleri anlamında burada anmak gerekir. Son dönemdeki hızlı kentleşme sürecinde Türkiye'nin kuruluş yıllarında % 80lerde olan kırsal nüfus artık % 10lar seviyesindedir. İç güvenlik hizmetleri açısından polislik kentlerde kendini göstermekte olup iç güvenlik ve nüfus parametreleri ele alındığında geniş olarak polis görev alanı genişliği görülmektedir.

Bir kamu hizmeti dalı olarak Polis ve iç güvenlik hizmetlerinde işe alma ve eğitim bazı farklılıklarla birlikte yönetimin temel fonksiyonlarından personel işlemlerinin alt dalı olarak yürümektedir. Türkiye Polis Teşkilatındaki eğitim ve personel işlemleri öncelikle ve geniş olarak ele alınıp mevcut durumun ortaya konması gerekmektedir. Bir defa onda işleyen süreçleri ortaya koyunca bu süreçlerin dünyadaki diğer ülke polis örgütleri ile uluslararası polis örgütlerinde uygulanan süreçlerle karşılaştırması, araştırmacılara önemli veriler sunacak ve olumlu-olumsuz çıkarımlar yapmak mümkün hale gelecektir.

Bu çalışmada bahse konu süreçler Türk Polis Teşkilatı ile dünyadan Amerika Birleşik Devletleri'nde Teksas Kamu Güvenliği Dairesi, Almanya'da Eyalet Adli Kolluk Teşkilatı-Bundeskriminalamt ve uluslararası polis örgütlerinden Interpol ve Europol'deki haliyle karşılaştırılacaktır.

2. Yönetimin ve Fonksiyonları, Personel İşlemlerinden İşe Alma ve Eğitim

Yönetimin bazı tanımları şu şekildedir: belli bir grup insanın bir amaç için birlikte çalışmasında ortaya çıkan süreçtir (Güney, 2000: 261); Amaca etkili ve verimli şekilde ulaşmak için bir araya gelmiş insan grubu arasında işbirliği ve koordinasyon sağlamaya dair yapılan çalışmaların tamamı (Akat ve Budak, 2002: 9); Sınırlı kaynaklarla örgüt amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmak için başka insanlarla birlikte çalışmak (Özalp, 2004: 4); Örgütte amaçlara etkili ve verimli olarak ulaşılması adına yapılan yönetim fonksiyonu faaliyetlerinin tümü (Genç, 2007: 18); Hedeflere ulaşmak için eldeki kaynakları bir araya getirip yönetimin fonksiyonlarını uygulayan süreçtir (Öztürk, 2018a: 9; Topaloğlu ve Koç, 2005: 34).

Yönetimin kaynakları örgütten örgüte, kurumdan kuruma farklılık gösterse de genel olarak insan kaynağı, maddi imkanlar, norm kaynağı ve bilgi kaynağı olarak görmek mümkündür (Baransel, 1997: 17). Yönetimde asıl amaç örgütsel amaçlara ulaşmak için örgütsel faaliyetleri yerine getirmektir. Örgütün hedeflerine yönetimle ulaşılabilir. Çalışanların ve örgütün başarısı amaçlara ulaşmada etkinlik gösterilmesiyle ortaya konabilir (Topaloğlu ve Koç, 2017: 32; Genç, 2007: 18).

Yönetimin fonksiyonlarını Henry Fayol; Planlama, örgütlenme, yönetme, koordinasyon ve denetleme (Aydın, 2006: 3; Eroğlu, 2011: 129) olarak belirtirken bunların tamamen doğal ve bilimsel yönetime katkıları anlamında kesin geçerli ilkeler olduğunu da belirtmektedir (Aydın, 2015: 125). Diğer yandan klasik yönetim ve örgüt

teorisyenleri olan Luther Gullick ve Lyndall Urwick yönetim fonksiyonları için POSDCORB kısaltmasını yönetim bilimine kazandırmıştır. Bu kısaltmanın açılımı Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting ve Budgeting İngilizce kelimeleri olup Türkçeleri sırasıyla Planlama, Örgütlenme (organize etme), Personel İşlemleri, Yönlendirme-yönetme, Koordinasyon-eşgüdüm, Raporlama (denetleme, haberleşme) ve Bütçeleme şeklindedir (Öztürk, 2018b: 75; Şahin, 2017: 67; Aydın, 2015: 33; Aydın, 2011: 33; Aydın, 2006: 3). Personel işlemlerinden ilk etapta akla gelen eğitim ve işe almadır.

Personel alımında (Özalp ve diğerleri, 2004: 118-119) birincisi "personel biriminin sorumlu olması", ikincisi "ilgili birimin sorumlu olması" ve üçüncüsü de "hem personel biriminin hem de ilgili birimin sorumlu olması" olmak üzere üç farklı uygulama vardır. Birincisinde ilgili birimin beklentisini karşılayacak bir eleman alınamaması gündeme gelebilecek iken ikincisinde ilgili birim personel işlemleriyle uğraşırken kendi işini aksatabilecektir. Üçüncüsü ise ilk ikisinin eksikliklerini giderecektir, bir birime personel lazım mı, ihtiyaç var ise ne tür niteliklere sahip personele ihtiyaç vardır bunları en iyi ilgili birim bilir. Bunların seçimde sağlanıp sağlanmadığını da ilgili birim daha doğru olarak takip edebilir. Bunun yanında personel alma yoğun olarak yer alacak olan personel birimi, personel ihtiyacının olup-olmadığı, var ise aranacak niteliklerin neler olduğunun belirlenmesinde ve aranana niteliklere sahip olunup-olunmadığının tespiti anlamında seçim aşamasında ilgili birimden faydalanmalıdır.

Asıl olarak liyakat ve kayırma olmak üzere iki tür personel temin sistemi vardır. Liyakat (Şahin, 2017: 207); İşe eleman almada işin tanımına, gereklerine uygun niteliklere sahip olma kriterinin geçerli olmasıdır. Liyakat sisteminde işe alma, yer değiştirmesi, yükseltilmesi, maaş miktarı ve emeklilik vb tüm özlük işlemlerinde işin gereklerine uygun nitelikler yani önceden tanımlanan nitelikler çalışanların kişiliklerinden bağımsız olarak ele alınır. Kayırma sistemi; Örgütler rasyonel olarak kurulmalı ve öyle işletilmelidir, bu bağlamda örgüt kurulduktan sonra yine rasyonel olarak alt birimleri oluşturulduktan sonra bu birimler ve bu birimlerde çalışan personelin ne iş yapacağı nesnel olarak ortaya konmalıdır. Amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan alt birimler ve personel ihtiyacı ortaya konduktan sonra işe personel alımına sıra gelmektedir. Nesnellik ve rasyonellik gereği personel alımında işin gereklerine göre uygun, çalışacak elemanın bulunması esas olmalıdır. İşin gerekleri dışındaki sebeplerle personel alınır ya da personel alımında işin gereklerinin dışındaki sebepler dikkate alınarak personel alımı yapılırsa buna kayırma denmektedir. Siyasi iktidarların iktidara geldiğinde yaptıkları kadrolaşma, sözlü yapılan sınavlarda genel olarak yapıldığına inanılan torpil ya da personel almada hemşericilik, din-mezhep ayrımı, cinsiyet ya da bazı sülaleler için yapılan ayrımlar hep kayırma örnekleridir. En dikkat çeken özel işletmeler için cinsiyet ayrımı ve kamu için siyaset olsa da burada saydığımız ayrımların hepsini her iki yönetimde de görmek mümkündür.

İşe alırken belli eğitim şartlarını koyup o şartları taşıyanlardan, ilgili eğitimi tamamlamış olanlardan eleman seçilebileceği gibi gerekli eğitimi vermek için meslek eğitim okulları kurarak oraya öğrenci alınıp gerekli formasyonun oralarda verilmesi de sağlanabilir. Gizlilik ve güvenlik gerekçeli durumlar gibi özellik arz eden kollarda ilgili

okullar açıp elemanı yetiştirmek daha yaygın ve doğrudur. Ayrıca mesleğe alımdan sonra da gelişmeleri aktarmak ve gerekli güncelleme ve paylaşımları yapabilmek adına hizmet içi eğitimler de önem arz etmektedir.

3. Türk Polis Teşkilatında İşe Alma Ve Eğitim

3.1. Türk Polis Teşkilatında İşe Alma

Devlet Memurları Kanunu-DMK’nda Emniyet Hizmetleri Sınıfı deyince, üstten aşağıya emniyet müdürleri ile emniyet müdürü ünvanını kazanmış memurlar, emniyet amiri, başkomiser, komiser, komiser muavini, polis ve bekçi akla gelmektedir (DMK m.36). “Geçici ve sözleşmeli personeller hakkında kanunda özel hükümler düzenlenmiştir. Anayasa Mahkemesi üye ve yedek üyeleri ile raportörleri; ... ile Emniyet personeli özel kanunlarındaki hükümlere tabidirler.” (DMK. m.1). Emniyet Teşkilatında polis memuru ve amir olmak üzere iki esaslı atanma söz konudur.

Polis Meslek Yüksekokullarındaki öğrenimlerini başarı ile tamamlayanlar, Emniyette aday polis memuru olurlar (Polis Yüksek Öğretim Kanunu-PYÖK m.10). Polis Akademisi’nde fakülleden öğrenimlerini, bu kanunla belirlenen sürede bitiremeyenler istekleri halinde, Bakanlıkça çıkarılan yönetmelikteki esaslara göre polis kadrolarına atanacaklardır (PYÖK m.16). Polis memuru olmak için diğer bir okul ise, ilgili kurumların görüşleri alındıktan sonra İçişleri Bakanlığının teklif etmesi sonrasında Bakanlar Kurulunca açılacak olan polis meslek eğitim merkezleridir. Bu merkezlerden başarı ile mezun olanlar, Emniyete aday polis memuru olurlar. (Emniyet Teşkilat Kanunu-ETK ek m.24).

Teşkilatta amir olabilmek için ise Polis Amirleri Eğitim Merkezi-PAEM’deki ilk derece amirlik eğitimi başarı ile bitirmek gerekir. Emniyette amir sınıfında yer alabilmek için PAEM’in öğrenci kaynağı şunlardır; a) Emniyette en az iki yıl çalışmış, kırkbeş yaşını doldurmuş lisans mezunu polis, başpolis, kıdemli başpolis rütbesindeki memurlar. b) Emniyet çalışanı olmayan lisans mezunları ile Yükseköğretim Kurulu tarafından lisans mezunu kabul edilenler. c) İkili anlaşmalarda belirtildiği şekliyle yabancı uyruklular (Polis Akademisi Başkanlığı Polis Amirleri Eğitimi Merkezi Giriş Ve Eğitim-Öğretim Yönetmeliği-PAEMY m.5). İhtiyaç görüldüğünde a bendindeki özellikleri taşıyanlara yapılacak yazılı-sözlü sınavda başarılı olup, Polis Akademisindeki ilk derece amirlik eğitiminde başarılı olanlar Komiser Yardımcısı olurlar. Konuya dair diğer hususlar yönetmelikte belirlenir (ETK m.50). Girişteki Sınav aşamaları ise şu şekildedir: (1) PAEM’e giriş sınavında fiziki yeterlilik ve mülakat sınavları bulunmaktadır. (2) Emniyet mensubu adaylar için ayrıca bu sınavlardan önce yazılı test sınavı uygulanır. (PAEMY m.14). Bu öğrencilerin komiser yardımcısı olabilmeleri için öğrenimlerini başarı ile bitirmeleri ve ilgili yönetmelikte belirtilen sınavda başarılı olmaları şarttır (PAEMY m.42).

Merkezdeki intihap encümeni şu şekilde tertip olur: Emniyet Genel Müdürünün görevlendireceği bir yardımcısının başkanlığında daire başkanlarıyla hukuk işleri ve personel işlerine bakan şube müdüründen oluşur. Bu komisyonun kararları genel müdürün tasvibi ve Bakanlığın onaylamasıyla tamamlanır (ETK m.65). Vilayetlerdeki intihap encümeni ise, emniyet müdürü ile yardımcılarını ya da bunların vekilleri başkanlığında şube müdürleri ya da vekillerinden oluşur. Bu

komisyonun görevi mesleğe başvuranların evrakları üzerinden kanuna uygun vasıflara sahip olup-olmadıklarını araştırmaktır (ETK m.67).

İntihap ve tayin usulleri: Meslek derecesi dokuz, on ve on bir olan memurlar Merkezdeki İntihap Komisyon kararı ve Genel Müdürün inhası ve Bakanın tasvibiyle, meslek derecesi on iki olan memurlar, Emniyet Genel Müdürlüğünün ya da illerdeki emniyet müdürlerinin intihabı ve Emniyet Genel Müdürlüğünün inhası ve Bakanın onayıyla atanırlar (ETK m.43). Emniyet Hizmetlerinde işe alma deyince aklımıza 9. Meslek derecesindeki Komiser Yardımcılığı ve 12. Meslek derecesindeki polis memurluğuna alma gelmektedir.

Devlet Memurları Kanunu’nda Memuriyete Girişte hem genel hem de özel şartlar bulunmaktadır. Devlet memurluğuna alınacaklarda aşağıdaki genel ve özel şartlar aranır. Genel şartlar: 1. Kişi Türk Vatandaşı olacak, 2. Yasal yaş şartlarına uygun olacak, 3. Yasayla gösterilen öğrenim şartına haiz olacak, 4. Kamu haklarında mahrumiyet olmayacak, 5. Yasada gösterilen süreler bitse dahi; kasten işlenen suçlarda bir yıl veya daha fazla hapis cezası veya affa uğramış olsa bile aynı yasada sayılan suçlardan mahkûmiyet almamış olmak. 6. Askerlikle işi bulunmamak, o çağa gelmemiş olmak ya da gelmiş ise askerlik hizmetini yapmış, erteletmiş ya da yedek sınıfa geçmiş durumda olmak, 7. Akıl sağlığı görevine engel olmamak. 8. Güvenlik soruşturmasının yapılmış olmasıdır. B) Özel şartlar: 1. Hizmet göreceği sınıfa uygun eğitim-öğretimi tamamlamak, 2. Özel kanunlarda kurumlarca aranan diğer şartlara sahip olmak (DMK m. 48). Yaş hususunda genel kaide 18 yaşını tamamlamış olmaktır, bunun yanında meslek-sanat okulu mezunlarında 15 yaşını doldurmuş olma ve bunun yanında Türk Medeni Kanunu’na göre kazai rüşd kararı almış olmak gerekir. (DMK m.40). Eğitim açısından genel kaide ortaokulu bitirmiş olmak, onlardan istekli yoksa ilkokulu bitirmiş olmaktır. Bazen bir sınıfta belli görevler için, mevzuatla işin gereğine uygun üst okul mezuniyeti, belli alan mezuniyeti, meslekle ilgili bir program mecburiyeti ya da yabancı dil şartları getirilebilir (DMK m.41)

Tablo 1. Türk Polis Teşkilatındaki Rütbelere- Meslek Dereceleri

Rütbe	Meslek Derecesi
Sınıf Üstü Emniyet Müdürü	Derece Üstü
.....
Komiser Yrd.	9
Kıdemli Başpolis Memuru	10
Başpolis Memuru	11
Polis Memuru	12

3.2. Türk Polis Teşkilatında Eğitim

Polis Akademisi-Fakülte: Emniyetin gerek duyacağı memur ve amir personel ihtiyacını gidermek için lisans, lisans öncesi, ve üstü eğitim-öğretim yaptırmak, bilimsel araştırma ve yayın yapacak bilimsel özzerkliği bulunan, içinde meslek

yüksekokulları ile fakülte ve enstitü ihtiva eden Polis Akademisi oluşturulmuştur. Akademinin görevleri; a) Emniyete amir-yönetici yetiştirmek, b) Lisans düzeyinde eğitim-öğretim almış olan personele lisansüstü eğitim yaptırmak, c) Yüksekokullar ve merkezlerde polis memuru yetiştirmek, d) Emniyete gerekli olan eğitim ihtiyacının karşılanmasına çalışmak (PYÖK m.3). Adaylarda aranacak şartlar yönetmelikle belirlenmektedir (Polis akademisi başkanlığı güvenlik bilimleri fakültesi giriş ve eğitim-öğretim yönetmeliği). Güvenlik Bilimleri Fakültesine dair diğer usuller yönetmelikle detaylandırılmaktadır.

Polis Akademisi- Polis Meslek Yüksekokulları: Bu yüksekokullar Polis Akademisine bağlı ve ön lisans seviyesinde olup mesleki eğitim-öğretim yapmaktadır. Bu okullara Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezince yapılan Öğrenci Seçme Sınavında başarılı olmuş lise veya dengi okul mezunlarından özel yetenek sınavın geçenler girebilir. Burada verilen öğrenimi başarı ile bitirenler Emniyete aday polis memuru olurlar (PYÖK m.10). Bu okullara başvuran adaylarda aranan nitelikler, giriş sınav ve usulleri ve diğer ayrıntılar ilgili yönetmelikte detaylandırılmaktadır Polis Meslek Yüksekokulları Giriş Yönetmeliği. Diğer yandan eğitim-öğretim esasları, devam mecburiyeti, çıkma çıkarılma vb. konular da başka bir yönetmelikle detaylandırılmaktadır (Polis Meslek Yüksekokulları Eğitim-Öğretim Yönetmeliği).

Polis Meslek Eğitim Merkezleri: Emniyetteki polis memuru ihtiyacı için, ilgili kurumların görüşü alınmak suretiyle İçişleri Bakanlığınca yapılacak öneri üzerine Bakanlar Kurulunca polis meslek eğitim merkezleri kurulabilir. Lisans mezunu olup Kamu Personeli Seçme Sınavına girmiş ve burada belirlenmiş olan taban puanı geçenlerden sınav yılının sonu itibarıyla otuz yaşını bitirmemiş olan adaylardan mevzuattaki şartları taşıyıp bu sınavlarda başarılı olanlar bu merkezlere girerler. Belirlenmiş olan kontenjanın %20'sini geçmeyecek şekilde Bakanlık tarafından belirlenmiş kadar önlisans mezunları da bu merkezlere alınabilmektedir. Ayrıca özel hareket birimleri için, yirmisekiz yaşını bitirmemiş, lise mezunlarında Kamu Personel Seçme Sınavı şartı aranmadan, fiziki yeterlilik-mülakat sınavlarıyla bu merkezlere aday alınabilmektedir. Buradaki eğitimde başarılı olanlar, Emniyete aday polis memuru olurlar. Bunlar ilk altı yıl boyunca diğer kurumlara nakil olamazlar. Polis meslek eğitim merkezlerine dair diğer hususlar İçişleri Bakanlığınca hazırlanan yönetmelikle düzenlenmiştir (ETK ek m.24).

Kurumların memurlarını hizmet içinde yetiştirme esasları Devlet Memurları Kanunu'nda belirtilmiştir (DMK m.214-218) ayrıca Emniyet teşkilatı için de branş kurslarına bakmak uygun olacaktır. Emniyette branşlı personel olmak için o branşın kursu görülüp başarılı olmuş olmak gereklidir. Bu kurslarda başarılı olanlar sertifikayla belgelendirilir (EHSBY m.7).

4. İnterpol'de İşe Alma Ve Eğitim

İnterpol'de resmi dil Arapça, İngilizce, Fransızca ve İspanyolcadır. Bu kurumda 100 farklı devletten 800 personel İnterpol merkezde, Bölge Büroları ile irtibat bürolarında görevlendirilmiştir. Bu personelin üçte biri İnterpol'e üye 192 üye ülkenin kolluk birimlerince görevlendirilmişlerdir; diğerleri de organizasyonca sözleşmeyle işe alınmış olan uluslararası görevlilerdir. İnterpol doğru temsil edilebilmek

adına üye ülkelerin hepsinden başvurulara açıktır. İnterpol işe alacakları için bir takım genel şartlar koymuştur, bunlar (İnterpol How-to-apply?): Üye ülkelerin vatandaşı olmak; 18 ve daha büyük yaşta olmak; İş ilanındaki görev şartlarını taşımak; İstenen ve ilgili olan bir diploma ya da eğitime sahip olmak; İstenen alanda tecrübeli olmak; İngilizceyi mükemmel derecede bilmek ve iyi derecede Fransız bilmek; avantaj olarak örgütün çalışma dillerini az da olsa bilmek. İnterpol'de Üye ülkelerden görevlendirilecekler (İnterpol'e üye devletler tarafından görevlendirilen yetkililer için İstihdam koşulları) ve Sözleşmeli Çalışacaklar için (İnterpol'de sözleşmeli çalışanlar için İstihdam koşulları) farklı farklı koşullar konmuştur. Maaşlar bile çalışılan merkez ve pozisyona göredir.

İnterpol'de "polis eğitimi" kilit role sahiptir. İnterpol ona üye olan ülke polislerinin kapasitesini geliştirmekte ve onları eğitmektedir. Her yıl binlerce katılımcıyla operasyonel eğitim oturumları, seminerler-sempozyumlar, çalıştay-toplantı yapmaktadır (İnterpol uzmanlık, Eğitim ve Kapasite Geliştirme Faaliyetleri; Fact Sheet: 14). İnterpol'deki Eğitim Kalite Güvence sistemi eğitim programlarındaki dağılımda etkinliğe katkı yapmaktadır. Ulusal Merkez Büroları İnterpol'le ulusal polis birimleri arasındaki bağlantıyı sağlarken İnterpol bölgesel Büroları da eğitim faaliyetleri için son derece iyi donanıma sahiptir. Diğer yandan İnterpol Küresel Öğrenme Merkezi olarak çevireceğimiz The INTERPOL Global Learning Centre-IGLC, yetkililerin erişimine açı olan online öğrenme portalıdır. Bu programa 7 gün 24 saat I24/7 ağıyla web sitesi üzerinden ulaşılabilir (Fact Sheet: 15). İnterpol'ün çok fazla eğitim programları vardır, bunlar: Ulusal Merkez Büroları ve kolluk ajansları için Kapasite geliştirme Programları (İnterpol Eğitim Faaliyetleri), Ulusal Merkez Bürolarına dair İnterpol Polis Geliştirme Programı (INTERPOL Police Development Programme for NCBs-IPD/NCBs), I-24/7 Eğitici Sertifika kursu, Uzun süreli Programlar (Fact Sheet: 14), İnterpol Mobil Polis Eğitim Programı (Interpol Mobile Police Training Programme-IMPPT), İhtisas Gerektiren Suç Sahaları Eğitimi, Geniş Kapsamlı Kurslar: Amerikalılara Organize Suçlara dair Program, Güneydoğu Asya'ya Göçmen Kaçakçılığı-Yasadışı Göçü Önlemeye dair Program, Uluslararası Tehdit Değerlendirme ve İstihbarata dair Çalıştay, Afrika Boynuzuna ve Asya'ya Terörizmle Mücadele Programları, BM Güvenlik Konseyi yaptırımları ve Uygulanması Semineri, İnterpol Bildirimlerini Geliştirme Tamamlayıcı Eğitimi, Polis Eğitim Şefleri Sempozyumu ve İnterpol Liderlik Değişimi Eğitim Programıdır (Fact Sheet: 15).

5. Europol'de İşe Alma Ve Eğitim

Europol personeli genel polis, sınır polisi, gümrükler ve güvenlik servislerini içeren değişik türdeki kolluk ajanslarından gelmektedirler. Bu çok ajanslı yaklaşım bilgi boşluklarını kapatmaya ve suçluların hareket edebilecekleri boşlukları en aza indirmeye yardımcı olmaktadır (Europol Hakkımızda). Europol 1000'den fazla personeli, 200 Europol irtibat görevlisi, 100 civarında suç analistiyle her yıl 40000'den fazla uluslararası araştırmayı desteklemektedir (Europol Hakkında). Europol'ü Kuran Konsey Kararı-EKKK'ndaki Düzenlemeler (Europol'ü Kuran 6 Nisan 2009 tarihli Konsey Kararı, m.39): Konsey'in 259/68 numaralı düzenlemesinde (AB RG L56) ortaya konan Avrupa Toplulukları yetkililerinin Personel Düzenlemeleri ve

Avrupa Toplulukları diğer memurlarının İstihdam Koşulları ve personel düzenlemelerine uygulanması amacıyla Avrupa Toplulukları kurumları tarafından ortaklaşa benimsenen kurallar Europol personeline de uygulanır. Personel istihdamına dair yetkiler Başkan ve kendi personeliyle ilgili olarak Europol tarafından kullanılır. Europol personeli, geçici personel ve/veya sözleşmeli personelden oluşur. Yönetim Kurulu kuruluş planında sağlanan hangi geçici görevlerin yalnızca üye devletlerin yetkili otoritelerinden işe alınan personel tarafından doldurulabileceğine karar verir. Bu tür görevleri doldurmak için işe alınan personel İstihdam Koşullarının 2(a) maddesi altında geçici ajan olur ve bunlara yalnızca bir defaya mahsus belirli bir süre için yenilenebilir sabit süreli sözleşmeler verilebilir. Üye devletler Europol'e ulusal uzmanlar görevlendirebilir.

Europol İstihdam Uygunluk Kriterleri (Europol Recruitment Guidelines): Adaylar Europol'de bir pozisyona başvurması için aşağıdaki minimum-Genel Gereklilikleri karşılamalıdır: AB üyesi ülkelerden birinin vatandaşı olmalı ve vatandaşı olarak tüm haklardan yararlanıyor olmalıdır. Askeri hizmetler ilgili olarak hukuk tarafından ondan beklenen tüm yükümlülükleri yerine getirmiş olmalıdır. Fiziksel olarak pozisyonla bağlantılı görevleri yerine getirmeye uygun olmak; Bu nedenle herhangi bir istihdam teklifi, görevi almadan önce Europol'ün tıbbi hizmet sağlayıcısı tarafından yapılan bir sağlık muayenesini tamamlaması şartı vardır. AB dillerinden¹ birini tam olarak ve AB dillerinden başka birini de tatmin edici şekilde bilmelidir. Bütün adayların Europol'ün iç haberleşme ana dili olan İngilizce bilgisine hakim olmaları gereklidir. Bu şart Seçim Komitesi tarafından, adayın sunduğu sertifika ve diplomalar temelinde kontrol edilir ve gerekirse seçim prosedürü² sırasında ileri değerlendirme yapılır. Nitelikler, verilen bir pozisyonun eğitim gerekleri Europol'ce belirlenir ve ilgili uygulama şartlarının yanı sıra Görevlilerin Personel Yönetmeliği ve AB Diğer Çalışanlarının İstihdam Koşulları temelinde iş duyurusunda ortaya konmaktadır. Hizmetin gerektirmesi durumlarında eşit seviyede bir profesyonel eğitim seviyesi, iş ilanında ortaya konan şartlara uygun olarak özel profiller kabul edilebilmektedir. Profesyonel Eğitim aşağıdaki temellerde değerlendirilebilir:

Tablo 2. Europol AD5/AD6 Geçici Görevli Postları

Profesyonel Süresi	Eğitim	Eşitlik için gerekli olan ek profesyonel tecrübe
6 aydan 1 yıla kadar		3 yıl
1 yıldan 2 yıla kadar		2 yıl
2 yıldan fazla		1 yıl

Kaynak: https://www.europol.europa.eu/sites/default/files/publications/1europol_recruitment_guidelines.pdf, (10.08.2014).

¹ AB resmi dilleri: Bulgarca, Hırvatça, Çekçe, Danimarkaca, Hollandaca, İngilizce, Estonyaca, Fince, Fransızca, İrlandaca, Almanca, Yunanca, Macarca, İtalyanca, Letonyaca, Litvanyaca, Maltaca, Polonyaca, Portekizce, Romanyaca, Slovakca, Slovenyaca, İspanyaca ve İsveççe'dir.

Tablo 3. Europol AD7/AD8 Geçici Görevli Postları

Profesyonel eğitim süresi	Eşitlik için gerekli olan ek profesyonel tecrübe
6 aydan fazla ve 1 yıla kadar	4 yıl
1 yıldan fazla ve 2 yıla kadar	3 yıl
2 yıldan fazla ve 3 yıla kadar	2 yıl
3 yıldan fazla	1 yıl

Kaynak: https://www.europol.europa.eu/sites/default/files/publications/1europol_recruitment_guidelines.pdf, (10.08.2014).

Hizmetin faydası için gerekli olması halinde, sözleşmeyi yapan makam değişik kriterler koyabilir. Bazı postlar adayların belli süreli bir üniversite derecesi sunmasını gerektirir ve sadece AB makamlarınca düzenlenen diplomalar ve ilgili AB üye devleti organınca eşitliği tanınan diplomalar kabul edilir. Sözleşme Makamı-Europol konusunda başkandır- biri Europol İnsan Kaynaklarından, biri ilgili servisten ve biri de Personel Komitesince görevlendirilen olmak üzere toplam üç üyeden oluşan bir Seçme Komitesi kurar. Mülakat ve yazılı Test/Pratik Test: Genel olarak seçim prosedürü şunlardan oluşur: -Yazılı test (genellikle 2.5-4 saat, profile bağlı olarak). -Pratik Testler (genellikle 30 dakika-4 saat, profile bağlı olarak). - Yeterliliğe dayalı mülakat (genellikle 30 dakika-1 saat). Europol tarafından organize edilen bir seçim prosedüründe yer alan adaylarca yapılan mesken ve seyahatle ilgili harcamalar geri ödenmektedir.

Europol'le iş sözleşmeli personeli, üye devletler, 3. Ülkeler ve organizasyonlardan irtibat görevlilerini, görevlendirilen ulusal uzmanları, eğitimcileri ve anlaşmalı tarafları içeren Europol Personel sayısı, Aralık 2012: Europol İrtibat Görevlileri (Europol Liaison Officers-ELOs). 3. Ülke ve organizasyonlardan Europol İrtibat Görevlileri (ELOs) dahil.

Tablo 4. Europol İrtibat Görevlileri (ELOs)

Yıl	2001	2005	2010	2015	2017
Personel Sayısı	73	93	129	205	220

Kaynak: <https://www.europol.europa.eu/content/page/staff-statistics-159>, (10.08.2014).

Europol'de 2014 yılında 36'dan fazla değişik ülkeden yaklaşık 800 personel, 145 Europol İrtibat Görevlisi (ELOs) ve 100 civarında suç analisti bulunmakta (Europol about-us) olup %34 bayan ve % 66 erkek personeldir (2003'deki ortalama değerler- Europol Our People) aynı Europol 2017

² Dil seviyelerine dair referans Genel Avrupa Çerçeve Çalışması çeşitli Avrupa dil seviyelerini tarif ederek bir öz değerlendirme şablonu sunar, Bu rehberin ek B'de detaylar görülebilir.

yılında 1000'den fazla personeli, 200 Europol irtibat görevlisi, 100 civarında suç analistiyle her yıl 40000'den fazla uluslararası araştırmaya destekler duruma gelmiştir (Europol About Europol). 2017'deki toplam personel sayısı 1203'e ulaşmıştır (Europol statistics-data). Cinsiyet Dengesi Projesinin gelişmesi ve uygulanması, Europol'un performansında pozitif bir etki yapacak olan daha çeşitli ve dengeli bir işgücüne sahip olmanın onaylanmasına dayalıdır. 2017'deki verilerde(Europol statistics-data); Europol personelinin % 32.46'sı bayan iken % 67.54'ü erkektir. Aşağıdaki Millet Tabanlı Europol Personeli Şemasına göre Hollanda 100 kişi ile birinci sırada iken Luxemburg 1 personelle sonuncu sırada yer almaktadır.

6. Teksas Kamu Güvenliği Dairesi'nde İşe Alma ve Eğitim

Personel Politikaları Devlet Yasasında şu şekilde düzenlenmiştir: (a) Müdür veya Müdürün tayin ettikleri ajans içi kariyer basamakları programı geliştirir. Bu program tüm giriş seviyesi dışındaki pozisyonların kurum içi görevlendirmelerin herhangi bir genel atamayla eşzamanlılığını gerektirir. (b) Müdür veya müdürün tayin ettiği, personel işlemlerinin ırk, renk, engellilik, cinsiyet, din, yaş veya milliyet orijiniyle bağlantılı olmadan yapılan personel işlemleri kapsamında bir eşit iş fırsatı programının uygulanmasını sağlamak için yazılı bir politika belgesi hazırlar ve sürdürür.

Texas'ta 75.138 adet Kolluk memuru (Peace Officers) atanmış durumdadır (Texas.gov). Texas Kamu Güvenliği Dairesi yalnızca online başvuruları kabul etmektedir. Texas DPS'de çalışmaya aday olanlar en az 17 yaşında olmalıdırlar, bazı pozisyonlar başkaca şartlar da gerektirebilir. Texas DPS'de çalışmak için Amerikan vatandaşlığını ispat etmek bir gerekliliktir ve doğum ya da vatandaşlık belgesi bu şartı karşılamaktadır. Ceza geçmiş kayıtları kontrollerini de içeren geçmiş soruşturması her potansiyel çalışan için yapılır ve suç ve kesin kötü davranış mahkumiyetleri hemen reddedilme sebebidir. Aynı resmi internet sitesinde hangi pozisyonlara aday aranıyor, ne kadar maaş alacak, çalışma türü ve son başvuru tarihleri de yayınlanmaktadır (txdps/default.cfm).

Bazı yargı çevrelerinde yerel polis adaylarının, diğerlerindeki yaklaşık 800'le karşılaştırınca 1500 saat civarındaki ortalama eğitimi tamamlamaları gerekmektedir. Ortalama olarak eyalet yasalarınca, eğitim saatlerinin yaklaşık dörtte üçü (¾) süresi için bir ajans gereksinimi bulunmaktadır. Genel olarak dairelerin ancak % 3'ü bir eğitim akademisine sahiptir (Osce Country_Profile_Section). Kolluk eğitimi (DPS police_training/overview.htm) açısından Texas Kamu Güvenliği Dairesi eyaletteki baş kolluk ajansıdır. Kolluk uygulamalarında karşılaşılan birçok zorluğu yenmek için daire dünya-sınıf eğitim programı uygulamaktadır. Kolluk Eğitimi acemileri, muhafızları, ajanları ve Texas eyaletindeki diğer kolluk memurlarını eğitir. Kolluk eğitimi programı fiziksel ve zihinsel olarak zorlu bir 20 haftalık sıkı işe alma eğitimi uygulamaktadır. Tüm Texas kolluk memurları her iki yılda bir en az 40 saatlik devamlı eğitimi tamamlamalıdırlar. Ek Eğitim, Eğitim ve Araştırma Programları ve Hizmetleri (DPS police_training/overview.htm): Çalışan Gelişimi (Employee Development-ED) kendi yetkili memurları gibi DPS'in

yetkili olmayan memurları için de sınıflar açmakla görevlidir. Hangi derecedeki memurun ne kadar hangi alanlarda (memursa, amirse gibi ayrı ayrı) devamlı eğitim alması gerektiğini Texas Meslekler Yasası ve Eğitim Yasası düzenliyor, burada asgari almaları gereken eğitim ve süreleri ile ilgili komisyonun koyduğu kurallar da bulunmaktadır (Texas agency-chief-administrators).

7. Almanya Bundeskriminalamt'ta İşe Alma ve Eğitim

Almanya'da polislerin işe alınması daha ziyade eyalet polis birimleri tarafından organize edilmekte ve temel eğitim bu eyaletlere bağlı polis okullarında verilmektedir. Bazı eyaletlerde, yetenekli memurların daha fazla eğitim ve terfi için seçilmesinde değerlendirme merkezleri kullanılmakta ama genel olarak ilk amir veya yüksek rütbeli görevlilerin değerlendirmeleri yeterli sayılmaktadır. Polisliğe almada yaş, boy ve kilo sınırı, vücut kütle oranı, IQ testleri, fizik kondisyon ve sağlık şartları (sağlık, genel, fiziki durum ve psikolojik şartlar) aranmaktadır, üst yaş sınırı genelde 26 olmaktadır. Mesela İngiltere'de polis olmak için yaş şartı: kuvvete bağlı olarak değişik sınırlar olabilmekte birlikte 18.5-55'tir (Policing in the UK: A Brief Guide: 5). Eyaletler arasındaki polis birimlerinde birbirine geçişler genelde çok zordur ve çok ender olarak karşılaşılmaktadır (Akar ve diğerleri, 2005: 22).

Münster'deki Alman Polis Üniversitesi'nde Alman Polis Üniversitesi Hukuku kapsamında yüksek lisans ve doktora yaptırılmaktadır. Üst düzey Polis Eğitim Akademisi (Polizei-Fuehrungsakademie-PFA) 2006'da Alman Polis Üniversitesi'ne (DeutscheHochschule der Polizei) dönüştürülmüştür (Osce Country_Profile_Section). Üniversiteye öğrenci seçimi, Almanya Polis Üniversitesinin mevzuatına uygun olarak, Almanya Polis Üniversitesinin yakın bağlantısı ile Alman Federasyonu ve Federal devletlerin yargı çevresi kapsamında öğrenci seçimleri yapılmaktadır.

Almanya Polis Üniversitesi'nin görevleri özetle; 1. eyalet ya da federal polis organizasyonlarındaki üniformalı ve suç polis hizmetlerindeki üst düzey pozisyon adaylarını eğitmek. 2. Federasyon ve Eyaletlerdeki üst düzey polisler için devam eğitimleri-iç hizmet eğitimi vermek. 3. Araştırma yapmak. 4. Dış İlişkiler. Üniversite, Avrupa Birliği polislerinin çalışma ziyaretlerinde federasyon ve eyaletler için Almanya Merkez Ofisidir (Osce Country_Profile_Section).

8. Sonuç ve Öneriler

Görüldüğü gibi her polis organizasyonunda genel ve özel şartlar bulunmaktadır. Bunlar vatandaşlık, yaş, sağlık, kısıtlı olmama ve adli sicil soruşturması sonucu uygulanan kısıtlılık, fiziksel ve yeteneksel gereklilikler, askerlik durumu şartı, işin gerekleri dışında ayırım yapılmaması ve yetkili otoritece görevlendirilme/ seçilme şartı olarak görülmektedir. Ayrıca bu organizasyonlarda seçilirken aranan bazı eğitim şartlarının yanında belli şartları taşıyanların resmi ajanslara alınarak gerekli eğitimin verilmesi ve hizmete alımdan sonra ortaya çıkan gereksinimler ve gelişmelerle kendini belirginleştiren eğitim ihtiyacının karşılanması şeklinde eğitim verilmekte ve aranmaktadır.

Ülkelerin polis organizasyonlarından uluslararası polis organizasyonlarının işe alma ve eğitim anlamında bazı

farklılıkları vardır, bunlardan bazıları: a. işe almada genel olarak, uluslararası organizasyonların polislik anlamında zaten belli bir profesyonelliğe sahip olanları çalıştırmasının yanında ülke organizasyonlarının ihtiyacı olan profesyonel çalışanları kendisinin yetiştirilmesi, b) Uluslararası organizasyonlar ulusal organizasyonlardan farklı olarak organizasyonun resmi dillerini bilen ya da kendisini oluşturan ülkelerin dillerini bilen personele yani personelin kullanabildiği dil unsuruna özel önem vermesi, c) Uluslararası organizasyonların eğitimleri daha ziyade kendi sistemlerinin tanıtımı ve kullanımı ile bağlı alt ofislerin eğitimine odaklanırken ulusal polis kurumlarının polislik mesleğinin temel gereksinimlerine sahip elemanlar yetiştirmeye odaklanmasındır. Benzerlikler olarak baktığımızda: Genel ve özel şartların birbirine çok yakın olduğu ve hepsinde de hizmetin gerektirdiği özel şartların da olabileceği kabul edilmektedir. Eğitim olarak da birbirine yakın durumları görmek mümkün, aynı zamanda hizmette çalışan personel için de hizmet içi eğitim bağlamında her organizasyonun plan ve çalışmaları olduğu görülmektedir.

Hangisinin uyguladığı program daha iyidir konusu ayrıca araştırılmalıdır. Çünkü bu konu farklı bakış açıları, öncelikler açısından geniş bir değerlendirme ve çalışma gerektirecektir. Ancak eğitime ve işe alma ve devam eden süreçler açısından liyakat ve ussallığın özellikle her daim akılda tutulması gerektiğini belirtmek faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Akar, E., Özer, A. & Demirci, B. (2005). Federal Almanya Polis Teşkilatı, http://www.pa.edu.tr/APP_DOCUMENTS/D478B2AD-3813-4555-9629-6332F8CF8D33/cms_statik/_dergi/2005/2/69-100.pdf, (01.06.2014).
- Akat, İ., Budak, G. & Budak G. (2002). İşletme Yönetimi, İzmir: Barış Yayınları.
- Aydın, A. H. (2006). Kamu Yönetimi ve Polis, Ankara: Gazi Yayınları.
- Aydın, A. H. (2011). Yönetim Bilimi, 4.B, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Aydın, A. H. (2015). Yönetim Bilimi, 6.B, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Baransel, A. (1997). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi, İstanbul: Venüs Yayınları.
- Devlet Memurları Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> (12.11.2017).
- DPS administrators. <http://www.tcole.texas.gov/content/agency-chief-administrators>, (05.07.2014/19.11.2017).
- DPS police_training/overview. http://www.dps.texas.gov/trainingacademy/police_training/overview.htm, (19.11.2017).
- Emniyet Teşkilat Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.3201.pdf> et: 05.05.2018
- Eroğlu, E. (2011). İletişimci Liderlik, Konya: Literatürk Yayınları
- Europol about Europol. <https://www.europol.europa.eu/about-europol> (19.11.2017).
- Europol about us. <https://www.europol.europa.eu/content/page/about-us>, (10.08.2014).
- Europol Our People. <https://www.europol.europa.eu/content/page/our-people-19>, (10.08.2014).
- Europol Recruitment Guidelines (Europol İstihdam Rehberi). https://www.europol.europa.eu/sites/default/files/publications/1_europol_recruitment_guidelines.pdf, (10.08.2014).
- Europol staff-statistics. <https://www.europol.europa.eu/content/page/staff-statistics-159>, (10.08.2014).
- Europol statistics-data. <https://www.europol.europa.eu/about-europol/statistics-data> (05.05.2018)
- Europol'ü Kuran 6 Nisan 2009 tarihli Konsey Kararı. (2009/371/JHA), AB RG, 15/5/2009. https://www.europol.europa.eu/sites/default/files/council_decision.pdf, (10.08.2014-05.05.2018).
- FACT SHEET, Capacity Building And Training, COM/FS/2013-09/GI-07, <http://www.interpol.int/INTERPOL-expertise/Training-and-capacity-building/Training-activities>, (14.09.2014), s.14.
- Genç, N. (2007). Meslek Yüksekokulları için Yönetim ve Organizasyon, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güney, S. (2000). Yönetim ve Organizasyon El Kitabı, Ankara: Nobel Yayınları.
- İnan, Ö. ve diğerleri, (2004). Yönetim ve Organizasyon, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İnterpol How-to-apply? <http://www.interpol.int/Recruitment/Other-recruitment-pages/How-to-apply>, (14.09.2014).
- İnterpol'de sözleşmeli çalışanlar için istihdam koşulları. <http://www.interpol.int/Recruitment/Other-recruitment-pages/Employment-conditions-for-contracted-officials>, (08.02.2018).
- İnterpol'de Uzmanlık, Eğitim Ve Kapasite Geliştirme Faaliyetleri. <http://www.interpol.int/INTERPOL-expertise/Training-and-capacity-building>, (18.11.2017).
- İnterpol'e üye devletler tarafından görevlendirilen yetkililer için istihdam koşulları. <http://www.interpol.int/Recruitment/Other-recruitment-pages/Employment-conditions-for-seconded-officials>, (18.11.2017).
- İşe Alma, Değerler ve Temel Yeterlilikler. <http://www.interpol.int/Recruitment>, (18.11.2017).

- Osce Country_Profile_Section.
http://polis.osce.org/countries/details?item_id=69#Country_Profile_Section_325, (05.07.2014).
- Özalp, İ. (2004). Yönetim Organizasyon, Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, C. (2018a), Liderlik Kamu Yönetiminde Lider Yöneticiye Doğru, Nobel Yayınları, Ankara.
- Öztürk, C. (2018b), “Yönetim Fonksiyonu Olarak Örgütlenme, Yönelme ve Birlikte Değerlendirilmeleri”, Yönetim ve Siyaset Değerlendirmeleri, C. Öztürk, A. Nauşabayeva Hekimoğlu, A. N. Buyruk Akbaba, Nobel Yayıncılık, Ankara, s.73-94.
- Policing in the UK: A Brief Guide, Association of Chief Police Officers (ACPO), www.acpo.police.uk/documents/.../201210PolicingintheUKFinal.pdf, (01.06.2014).
- Polis akademisi başkanlığı güvenlik bilimleri fakültesi giriş ve eğitim-öğretim yönetmeliği.
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod=7.5.12360&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=polis>, (20.11.2014).
- Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Fakültesi Giriş Ve Eğitim-Öğretim Yönetmeliği.
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod=7.5.12360&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=polis>, (20.11.2014).
- Polis Akademisi Başkanlığı Polis Amirleri Eğitimi Merkezi Giriş Ve Eğitim-Öğretim Yönetmeliği.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150716-4.htm> (12.11.2017)
- Polis Meslek Yüksekokulları Eğitim-Öğretim Yönetmeliği.
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod=7.5.12361&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=polis>, (18.11.2017).
- Polis Meslek Yüksekokulları Giriş Yönetmeliği.
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod=7.5.12145&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=polis>, (18.11.2017).
- Polis Yüksek Öğretim Kanunu
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4652.pdf> (12.11.2017)
- Texas.gov. <http://www.tcole.texas.gov/>, (05.07.2014).
- Texas DPS.
<http://agency.governmentjobs.com/txdps/default.cfm>, (05.07.2014).
- Topaloğlu, M. & Koç, H. (2005). Büro Yönetimi Kavramlar ve İlkeler, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Topaloğlu, M. & Koç, H. (2017). Yönetim ve Organizasyon, 3B, Ankara: Seçkin Yayınları.
- UNAMID bünyesinde görev yapan bir Alman polis komiseri ve bir BKA çalışanının doldurduğu 05.02.2014 tarihli veri toplama sayfaları.
- Yusuf, Ş. (2017). Yönetim Bilimi ve Türk Kamu Yönetimi, 7.B, Bursa: Ekin Yayınları.



Araştırma Makalesi • Research Article

Ortaokul Öğrencilerinin “Güneş Sistemi” İle İlgili Zihinsel Modelleri*

Secondary School Students’ Mental Models about “Solar System”

Meryem Görecek Baybars^{a,**}, Mustafa Çil^b

^a Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 48000, Muğla/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-8942-7590

^b Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 48000, Muğla/Türkiye.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 04 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 28 Nisan 2019

Kabul tarihi: 14 Mayıs 2019

Anahtar Kelimeler:

Astronomi

Güneş sistemi

Zihinsel model

ARTICLE INFO

Article history:

Received 04 February 2019

Received in revised form 28 April 2019

Accepted 14 May 2019

Keywords:

Astronomy

Solar System

Mental Model

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin “Güneş sistemi” ile ilgili zihinsel modellerinin belirlenmesidir. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’nin batı bölgesinde yer alan iki devlet okulunun tüm ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olup, araştırmaya toplam 340 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracında yer alan sorular, öğrencilerin Güneş sistemini betimleme ve görselleme durumlarını ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır. Veri analizinde, öncelikle öğrencilerin Güneş sistemini betimleme ve görselleme durumları ayrı ayrı analiz edilmiş, sonra betimleme ve görselleme sorularına verilen cevaplar birlikte değerlendirilerek öğrencilerin zihinsel modelleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin “Güneş sistemi” ile ilgili bilimsel zihinsel modele sahip olmadığı, öğrencilerin daha çok sentez ve ilkel model düzeyinde zihinsel modele sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine secondary school students’ mental models about the “Solar System”. The study was conducted on all the students attending two state middle schools located in the western part of Turkey in the spring term of 2017-2018 school year and a total of 340 students participated in the study. The data collection tool used in the study consists of two open-ended questions. The questions in the data collection tool were developed to elicit the students’ states of describing and visualizing the solar system. In the analysis of the collected data, first the students’ states of describing and visualizing the solar system were separately analyzed and then the students’ responses given to the description and visualization questions were evaluated together and thus their mental models were determined. As a result of the study, it was concluded that secondary school students did not have scientific mental models about the “Solar System” and they mostly had mental models at the initial and synthesis models.

1. Giriş

Fen alanında yer alan temel kavramlar incelendiğinde, bu kavramlardan bazılarının günlük yaşamda karşılaştığımız ve her gün deneyimlediğimiz kavramlardan oluştuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı kavramlar ise günlük

yaşantıda deneyimleme şansımız olmayan kavramlardır ve bu kavramları görme ya da örnekleme şansımızda yoktur. Bu noktada yardımımıza koşan temel unsurlar arasında modeller ilk sırada yer alır. Modeller, Ünal-Çoban (2009) tarafından bilinen bir olaydan yola çıkarak bilinmeyen ya da daha soyut olanı anlatan, olay ya da sistemler olarak tanımlanırken,

* Bu çalışma, 4-6 Ekim 2018 tarihlerinde Denizli’de düzenlenen 13. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: mgorecek@mu.edu.tr

Harrison'a (2001) göre modeller, bilimsel bir bilgi ile gerçekler arasında ilişki kuran, karmaşık yapıları en basit hale getiren temsiller olarak ifade edilmektedir. Alan yazında farklı tanımlar olsa da, kullanılan modeller teori ile olgular arasında anlamlı ilişkilerin kurulmasını sağlar (Greca ve Moreira, 2000). Alan yazın incelendiğinde, modellerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin, Harrison ve Treagust (2000), modelleri dört ana başlık altında; (1) gerçeklik teori ve süreçlerin kişisel modelleri, (2) çoklu kavram süreçleri gösteren modeller, (3) pedagojik analogik modeller ve (4) bilimsel modeller olarak ele alırken, Örnek (2008) kavramsal ve zihinsel modeller olmak üzere iki başlık altında toplamıştır.

Zihinsel modeller, bilişsel işlemler sırasında bireylerin oluşturduğu zihinsel temsillerdir (Vosniadou, 1994). Bireylere düşüncelerini kullanırken rehberlik eden zihinsel modeller (Norman, 1983), bireylerin hafızalarını daha verimli kullanmalarını da sağlarlar (Coll ve Treagust, 2003). Zihinsel modeller, üretkendir, çünkü yeni bilgilerin tanımlanmasında ve üretilmesinde yol göstericidir, zihinsel modeller, dinamik yapıdadırlar, yeni bilgiler eklendikçe değişebilirler, bireylerin dünya görüşü ile sınırlıdır çünkü bilgi, deneyim ve inançlardan etkilenirler, ayrıca zihinsel modeller, örtük bilgi içerirler (Franco ve Colinvaux, 2000).

Alan yazın incelendiğinde, bireylerin zihinsel modellerinin tespiti ile ilgili farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Görecek-Baybars, 2018; Can ve Görecek-Baybars, 2018; Ayvaci, Bebek, Atik, Keleş ve Özdemir, 2016; Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2013; Kurnaz, Tarakçı, Aydın ve Pektaş, 2013; Yürümezoğlu ve Çökelez, 2010; Jabot ve Henry, 2007; Coll ve Tregaut, 2003; De Posada, 1997; Kibble, 1999, Vosniadou ve Brewer, 1992). Bu çalışmalar incelendiğinde, daha çok çizim ve açıklama içeren açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ve görüşmelerin kullanıldığı görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde astronomi konuları ve zihinsel modellerin birlikte ele alındığı pek çok çalışma mevcuttur (Can ve Görecek-Baybars, 2018; Çelik ve Tekbıyık, 2016; İyibil, 2010; İyibil ve Sağlam-Arslan, 2010; Kurnaz ve Değermenci, 2012; Vosniadou ve Brewer, 1992). Vosniadou ve Brewer (1992), çalışmalarında öğrencilerin Dünya'nın şekli ile ilgili zihinsel modellerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda bazı öğrencilerin bilimsel modellerden küresel modele sahip olduğu, bazı öğrencilerin ise dikdörtgen ve yassı disk modeline sahip olduğu belirlenmiştir. Kurnaz ve Değermenci (2012), özel durum yöntemi ile yürüttükleri çalışmalarında güneş-dünya-ay sistemi ile ilgili yedinci sınıf öğrencilerinin zihinsel modellerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin daha çok sentez model düzeyinde zihinsel modellere sahip olduğu belirlenmiştir. Çelik ve Tekbıyık (2016), çalışmalarında, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dünya ve uzay kavramlarına yönelik zihinsel modellerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma toplam 114 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup, içerik bilgisi zihin haritası ile yapı bilgisi ve imajları çizim ile ve işlemsel bilgiler görüşmeler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Can ve Görecek-Baybars (2018) çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin uzay ile ilgili zihinsel modellerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada çizim ve açıklama gerektiren dört adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Çalışma sonucunda uzay ile ilgili altı farklı zihinsel model tespit edilmiş olup, en sık gözlenen

zihinsel modeller ise gök cisimleri modeli ve uzay araştırmaları modeli olmuştur. İyibil ve Sağlam-Arslan (2010), çalışmalarında fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına ilişkin zihinsel modellerini belirleyebilmek için dört açık uçlu sorudan oluşan bir veri toplama aracı geliştirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair dört farklı zihinsel modele sahip olduğu belirlenmiştir. Bu modellerden biri bilimsel, biri ilkel ikisi ise sentez model kategorisinde değerlendirilmiştir.

Alan yazında yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde, daha çok yıldız, gezegen, dünya-güneş-ay ve uzay kavramlarına değinildiği, bazı çalışmalarda bütün kavramların yer aldığı bazı çalışmalarda ise kavramların tek tek ele alındığı görülmektedir. Ancak güneş kavramı her ne kadar alan yazında yer alan çalışmalar içerisinde yer alsada (Babaoğlu ve Keleş, 2018; Yılmaz, Türkoğuz ve Şahin, 2014;), Güneş sistemi (Calderon-Canales, Flores-Camacho ve Gallegos-Cazares, 2013; Sharp ve Kuerbis, 2005; Sharp, 1996) ile ilgili çalışma sayısı oldukça azdır. Sharp (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, gezegenlerin uzayın temel yapı taşı olduğu ve öğrencilerin açıklamalarında 3-4 gezegen ismi üzerinde durduğu ve en çokta Jüpiter gezegenine değindiği sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada dikkat çeken bir diğer sonuç ise öğrencilerin sadece gözleyebildikleri (güneş, ay, yıldız) nesnelere hakkında bir şeyler bildikleridir. Calderon-Canales vd. (2013) çalışmalarında öğrencilere Güneş sisteminin ne olduğunu biliyor musunuz? sorusunu yöneltmişler ve cevaplarında gezegenlerin sıralamasıdır açıklaması en sık rastlanan açıklama olmuştur. Bazı öğrenciler ise güneşi, ayı ve dünyayı içeren gezegen gruplarıdır açıklamasında bulunmuşlardır. Çalışmanın devamında öğrencilerden istedikleri kadar top kullanarak Güneş sistemi ile ilgili bir model oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan modellerde 7 farklı model dikkat çekmektedir. Bu modellerden en sık karşılaşılan Güneşin bir uçta, gezegenlerin ise düz bir çizgi boyunca dağıldığı sıralamadır. Bu model Sharp ve Kuerbis (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da en sık karşılaşılan model olmuştur. Alan yazında, astronomi alanında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bireylerin astronomi kavramlarına ait bilgileri sadece ders kitaplarından elde etmediği sonucu da ortaya konulmuştur. Çelik ve Tekbıyık (2016), çalışmalarında öğrencilerin zihinsel modellerinin oluşmasında TV programlarının, okulda öğretilen derslerin ve hikâye kitaplarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Avrupa Astronomi Birliği (EAAE) (1994)'te bireylerin TV programlarından veya diğer yayın organlarından astronomi ile ilgili pek çok yanlış bilgi edindiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Can ve Görecek-Baybars (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, internet, okul, ders kitapları ve TV programları öğrencilerin astronomi kavramlarına ait bilgi kaynaklarında ilk sırada yer almıştır.

Türk Fen bilimleri dersi öğretim programı (2018), incelendiğinde, bireylere astronomi hakkında temel bilgiler kazandırmak programın temel amaçları arasında yer almakta olup, astronomi ile ilgili konular ilkökul üçüncü sınıf programında Dünya ve evren konu alanı altında "Gezegenimizi Tanyalım" ünitesi ile başlamaktadır. Öğrencilerin Güneş kavramı ile program kapsamında ilk defa karşılaşmaları ise beşinci sınıf "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesi kapsamında olup, altıncı sınıfta, "Güneş sistemi ve Tutulmalar", yedinci sınıfta ise "Güneş sistemi ve ötesi"

üniteleri ile devam etmektedir. Altıncı sınıfta yer alan “Güneş sistemi ve tutulmalar” ünitesi kapsamında öğrencilere Güneş sistemi, gezegen, meteor, gök taşı ve asteroit kavramları verilmekte olup, öğrencilerin Güneş sistemini modellemeleri beklenmektedir. Altıncı sınıfta yer alan bu kavramların doğru bir şekilde öğrenilmesi, sonraki yıllarda Güneş sistemi ile doğrudan ilişkili olsun olmasın astronomi ile ilgili diğer kavramların anlaşılmasına da temel oluşturacağı düşünülmektedir. Astronomi ile ilgili kavramlar ele alındığında Güneş Sistemi’nin oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Çünkü Güneş sistemi kavramının anlaşılması ile öğrenci güneş, yıldız, uyu, gezegen, yörünge, meteor vb. pek çok kavram hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. Tüm bu noktalar dikkate alındığında, öğrencilerin Güneş sistemi ile ilgili zihinsel modellerinin ne olduğunun ortaya konulması ayrı bir önem kazanmaktadır. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulguların, bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalara ve öğretmenlere bilgi kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Güneş sistemi ile ilgili zihinsel modellerinin belirlenmesidir.

2. Yöntem ve Uygulama

Araştırmanın yöntem başlığı altında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve analizi konularına değinilmiştir.

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmalarında, araştırmacı, çalışmaya konu olan birey, olay veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir deneysel müdahalede bulunmadan, oldukları gibi tanımlamaya çalışır (Karasar, 2011). Bu araştırma kapsamında da, araştırmacılar, ortaokul öğrencilerinin Güneş sistemi ile ilgili zihinsel modellerini, herhangi bir deneysel işlem gerçekleştirilmeden, kendi mevcut koşulları içinde belirlemeyi amaçlamışlardır.

Araştırmada, zaman ve ulaşılabilirlik durumu göz önünde bulundurularak, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ayrıca, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’nin batı bölgesinde, bir il merkezinde yer alan, tüm ortaokullardaki öğrenciler, örneklemini ise belirtilen il merkezinde bulunan iki devlet okulunun tüm ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 340 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada iki açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı, öğrencilerin Güneş sistemini betimleme (1.soru) ve görselleme (2.soru) durumlarını ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır. Bir fen bilgisi öğretmeninden ve bir fizik eğitimi alanında çalışan öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak, çalışma grubundan farklı 30 sekizinci sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda, veri toplama aracının açık ve anlaşılır olduğu ve cevaplanması için 15 dakikanın yeterli olduğu görülmüştür. Veri toplama aracında yer alan sorular aşağıda sunulmuştur.

1.Güneş sistemi” denilince aklınıza neler gelmektedir? Açıklayınız.

2.Güneş sisteminin nasıl bir şekle sahip olduğunu düşünüyorsunuz? Çizerek açıklayınız. Çizdiğiniz resimde gök cisimlerini belirtiniz.

Araştırmanın asıl uygulaması için belirlenen okulların idarecileri ve fen bilgisi öğretmenleri ile görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler ile beraber veri toplama aracının uygulama planı oluşturulmuş ve araştırmanın ikinci yazarı tarafından bu plan çerçevesinde okullara gidilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrencilere araştırma hakkında bilgi vermiş, elde edilen verilerin nasıl ve ne amaçla kullanılacağını açıklamış, özellikle çizim sorusunda çizimlerin güzel veya çirkin olmasının önemli olmadığı vurgusu yapılmıştır. Veri toplama aşamasında, araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracını eksiksiz ve özenle doldurmasını sağlanmıştır.

Veri analizinde, nitel olarak, öğrencilerin betimleme ve görselleme durumları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin, veri toplama aracında yer alan 1. ve 2.soruya verdikleri cevaplar birlikte değerlendirilerek, zihinsel modeller belirlenmiştir. Zihinsel modeller, alanyazında yer alan ilkel, sentez ve bilimsel modele göre değerlendirilmiştir. Zihinsel modellerin belirlenmesinde kullanılan kategoriler Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde, öğrenci cevaplarında, Güneş sistemi ile ilgili, bilimsel bir betimleme ve bilimsel bir görselleme yapılmış ise model kategorisinin, bilimsel model olarak nitelendirildiği görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, öğrenci cevaplarında, Güneş sistemi ile ilgili, bilimsel olmayan bir betimleme ve bilimsel olmayan bir görselleme yapılmış ise model kategorisinin ilkel model olarak nitelendirildiği görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, öğrenci cevaplarında, Güneş sistemi ile ilgili, betimleme ve görselleme durumlarından biri bilimsel değil ise, model kategorisinin sentez model olarak nitelendirildiği görülmektedir. Alan yazında, ilkel model, bireyin bilimsel olmayan fikirlerini, bilimsel model bireyin bilimsel olan fikirlerini, sentez model, bireyin sahip olduğu ilkel modelle, tecrübe ve öğretim süreci boyunca edindiği bilgiler sonucunda sentezlediği model olarak ifade edilmiştir. (Vosniadou ve Brewer, 1992; Kurnaz ve Değermenci, 2012; Saçkes ve Korkmaz, 2015).

Tablo 1. Zihinsel modellerin belirlenmesinde kullanılan kategoriler

Model kategorisi	Betimleme Durumu	Görselleme Durumu
Bilimsel Model	Kavram hakkında bilimsel bilgi içeren betimlemelerin yapılması	Kavram hakkında bilimsel bir çizim yapılması
Sentez Model	Kavram hakkında bilimsel bilgi içeren betimlemelerin yapılması	Kavram hakkında bilimsel olmayan bir çizimin yapılması
İlkel Model	Kavram hakkında bilimsel olmayan betimlemelerin yapılması	Kavram hakkında bilimsel olmayan bir çizim yapılması

3. Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular “öğrencilerin betimleme durumları”, “öğrencilerin görselleme durumları” ve “öğrencilerin zihinsel modelleri” olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulguların belirtildiği şekilde üç başlık altında sunulması daha önce Kurnaz ve Değermenci (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kullanılmıştır.

Öğrencilerin Güneş Sistemi’ni Betimleme Durumları

Veri toplama aracında yer alan birinci soru öğrencilerin Güneş Sistemi’ni betimleme durumları ile ilgilidir. Birinci sorunun analizinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, 340 ortaokul öğrencisinden 80 öğrencinin Güneş Sistemi’ni betimlerken “gezegen” kavramını kullandığı görülmektedir. Bu 80 öğrencinin 9’u beşinci sınıf, 22’si altıncı sınıf, 19’u yedinci sınıf ve 30’u sekizinci sınıfa devam etmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, betimlemelerinde “Güneş etrafında belirli yörüngede dönen gezegenler” ifadesini kullanan öğrenci sayısı 61’dir. Bu öğrencilerin 21’i sekizinci sınıf, 22’si yedinci sınıf, 14’ü altıncı sınıf ve 4’ü beşinci sınıf

öğrencisidir. Güneş Sistemi betimlemelerinde “gezegen isimlerini” kullanan öğrenci sayısı ise 26’dır. Bu öğrencilerin 6’sı sekizinci sınıfa devam ederken, 9’u yedinci sınıf, 8’i altıncı sınıf ve 3’ü beşinci sınıfa devam etmektedir. Tablo 2 incelendiğinde 52 öğrencinin Güneş sistemini betimlerken “Güneş” kavramını kullandığı görülmektedir. Bu öğrencilerin sınıflara göre dağılımı 10 beşinci sınıf, 18 altıncı sınıf, 8 yedinci sınıf ve 16 sekizinci sınıf şeklindedir. Tablo 2 incelendiğinde “gezegenlerin sıralamasıdır” açıklamasını yapan öğrenci sayısının 21 olduğu görülmektedir. Bu cevabın 8.sınıfta yoğunlaştığı görülmekte olup, 4 öğrenci 6.sınıf, 5 öğrenci 7.sınıf ve 14 öğrenci ise 8.sınıfa devam etmektedir. Güneş sistemini betimlerken “gezegen topluluğudur” ifadesini kullanan öğrenci sayısı 19’dur. Bu cevapların 7.sınıfta yoğunlaştığı görülmekte olup, 19 öğrenciden 13’ü 7.sınıfa, 4’ü 8.sınıfa ve 2’si ise 5.sınıfa devam etmektedir. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin Güneş sistemini betimlerken daha az oranda, “uzay, evren, ısı ve ışık, uydu, güneş enerjisi (evlerde kullanılan) ve atomun yapısına benzemesi” ifadelerini kullandığı görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde 340 öğrenciden 53 öğrencinin bu soruda herhangi bir cevap vermediği görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Güneş Sistemi’ni Betimleme Durumları

Öğrenci Cevapları	5.sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gezegen	9	17,6	22	23,2	19	20,9	30	29,1
Güneş etrafında belirli yörüngede dönen gezegenler	4	7,8	14	14,7	22	24,2	21	20,4
Güneş	10	19,6	18	18,9	8	8,8	16	15,5
Gezegen isimleri	3	5,9	8	8,4	9	9,9	6	5,8
Gezegenlerin sıralaması	-	-	4	4,2	5	5,5	12	11,7
Gezegen topluluğu	2	3,9	-	-	13	14,3	4	3,9
Uzay	3	5,9	3	3,6	5	5,5	-	-
Evren	2	3,9	4	4,2	-	-	3	2,9
Isı ve Işık	4	7,8	3	3,2	-	-	-	-
Uydu	2	3,9	4	4,2	-	-	-	-
Güneş enerjisi	-	-	3	3,2	-	-	-	-
Atomun yapısına benzediği	-	-	-	-	1	1,1	-	-
Cevapsız	14	27,5	16	16,8	13	14,3	10	9,7

Öğrencilerin Güneş Sistemi’ni Görselleme Durumları

Veri toplama aracında yer alan ikinci soru öğrencilerin Güneş Sistemi’ni görselleme durumları ile ilgilidir. İkinci sorunun analizinden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan 340 öğrenciden 50’sinin “Güneş etrafında dağınık gezegen çizimi” yaptığı görülmektedir. Bu kategoride değerlendirilen çizimlerin 19’u altıncı sınıf öğrencisine, 18’i yedinci sınıf öğrencisine, 13’ü ise sekizinci sınıf öğrencisine aittir.

Tablo 3. Öğrencilerin Güneş Sistemi’ni Görselleme Durumları

Öğrenci çizim kategorileri	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Güneş etrafında dağınık gezegen çizimi	-	-	19	20	18	19,8	13	12,6
Güneş merkezli yörünge çizimi	-	-	15	15,8	21	23,1	13	12,6
Üçlü model çizimi	2	3,9	14	14,7	10	11	11	10,7
Güneş şekli çizimi	10	19,6	5	5,3	3	3,3	12	6,8
Gezegen çizimi	-	-	6	6,3	11	12,1	6	5,8
Güneş sistemi modeli çizim	-	-	5	5,3	11	12,1	6	5,8
Güneş etrafında düz hat boyunca sıralanmış gezegen çizim	-	-	4	4,2	8	8,8	7	6,8
Güneş enerjisi paneli çizimi	-	-	4	4,2	2	2,2	9	8,7
Yörünge çizimi	-	-	5	5,3	1	1,1	5	4,9
Yuvarlak çizimi	-	-	3	3,2	-	-	7	6,8
Anlamsız çizim	19	37,2	7	7,4	-	-	8	7,8
Çizim yok	20	39,2	10	10,5	6	6,6	8	7,8

Bu kategoride değerlendirilen çizimlerde öğrencilerin güneşin etrafında rastgele konumlanmış gezegenler çizdikleri görülmektedir. Bu kategoride değerlendirilen çizimlere örnek aşağıda sunulmuştur.

Ö164 (7.sınıf): Güneş etrafında dağınık gezegen çizimi



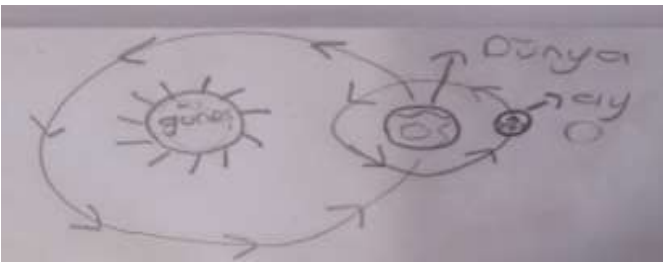
Tablo 3 incelendiğinde, 340 ortaokul öğrencisinden 49 öğrencinin Güneş sistemini görsellerken “güneş merkezli yörünge çizimi”nden yararlandığı görülmektedir. Güneş merkezli yörünge çizimi yapan öğrencilerden, 15’i altıncı sınıf, 21’i yedinci sınıf ve 13’ü sekizinci sınıf öğrencisidir. Bu kategoride çizim yapan öğrencilerin güneşi merkezde çizdiği güneş etrafında yörüngeleri çizdiği ancak güneş sisteminde yer alan gök cisimlerini çiziminde kullanmadığı görülmektedir. Bu kategoride değerlendirilen çizimlere örnek aşağıda sunulmuştur.

Ö301 (8.sınıf): Güneş merkezli yörünge çizimi



Tablo 3 incelendiğinde, 340 ortaokul öğrencisinden 37 öğrencinin Güneş sistemini görsellerken “Güneş-dünya-ay çizimi” yaptığı görülmektedir. Bu çizim “üçlü model çizimi” olarak adlandırılmıştır. Bu kategoride yer alan 37 öğrencinin 2’si beşinci sınıf, 14’ü altıncı sınıf, 10’u yedinci sınıf ve 11’i de sekizinci sınıf öğrencisidir. Bu kategoride değerlendirilen çizimlere örnek aşağıda sunulmuştur.

Ö11 (5.sınıf): Üçlü model çizimi



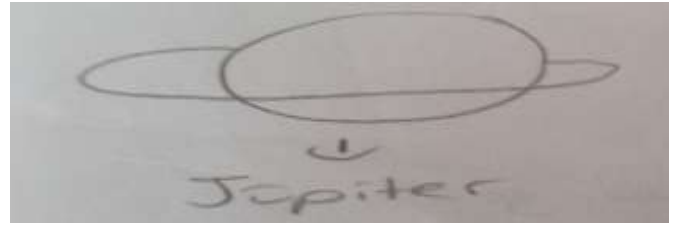
Tablo 3 incelendiğinde, 340 öğrenciden, 30 öğrencinin sadece “güneş” çizdikleri görülmektedir. Bu otuz öğrencinin 10’u beşinci sınıf, 5’i altıncı sınıf, 3’ü yedinci sınıf ve 12’si ise sekizinci sınıf öğrencisidir. Bu kategoride değerlendirilen çizimlere örnek aşağıda sunulmuştur.

Ö96 (6.sınıf): Güneş Çizimi



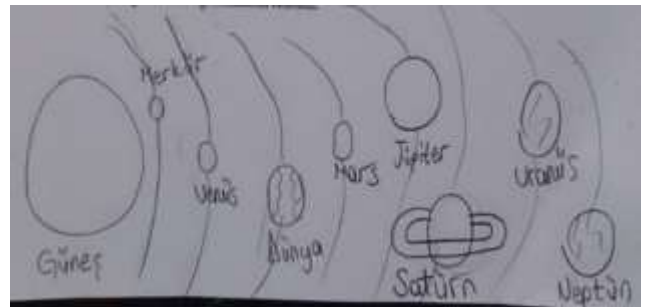
Tablo 3 incelendiğinde, “gezegen çizimi” yapan öğrenci sayısı 23’tür. Bu kategoride değerlendirilen çizimlerin 6’sı altıncı sınıf, 11’i yedinci sınıf ve 6’sı sekizinci sınıf öğrencisidir. Bu çizimlerde öğrencilerin sıklıkla Jüpiter, Satürn, Mars ve Dünya’ya yer verdiği görülmektedir. Bu kategoride değerlendirilen çizimlere örnek aşağıda sunulmuştur.

Ö200 (7.sınıf): Gezegen Çizimi



Tablo 3 incelendiğinde Güneş sistemi modeli çizen öğrenci sayısı 22’dir. Bu kategoride değerlendirilen çizimlerin 5’i altıncı sınıf, 11’i yedinci sınıf, 6’sı ise sekizinci sınıf öğrencisidir. Bu kategoride değerlendirilen çizimlerde öğrencilerin bilimsel olarak doğru kabul edilen bir çizim yaptıkları ve çizimlerde güneşin etrafında gezegenleri belirli bir sırada ve genellikle büyüklüklerine göre çizdikleri gözlenmiştir. Bu kategoride değerlendirilen çizimlere örnek aşağıda sunulmuştur.

Ö98 (6.sınıf): Güneş sistemi modeli çizimi



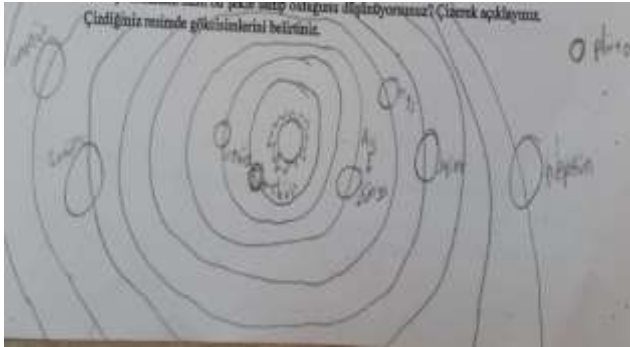
Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin daha az sayıda çizimlerinde, “Güneş etrafında düz hat boyunca sıralanmış gezegen çizimi, güneş enerjisi paneli çizimi, yörünge çizimi ve yuvarlak çizimi”ne yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar tarafından herhangi bir kategoriye dahil edilmeyen çizimler anlamsız çizim olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca 340 öğrenciden 44 öğrencinin hiç çizim yapmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Güneş Sistemi İle İlgili Zihinsel Modelleri:

Tablo 1’de belirlenen kriterler doğrultusunda, öğrencilerin veri toplama aracında yer alan birinci ve ikinci soruya

verdikleri cevapların analizinden elde edilen veriler, öğrencilerin zihinsel modellerinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Öğrencilerin “Güneş Sistemi” ile ilgili zihinsel modelleri Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin Güneş sistemi ile ilgili bilimsel zihinsel modele sahip olmadığı söylenebilir. Tablo 4 incelendiğinde 340 ortaokul öğrencisinden 79 öğrencinin sentez zihinsel modele sahip olduğu, bu öğrencilerin 3’ünün beşinci sınıf, 18’inin altıncı sınıf, 31’inin yedinci sınıf ve 27’sinin sekizinci sınıf olduğu görülmektedir. Öğrencilerde tespit edilen sentez zihinsel modellere örnekler aşağıda sunulmuştur.

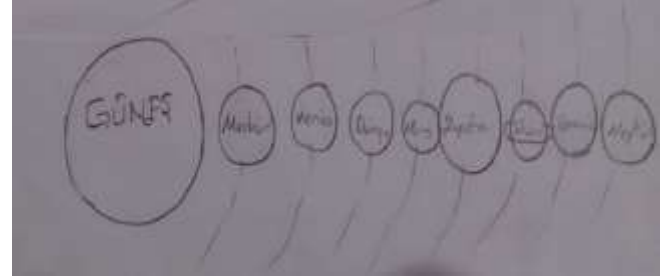
Ö105 (6.sınıf): 1.sorunun cevabı: Gezegen isimleri. / 2.sorunun cevabı:



Ö105 sentez zihinsel model kategorisinde değerlendirilen öğrencilerdendir. Ö105’in bu kategoride değerlendirilmesinin nedeni 1.soruya vermiş olduğu cevabın eksik ikinci soruya

vermiş olduğu cevabın ise doğru olmasıdır. Öğrenci 1.soruda Güneş sistemi nedir sorusuna gezegen isimleri şeklinde cevap verirken, 2.soruda “güneş sistemi modeli” çizimi gerçekleştirmiştir. Öğrencinin çiziminde gezegenlerin sırasına dikkat ettiği ancak gezegen büyüklüklerine dikkat etmediği görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrenciler arasında Güneş sistemi modeli çizip, bu model içerisinde Dünya’nın uydusu Ay’a yer veren tek öğrencidir. Öğrenci çiziminde dikkat çeken bir diğer nokta ise öğrencinin Pluton’a çiziminde yer vermesidir. Öğrenci Pluton’u diğer gezegenler gibi yörüngede çizmemiştir.

Ö337 (8.sınıf): 1.sorunun cevabı: Gezegen. /2.sorunun cevabı:



Ö337 sentez zihinsel model kategorisinde değerlendirilen öğrencilerdendir. Ö38 “Güneş sistemi nedir?” sorusuna gezegendir cevabını verirken, Güneş sistemini görsellerken, “Güneş etrafında düz hat boyunca sıralanmış gezegen çizimi” gerçekleştirmiştir. Öğrenci çiziminde, gezegenlerin güneş etrafındaki sıralaması ve gezegen isimleri doğru iken, gezegenlerin büyüklüğüne dikkat etmemiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Güneş Sistemi ile ilgili Zihinsel Modelleri

Zihinsel Model Kategorileri	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilimsel Model	-	-	-	-	-	-	-	-
Sentez Model	3	5,9	18	18,9	31	34,1	27	26,2
İlkel Model	27	52,9	61	64,3	51	56,1	65	63,1
Cevapsız	21	41,2	16	16,8	9	9,8	11	10,7

Tablo 4 incelendiğinde, 340 öğrenciden 203 öğrencinin ilkel zihinsel modele sahip olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan öğrencilerden 27’si beşinci sınıf, 61’i altıncı sınıf, 51’i yedinci sınıf ve 65’i sekizinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerde tespit edilen ilkel zihinsel modellere örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö221 (7.sınıf): 1.sorunun cevabı: Güneş sistemi bir tür güneşten aldığı ısıyı elektriğe çeviriyor. / 2.sorunun cevabı:



Ö221 ilkel zihinsel model kategorisinde değerlendirilen öğrencilerdendir. Öğrencinin bu kategoride değerlendirilmesinin sebebi Güneş sistemi ile ilgili betimleme ve görselleme durumunun bilimsel olmamasıdır.

Öğrenci cevabından da anlaşılacağı gibi, öğrencinin Güneş sistemini güneş enerji panelleri ile karıştırdığı görülmektedir.

Ö150 (6.sınıf): 1.sorunun cevabı: Güneşin Dünya’ya gelmesi için bir düzenek. / 2.sorunun cevabı:



Ö150 ilkel zihinsel model kategorisinde değerlendirilen öğrencilerdendir. Öğrencinin bu kategoride değerlendirilmesinin sebebi güneş sistemi ile ilgili betimleme ve görselleme durumunun bilimsel olmamasıdır.

4. Sonuç

Türkiye’de Fen Bilimleri Dersi öğretim programında 2018 yılından itibaren köklü değişikliklere gidilmiş olup, Güneş Sistemi ile ilgili konular daha önce 7.sınıflar programına dahil iken 2018 yılından itibaren 6.sınıf konuları arasında yer almıştır. Ayrıca eski programda yine Güneş sistemi konusu ikinci dönem konuları arasında iken değişiklikle beraber 6.sınıflarda ilk ünite kapsamında işlenen konular arasında yer almıştır. Araştırmanın 2017-2018 yılı ikinci döneminde gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencileri Güneş sistemi konusunu okullarında işlemiş olup, 5. ve 6.sınıf öğrencileri ise okullarında Güneş sistemi ile ilgili bir öğretim faaliyeti içerisinde yer almamıştır. Sonuçlar bu durum dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin her sınıf düzeyinde, Güneş sistemi ile ilgili betimlemelerinde, sıklıkla gezegen veya gezegen ile ilişkili ifadeler kullandıkları görülmektedir. Alanda kullanılan Fen Bilimleri Dersi 7.sınıf ders kitapları incelendiğinde, Güneş sistemi ile aşağıda sunulan betimlemelerin yer aldığı görülmektedir.

“Güneş ve güneş çevresinde dolanan gök cisimlerinin oluşturduğu topluluğa Güneş sistemi denir. Güneş’in etrafında gezegenler, onların uyduları, meteorlar ve kuyruklu yıldızlar dolanır. Güneş sistemindeki gezegenler birbirinden farklı özelliklere sahiptir.” (MEB-7.sınıf Fen Bilimleri Ders kitabı- Mevsim Yayıncılık)

“Güneş sistemi, Güneş’ten ve onun etrafında belirli yörüngelerde hareket eden gezegenlerden, uydulardan, kuyruklu yıldızlardan oluşan gök cisimleri topluluğudur.” (MEB- 7.sınıf Fen Bilimleri Ders kitabı-Komisyon)

İncelenen ders kitaplarında Güneş sistemi ile ilgili betimlemelerde “meteor, uydu ve kuyruklu yıldız” kavramlarının yer aldığı görülmekte iken çalışmaya katılan öğrencilerden sadece altısı Güneş sistemi ile ilgili betimlemelerinde “uydu” kavramına yer vermiştir. Betimlemesinde “uydu” kavramına yer veren öğrenciler 5. ve 6.sınıf öğrencisidir. Bu sonuç öğrencilerin kavramlara ilişkin öğrenmelerini sadece okullarda gerçekleştirmediği şeklinde yorumlanabilir. Ekiz ve Akbaş (2005) tarafından 6.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışma sonuçlarında da öğrencilerin Güneş Sistemini betimlerken benzer açıklamalara yer verdikleri ve öğrencilerin Güneş sistemi içerisinde gök cisimlerinin hareketleri ile ilgili yanlış anlamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci betimlemelerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise, öğrencilerin Güneş sistemi ile ilgili açıklamalarında “gezegenlerin sıralaması / gezegen topluluğu” gibi ifadeleri kullanmalarıdır. Bu sonuç öğrencilerin güneş dahil Güneş sistemi içerisinde yer alan tüm gök cisimlerini gezegen olarak değerlendirmesi şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir sonuç Şenel-Çoruhlu (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile ortaya konulmuştur. Şenel-Çoruhlu (2013) çalışmasında, yedinci sınıf öğrencilerinin “Güneş sistemi içerisinde yer alan güneş bir gezegendir.” yanılığına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin güneş sistemi ile ilgili görselleme durumları incelendiğinde ise, bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek çizimlerin oldukça az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sıklıkla “Güneş etrafında düz bir hat boyunca sıralanmış gezegen çizimi / Güneş etrafında dağınık gezegen çizimi / Güneş merkezli yörünge çizimi / Üçlü model çizimi”

gerçekleştirdiği görülmektedir. Yine bu çizimlerin 6,7 ve 8.sınıf düzeyinde birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Güneş sistemi ile ilgili görselleme durumları incelendiğinde, gök cisimlerinin büyüklüklerine ve boyutlarına dikkat edilmediği belirlenmiştir. Öğrenci çizimlerinde Güneş ve Dünya’nın büyüklüklerinin birbirine yakın çizildiği veya tüm gezegenlerin birbiriyle aynı büyüklükte çizildiği görülmektedir. Bazı öğrenci çizimlerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise, gezegen yörüngelerinin çizimlerde belirtilmemesidir. Bu durum, öğrencilerin, gezegenlerin hareketsiz olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin Güneş sistemi ile ilgili yanlış ve eksik çizim yapmasının sebeplerinden birisi ders kitapları olabilir. İncelenen ders kitaplarında Güneş sistemi ile ilgili yanlış veya eksik görsellerin kullanıldığı görülmektedir. Bu görsellere örnekler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. (MEB-7.sınıf Fen Bilimleri Ders kitabı- Mevsim Yayıncılık, s.250)



Şekil 2. (MEB- 7.sınıf Fen Bilimleri Ders kitabı-Komisyon, s.260)

Kitaplarda Güneş sistemi ile ilgili betimlemelerde her ne kadar “uydu, meteor, kuyruklu yıldız” kavramları yer alsada, görsellerde bu kavramlara ait çizimlerin kullanılmadığı görülmektedir. Ayrıca yine ders kitaplarında yer alan modelleme etkinliklerinde de bu yapılarla yer verilmediği, sadece merkezde Güneş’in yer aldığı, gezegenlerin Güneş’e olan uzaklıklarına göre sıralandığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin Güneş sistemi ile ilgili görsellemeleri değerlendirildiğinde, alan yazında yer alan çalışmalar ile benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Çalışmadan elde edilen “Güneş etrafında düz bir hat boyunca sıralanmış gezegen çizimi” Calderon-Canales vd.(2013) ve Sharp ve Kuerbis (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise ortaokul öğrencilerinin Güneş sisteminde yer alan yapıları doğru çizse de, çizimlerinde gök cisimlerinin büyüklüklerine dikkat etmemeleridir. Bu sonuç Uluç ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile uyumludur.

Ortaokul öğrencilerinin Güneş sistemi ile ilgili zihinsel modelleri incelendiğinde; hiçbir sınıf seviyesinde bilimsel zihinsel modele sahip öğrencinin yer almadığı görülürken her sınıf seviyesinde sentez modele sahip öğrencinin yer

aldığı görülmektedir. Bu sonuç alan yazında yer alan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aksan ve Çelikler (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada, 8.sınıfa devam eden öğrencilerin Güneş sistemi ile ilgili sentez modele sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Sharp (1996), tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, öğrencilerin Güneş sistemi ile ilgili sentez zihinsel modellere sahip oldukları belirlenmiştir. Sharp ve Kuerbis (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda da, Güneş sistemi ile ilgili dokuz farklı zihinsel model tespit edilmiştir. Bu modellerin daha çok sentez modeller şeklinde olduğu görülmüştür. Bilindiği gibi sentez modellerin oluşabilmesi için öğrenci cevaplarında hem bilimsel hem ilkel cevapların yer alması gerekmektedir. Sentez model kategorisinde 5.sınıf düzeyinde az sayıda öğrenci yer alırken 6.sınıf düzeyinde 18 öğrenci yer almaktadır. 6.sınıfa devam eden bu öğrenciler okullarda doğrudan Güneş sistemi ile ilgili bir öğretim programı içerisinde yer almamışlardır. Yine benzer bir durum 7 ve 8.sınıflar için geçerlidir. Bu sınıflarda ise okullarda Güneş sistemi konusu işlenmiş olmasına rağmen öğrencilerin sentez model ve ilkel model kategorilerinde yer almaları zihinsel modellerin oluşumunda öğretim programları kadar başka diğer faktörlerin de etkili olduğu sonucuna götürür.

Astronomi ile ilgili kavramlar ele alındığında, öğrencilerin çoklu bakış açısı ile olayları veya nesnelere farklı açılardan incelemesi gerektiği görülmektedir (Parker ve Heywood, 1998 akt: Barnett, MaKinster ve Hansen, 2001). Ayrıca astronomi öğrencilerin üç boyutlu uzaydaki nesnelere arasındaki, karmaşık ilişkileri ve dinamikleri anlamalarını gerektirir. Öğrencilerin astronomi kavramlarını anlamalarını geliştirmek için sadece bir bakış açısı-Dünya'nın bakış açısı-vardır. Astronominin üç boyutlu yapısına rağmen, çoğu ders materyalinde iki boyutlu resimler ya da grafikler yer almaktadır (Barnett vd. 2001). Bu nedenle öğrencilerin gök cisimleri ile ilgili farklı bir bakış açısı geliştirebilmeleri ve zihinsel modellerinin bilimsel model kategorisinde nitelendirilebilmesi için, öğrencilerin çok sayıda duyu organına hitap edecek öğrenme ortamları tasarlanarak dersler işlenmelidir. Bu noktada, derslerde, tam ve doğru olarak hazırlanmış üç boyutlu modellerin kullanılması, üç boyutlu modellerin öğrenciler tarafından oluşturulması veya artırılmış gerçeklik uygulamalarına yer verilmesi önerilebilir. Öğrencilerin, gözlem ve araştırma yapmalarını sağlama, yerinde görme ve öğrenme ve işin uzmanı bireylerden bilgi almasına olanak sağlayan okul dışı öğrenme ortamlarından (Planetaryum, uzay kampı vb.) yararlanılabilir. Ders kitaplarında Güneş sistemi ile ilgili betimleme ve görselleme durumlarının birbiri ile uyumlu olması sağlanabilir. Ayrıca ders kitaplarında Güneş sistemi ile ilgili kullanılan görsellerin seçimine dikkat edilerek, hatalı görsel (Güneş etrafında düz bir hat boyunca sıralanmış gezegen çizimi, gazsal gezegenlerin halkasının olmaması vb.) sunumundan kaçınılabilir. Bu çalışmada öğrencilerin Güneş sistemini betimleme ve görselleme durumları ele alınmış olup, farklı çalışmalarda, gerçekleştirilecek görüşmeler ile zihinsel modellerin kaynakları açık bir şekilde tespit edilebilir. Bu çalışmada 5.sınıflarda tespit edilen bilimsel olmayan zihinsel modellerin diğer sınıflarda da açığa çıktığı gözlenmiştir. Bu durum, yanlış öğrenilen kavramların sınıf seviyesi ilerlese de, dirençli yapısından dolayı devamlılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle, konu öğretiminde Güneş sistemi ile ilgili alan

yazında yer alan alternatif kavramlara dikkat edilmesi ve öğretmenlerin kendilerinde var olan alternatif kavramları öğrencilerine aktarabilecekleri göz önünde bulundurulduğunda, benzer çalışmaların öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Aksan, Z., & Çelikler, D. (2015). Determining the level of knowledge and mental models of secondary school students regarding the solar system, *Journal of Environment and Earth Science*, 5(13), 15-21.
- Ayvacı, H. S., Bebek, G., Atik, A., Keles, C. B., & Özdemir, N. (2016). Öğrencilerin sahip oldukları zihinsel modellerin modelleme süreci içerisinde incelenmesi: hücre konusu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 175-188. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.711>
- Babaoğlu, G., & Keleş, Ö. (2018). 6. sınıf öğrencilerinin “yıldız”, “gezegen” ve “ay, dünya ve güneş” kavramlarına yönelik algılarının belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 127-145.
- Barnett, M., MaKinster, J. G., & Hansen, J. A. (2001). *Exploring elementary students' learning of astronomy through model building*. This paper was presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. April 10 – 14. <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/3D/astronomy%20for%20elementary.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Calderon-Canales, E., Flores-Camacho, F., & Gallegos-Cazares, L. (2013) Elementary students' mental models of the solar system. *Astronomy Education Review*. 12(1), 1-17.
- Can, S., & Görecek-Baybars, M. (2018). Secondary school students' mental models regarding the space. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 122-135. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p122>
- Çelik, M., & Tekbıyık, A. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dünya ve uzay kavramlarına yönelik zihinsel modelleri ve imajları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 271-289.
- Coll, R. K., & Treagust, D. F. (2003). Investigation of secondary school, undergraduate and graduate learners' mental models of ionic bonding. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(5), 464-486. <https://doi.org/10.1002/tea.10085>
- De Posada, J. M. (1997). Conceptions of high school students concerning the internal structure of metals and their electric conduction: Structure and Evolution. *Science Education*, 81(4), 445-467. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199707\)81:4<445::AID-SCES5>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199707)81:4<445::AID-SCES5>3.0.CO;2-C)
- Demircioğlu, H., Vural, S., & Demircioğlu, G. (2012). “REACT” stratejisine uygun hazırlanan materyalin üstün yetenekli öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 101-144.

- Ekiz, D., & Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 61-78.
- Franco, C., & Colinviaux, D. (2012). *Grasping mental models*. In J. K. Gilbert & C. J. Boulter (Eds.), *Developing models in science education* (93-118). New York, NY: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0876-1>
- Görecek-Baybars, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının metallerin elektrik iletkenliği ile ilgili zihinsel modellerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 36-47. <https://doi.org/10.17244/eku.328952>
- Greca, I. M., & Moreira, M.A. (2000). Mental models, conceptual models, and modeling. *International Journal of Science Education*, 22, 1-11.
- Harrison, A. G. (2001). How to teachers and textbook writers model scientific ideas for students. *Research in Science Education*, 31, 401-435.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2000). A typology of school science models. *International Journal of Science Education*, 22, 1011-1026.
- İyibil, Ü.G. (2010). *Farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarını anlama düzeylerinin ve ilgili kavramlara ait zihinsel modellerinin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- İyibil, Ü., & Sağlam-Arslan, A. (2010). Fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair zihinsel modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 25-46.
- Jabot, M., & Henry, D. (2007). Mental models of elementary and middle school students in analyzing simple battery and bulb circuits. *School Science and Mathematics*, 107, 371-381.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi; kavramlar-ilkeler-teknikler*, 22.basım, Nobel Kitap, Ankara.
- Kibble, B. (1999). How do you picture electricity? *Physics Education*, 34(4), 226-229.
- Kurnaz, M. A., & Değermenci, A. (2012). 7. Sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ile ilgili zihinsel modelleri. *İlköğretim Online*, 11(1), 137-150
- Kurnaz, M. A., Tarakçı, F., Aydın, A., & Pektaş, M. (2013). Elektrikleme, yıldırım ve şimşek ile ilgili öğrenci zihinsel modellerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 33-51.
- Lee, C. B., Jonassen, D., & Teo, T. (2011). The role of model building in problem solving and conceptual change. *Interactive Learning Environments*, 19(3), 247-265.
- MEB (2017). *7.sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı*, Mevsim Yayıncılık.
- MEB (2017). *7.sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı*, Komisyon.
- Norman, D. A. (1983). *Some observations on mental model*. Human-computer interaction, 241-244, Morgan Kaufmann Publishers Inc. San Francisco.
- Örnek, F. (2008). Models in science education: applications of models in learning and teaching science, *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(2), 35-45.
- Sharp, J., & Kuerbis, P. (2005). Children's ideas about the solar system and the chaos in learning science, *International Journal of Science Education*, 90, 124.
- Sharp, J. G. (1995). Children's astronomy: Implications for curriculum developments at key stage 1 and the future of infant science in England and Wales. *International Journal of Early Years Education*, 3(3), 17 - 49.
- Sharp, J. G. (1996). Children's astronomical beliefs: A preliminary study of year 6 children in south-west England. *International Journal of Science Education*, 18(6), 685-712.
- Saçkes, M., & Korkmaz, H. İ. (2015) Anaokulu çocuklarının dünyanın şekline ilişkin zihinsel modelleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 734-743.
- Stratford S. J., Krajcik, J., & Soloway E. (1988). Secondary students' dynamic modeling processes: analyzing, reasoning about, synthesizing, and testing models of stream ecosystems. *Journal of Science Education and Technology*, 7(3), 215-234.
- Şenel-Çoruhlu, T. (2013). *Güneş sistemi ve ötesi uzay bilmecesi ünitesinde zenginleştirilmiş 5E Öğretim Modeli'ne göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Treagust, D. F., Chittleborough, G., & Mamiala, T. L. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(4), 357-368.
- Uluç, K., Yetkiner, R., Taner, M. S., Kaynar, S., Okuyan, O., Eryılmaz-Kılıç, ... Özışık, T. (2016). *Tug bitom eğitsel faaliyetlerinin MEB öğrencilerinin astronomi kavramlarını anlama düzeyine etkisi*. Ulusal Astronomi Kongresi, Sözlü Bildiri, Erzurum.
- Ünal-Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. Sınıf ışık ünitesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535-585.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4(1), 45-69.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Türkoğuz, S., & Şahin, M. (2014). Güneş sistemi ve uzay konularına yönelik kavram yanlışlarının günlük yaşama etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 37-44.

Yürümezoğlu, K., & Çökelez, A. (2010). Akım geçiren basit bir elektrik devresinde neler olduğu konusunda öğrenci görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 147-166.



Araştırma Makalesi • Research Article

Genç Yetişkinlerde Mutluluğa Genel Bir Bakış

An Overview Of The Happiness In The Young Adults

Merve Aydın^{a*}

^a Psikolojik Danışman, Özel Başakşehir Birey Özel Öğretim Kursu, 34490, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-9216-3410

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 07 Ağustos 2019

Kabul tarihi: 23 Ağustos 2019

Anahtar Kelimeler:

Genç Yetişkin

Mutluluk

Öznel İyi Oluş

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019

Received in revised form 07 August 2019

Accepted 23 August 2019

Keywords:

Young Adult

Happiness

Subjective Well-Being

ÖZ

Genç yetişkinlik pek çok kişisel ve sosyal değişimin yaşandığı, çeşitli sorunlarla başa çıkılması gereken ve zorlayıcı gelişim görevleriyle karşı karşıya kalınan bir dönemdir. Bu dönemde mutluluğun gencin sağlıklı kimlik gelişiminin devamını sağlaması, genç yetişkinlerde mutluluğun ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın amacı genç yetişkinlerde mutluluk konusunu incelemektir. Çalışmada literatür taramasına dayalı olarak mutluluk ve yapısı, mutluluğun önemi, genç yetişkinlik dönemi ve gelişim görevleri, genç yetişkinlikte yaşanan sorunlar ve genç yetişkinlerde mutluluk ile ilgili yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

ABSTRACT

Young adulthood is a period in which many personal and social changes are experienced, various challenges must be dealt with and challenging development tasks are faced. In this period, happiness during ensures healthy identity development of young people made it necessary to address happiness in young adults. The aim of this study is to examine the issue of happiness in young adults. The method of this study is reviving of literature. This study includes structure of happiness, importance of happiness, young adulthood and developmental tasks, problems in young adulthood and research on happiness in young adults.

1. Giriş

Genç yetişkinlik 18-25 yaş aralığını kapsayan, ergenlikten yetişkinliğe geçişin gerçekleştiği bir dönemdir (Gençtanırım, 2014). Genç yetişkinlik döneminde olan bir kişi çocukluk ve ergenlikten çıkmakta, duygusal ve ekonomik açıdan bağımsız olmaya çabalamaktadır (Eryılmaz ve Ercan, 2011a). Bu dönem ülkemizde çoğunlukla üniversiteye başlangıç ile mezuniyetten sonraki birkaç yıl aralığına denk gelmektedir. Üniversite dönemi yoğun gelecek kaygısının, mezuniyet sonrası dönem ise iş bulma ile yoğun belirsizliklerin yaşandığı kritik bir süreç (Sarı ve Çakır, 2016) olduğundan genç yetişkinlik oldukça zorlayıcı

geçmektedir. Bunların yanı sıra genç yetişkin, benlik yitimi korkusu ve yalıtılmışlıktan kaçınmak için yakın ilişkilere yönelmekte (Sumbas ve Durmuş, 2018), kimliğini başkalarının kimliğiyle kaynaştırmaya eğilim göstermektedir (Ümmet ve Ekşi, 2016). Aynı zamanda yaşamda anlam ve amaç belirlemeye de devam etmektedir. Mutluluk, genç yetişkinin bu dönemde sağlıklı kimlik gelişimini desteklediğinden (Aydın, 2018a), genç yetişkinlerde mutluluğun ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada mutluluk (öznel iyi oluş) ve yapısı, mutluluğun önemi, genç yetişkinlik dönemi ve gelişim görevleri, genç yetişkinlikte yaşanan

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: mrvydn2034@gmail.com

sorunlar ve genç yetişkinlikte mutlulukla ilgili yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2. Mutluluk ve Yapısı

İyi bir yaşamın doğası, filozoflar tarafından uzun zaman boyunca tartışılmış (Diener, Oishi ve Lucas, 2003), iyi yaşamın nelerden oluştuğuna dair fikirler üretilmiştir (Eryılmaz, 2009a). İyi yaşam için çoğunlukla kabul edilen temel yapı taşı mutluluktur (Diener, Scollon ve Lucas, 2003). Tarif edilmesi güç ve öznel olan mutluluk (Ayten, 2015), fizyolojik gereksinimler gibi ihtiyaç duyulan bir olgu (Özgül, Yaşartürk, Ayhan ve Bozkuş, 2017), yakalanmaya çalışılan bir ruh hali durumu (Akduman ve Duran, 2017) ve insan yaşamındaki nihai amaçtır (Ng, 2015).

Çok eski zamanlardan beri ele alınan bir konu olan mutluluk (Eryılmaz, 2009b), yaşamdan alınan doyum ve hazzı belirtmekte (Eryılmaz, 2017), yaşama doğrudan etki etmektedir (Kırık ve Sönmez, 2017). Dünya genelinde mutluluğa giderek daha fazla önem verildiği (Diener, 2000), özellikle 1960'lerden sonra mutlulukla ilgili yapılan çalışmaların sayısının hızla arttığı, 2010 yılına gelindiğinde bu konuda yılda 300'den fazla yayın yapıldığı görülmektedir (Veenhoven ve Dumludağ, 2015). Psikoloji alanında mutluluğun öznel iyi oluş kavramı ile ele alındığı bilinmektedir (Eryılmaz, 2010). Öznel iyi oluş kavramı mutluluk olarak tanımlanmış, mutluluk kavramı da öznel iyi oluş ile ilişkilendirilmiştir (Büyüksahin-Çevik ve Yıldız, 2016). Bununla birlikte mutluluk, doğrudan ve daha sık kullanıldığından bu çalışmada mutluluk kavramı tercih edilmiştir.

İnsanoğlunun en büyük amaçları arasında yer alan mutluluk (Aksoy ve Ağca, 2017), tek boyutlu bir yapıya sahip değildir (Eryılmaz ve Ercan, 2011b). Mutluluk insanların hayatlarını bilişsel ve duyuşsal boyutlar ile değerlendirmesinden oluşmaktadır (Diener, 2000). Mutluluğun bilişsel boyutunu yaşam doyumunu (Türkmen, 2012), duyuşsal boyutunu ise olumlu ve olumsuz duygusal tepkiler (Doğan ve Eryılmaz, 2012) oluşturmaktadır. Yaşam koşullarından doyum alan, sıklıkla olumlu duygular ile çok az olumsuz duygular yaşayan insanlar yüksek düzeyde mutluluğa sahiptirler (Eryılmaz ve Atak, 2011).

2.1. Yaşam Doyumu

Yaşam doyumunu ilk kez Neugarten tarafından 1961 yılında ortaya atılmıştır (Özer ve Karabulut, 2003). Yaşamın tüm boyutlarını kapsayan bu kavram (Terzi, 2017), kişinin sosyal ve iş hayatında yaşadığı olumlu ve olumsuz olayların tümünü içermekte (Kanbur ve Erol, 2017), gerçek durum ile beklentilerin karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Demir ve Murat, 2017). Alan yazın incelendiğinde yaşam doyumunun hayatın geneline yönelik olup anlık bir durum olmadığı görülmekte, hayatın eksi ve artıları karşılaştırıldığında pozitif yönlerin daha baskın olarak değerlendirilmesi sonucunda yaşam doyumunun yüksek olduğu söylenebilmektedir (Gülaçtı, Gür ve Çiftçi, 2017).

Yaşam doyumunu ruh sağlığı için oldukça önemlidir (Köker, 1991). Yaşamından memnun olan ve yaşamını doyum verici olarak değerlendiren insanlar mutlu olmaktadır (Eryılmaz, 2016a). Ayrıca gençlerin yaşam doyumlarının yüksek oluşu, umutlu olmalarını desteklemekte, potansiyellerinin ve

yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına da katkıda bulunmaktadır (Ünsal-Seydoğulları ve Çiftçi-Arıdağ, 2012).

Yaşam doyumunu kişiden kişiye farklılık gösteren (Uygun, 2018), mutlu ve anlamlı bir yaşam için gereken unsurların başında yer alan (Dağlı ve Baysal, 2016), pek çok araştırmacının üzerinde durduğu önemli bir konudur. Güven ve Aslan (2018) tarafından yapılan çalışmada yaşam doyumunu, kişisel-sosyal rehberlik alanında en fazla araştırılan konu olarak tespit edilmiştir.

2.2. Olumlu ve Olumsuz Duygulanım

Düşünce ve davranışın yanı sıra psikoloji biliminin en çok üzerinde durduğu alanlardan biri duygulardır (Kuzucu, 2006). Duygular limbik sistemde oluşan nöro-kimyasal reaksiyonlar olarak tanımlanmakta (Titrek, 2011), şimdi, geçmiş, gelecek veya belirgin bir olaya odaklanabilmekte (Hefferon ve Boniwell, 2014), pozitif ve negatif olarak sınıflandırılabilir (Ekşi, 2017).

Pozitif duygular, yaşamdan alınan keyif ve hazzı belirtirken; negatif duygular hoş olmayan duyguların aktif olması olarak tanımlanmaktadır (Gençöz, 2000). Pozitif duygular ilgili, heyecanlı, uyanık, ilhamlı, güçlü, hevesli, kararlı, dikkatli, gururlu gibi duyguları; negatif duygular ise öfkeli, tedirgin, utanmış, suçlu, ürkmüş gibi duyguları kapsamaktadır (Eryılmaz, 2016b). Pozitif duygular iyi oluşun belirleyicileridir (Fredrickson, 2004). Bununla birlikte duygularla çalışan araştırmacılar tarafından pozitif duygular nadiren incelenmiş daha çok öfke, hüznün, endişe gibi negatif duygular üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Fredrickson, 2003).

Duygular insan yaşamındaki önemli olaylarda merkezi bir role sahiptir (Duy ve Yıldız, 2014). İnsanlar neşeli ya da üzgün hissettiklerinde aynı zamanda hayatlarının da iyi ya da kötü gittiğini hissetmektedir (Diener ve Chan, 2011). Yüksek düzeyde pozitif duyguları olan insanlar kendilerini güvenli, heyecanlı ve istekli olarak tanımlamakta; buna karşılık yüksek düzeyde negatif duyguları olan insanlar diğerlerine göre kendilerini sinirli, suçlu ve korkulu olarak tanımlamaktadır (Öztürk ve Çetinkaya, 2015). "Pozitif hisseden insanlar daha esnek, alışılmışın dışında, yaratıcı ve kapsamlı fikir örüntüleri sergiler. Düşünce sistemleri daha verimli, bilgi ve seçeneklere daha açıktır" (Bannink, 2017, s. 49). Pozitif duyguların psikolojik ve fiziksel sağlık ile ilişkili olduğunu gösteren kanıtlar da bulunmaktadır (Tugade, Fredrickson ve Barrett, 2004).

Pozitif duygular iyi hissettirdiğinden (Fredrickson, Mancuso, Branigan ve Tugade, 2000), üretkenlik ve iyi ilişkiler için fırsatlar sunduğundan (Aydoğan, Özbay ve Büyüköztürk, 2017) ve sağlıklı yaşamı desteklediğinden insan yaşamı için oldukça önemlidir. Fredrickson negatif duyguların da önemli işlevlerinin bulunduğunu, örneğin öfke duygusunun adalet arayışını, kaygının ise uyanıklığı teşvik ettiğini belirtmektedir. Bununla birlikte yoğun negatif duygular kişinin yaşamdan doyum almasını ve etkin davranmasını engellemektedir (Bulut, 2007).

3. Mutluluğun Önemi

Mutluluk hem bireylerin hem de toplumların yaşam kalitesinin bir ölçüsü olarak değerlendirilmekte (Diener, Oishi ve Lucas, 2003), uzun ömür, sağlıklı yaşam, kilo kontrolü, egzersiz yapma ve uyumlu sosyal ilişkiler ile

ilişkilendirilmektedir (Ayten, 2015). Mutluluğun birey, aile ve toplum boyutunda önemli sonuçları bulunmaktadır (Eryılmaz, 2009a). Mutlu insanlar kendilerini özgüvenli hissetmekte ve dünyayı daha güvenli olarak algılamaktadır (Akyüz, Yaşartürk, Karataş, Türkmen ve Zorba, 2018). Yüksek düzeyde mutluluk olumlu yaşantılar ortaya çıkarmaktadır. Çok mutlu olan insanlar aktif bir yaşam sürdürülebilmekte (İşgör, 2017), daha az mutlu olanlara göre daha güçlü romantik ve sosyal ilişkiye sahip olmaktadır (Diener ve Seligman, 2002). Mutluluk arttıkça saldırganlık davranışları azalmakta (Yalçın, 2016), güven duygusu artmakta ve boşanma oranları da düşmektedir (Gündoğar, Sallan-Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007). Ayrıca mutluluğun artması hem psikolojik açıdan sağlıklı olmak hem de sosyal, akademik ve meslek yaşamında da başarılı olmak için önem taşımaktadır (Asıcı ve İkiz, 2015).

4. Genç Yetişkinlik Dönemi ve Gelişim Görevleri

Genç yetişkinlik, ergenlikten yetişkinliğe geçilen bir dönemdir. Bu dönem yaklaşık 20-25 yaş aralığını kapsamakta birlikte aslında dönemin sınırları yaş ile değil; başı yakınlığın gelişmesi, sonu ise üretkenliğin başlaması ile belirlenmektedir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2011). Genç yetişkinlik döneminde, ergenlikteki akran çevresinden daha geniş ilişkiler kurulmaya ve topluma karışmaya başlanır (Gürses ve Kılavuz, 2011). Bu dönemde gençlerin birçoğu dünya görüşlerinde değişiklik yaşamaktadır (Çelikler, 2017). Bir dönemde yaşananlar ardından gelen dönemde yaşananları da belirlediğinden (Eryılmaz ve Mutlu, 2017) genç yetişkinlik döneminin başarılı atlatılmasında bir önceki dönem olan ergenlikte yaşananlar önem arz etmektedir.

Ergenlik psikolojik, fiziksel ve sosyal değişimlerin gerçekleştiği bir dönemdir. Bu dönemde benimsenen yanlış yaşam biçimleri ve alışkanlıklar ilerleyen yıllarda hastalıklara sebep olabilmektedir (Korkut-Owen, Demirbaş-Çelik ve Doğan, 2018). "Ergenlikte sağlıklı kimliğe ulaşmış olanlar kendini ve sınırlarını doğru tanıdığı için, yetişkinliğe girişte kendine uygun mesleklere ve eşlere yakınlık kurabilmişlerdir" (Akbaba, 2004, s. 88). Yakınlık kurabilmek için kimlik karmaşasının çözülmesi ön bir koşul olduğundan (Atak, Erten-Tatlı, Çokamay, Büyükpabuşcu ve Çok, 2016), ergenliğin sağlıklı biçimde atlatılabilmesi genç yetişkinlikteki gelişim görevlerinin üstesinden gelinebilmesi için önem taşımaktadır.

Robert Havighurst her gelişim döneminde kazanılması gereken gelişim görevlerinin olduğunu belirtmekte, bu görevlerin başarılı bir şekilde üstesinden gelinmesi bireyi mutlu etmektedir (Sezer ve Sumbas, 2018). Ergenliğin ardından gelen genç yetişkinlik döneminde bu döneme özgü gelişim görevleri yakın ilişkiler kurma, meslek kararları verme (Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004), yaşamda anlam ve amaç bulmadır (Yüksel, 2012).

4.1. Genç Yetişkinlik ve Yakınlık Kurma

Genç yetişkinlik döneminin temel psiko-sosyal gücü sevgidir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2011). Sevgi umut, neşe, gurur gibi tüm pozitif duyguları kapsamakta, özgecilik ve empatiyi geliştirmekte, ilişkiler inşa etmektedir (Bannink, 2017). Sağlıklı sosyal ilişkiler mutluluk ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip unsurlar arasında değerlendirilmektedir (Ayten, 2015). İlişki kuran ve bu ilişkileri güçlendirmek için çabalayan insanlar, hem mutlu

olmakta hem de daha uzun bir yaşam sürdürmeyi desteklemektedir (Bannink, 2017).

"Genç yetişkin, benlik yitimi korkusu nedeniyle yalnızlık ve yalıtılmışlık yaşamaktan kaçınmakta ve bu durumun sonucu olarak yakın ilişkiler kurmaya yönelmektedir" (Eryılmaz ve Ercan, 2011a, s. 360). Yakın ilişkiler anne-baba ve çocuk, arkadaşlık ve romantik ilişkilerin tümünü kapsamakta olup (Eryılmaz ve Ercan, 2010a), çocukluktan yetişkinliğe geçişte romantik ilişkiler, yakın ilişkilerin önemli bir boyutunu oluşturmaya başlamaktadır (Balci-Çelik ve Öztürk-Serter, 2017).

İnsanlar yakın olma isteklerini ve ihtiyaçlarını gidermek için romantik ilişkiye yönelmektedir (Sumbas ve Durmuş, 2018). Romantik ilişki deneyimi genç yetişkinin bir gelişim görevi olarak değerlendirilebilmektedir (Tagay, Ünüvar ve Çalışandemir, 2018). Bu dönemde yaşanan romantik ilişkiler dönemin gelişimsel krizi olan yakınlığa karşı yalıtılmışlığın atlatılmasına denk gelir (Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015). Doyum verici romantik ilişkiler mutlu ve güvende hissetme için önem taşımaktadır (Mavruk-Özbiçer ve Atıcı, 2018).

4.2. Genç Yetişkinlikte Kariyer ve İş Yaşamı

Mezun olma sürecindeki genç yetişkinler kariyerlerini planlama ve işe yerleşme gibi konularla karşı karşıya kalmaktadır (Özer, 2016). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada (Yumurtacı, 2018) mezuniyet sonrasında gençlerin % 44.9'unun 0-6 ay, % 29.7'sinin 7-12 ay, % 8.7'sinin 13 ay-3 yıl, % 1.1'inin 3 yılın üzeri zaman aralıklarında iş bulma beklentilerinin olduğu görülmektedir. Başka bir araştırmada da (Dereli ve Kabataş, 2009) benzer şekilde öğrencilerin % 46.1'inin 6 aydan kısa, % 26.5'inin 6-11 ay, % 14.7'sinin 12-23 ay, % 4.9'unun 24-35 ay, % 7.8'inin 36 ay ve üzeri zaman aralıklarında iş bulabileceklerini düşündükleri saptanmıştır.

Mezun olan gençlerin önünde kendi işini kurmak, kamu kurumlarında çalışmak ve özel sektörde çalışmak olmak üzere üç kariyer seçeneği bulunmaktadır (Karaarslan ve Özbakır, 2017). Genç yetişkinler bu seçeneklerden birini tercih ederek iş yaşamına atılmaktadır. İş yaşamı ve çalışma, hayatın merkezinde bulunan önemli bir alan olmakta, insanlar yaşamlarının büyük kısmını iş ile ilgili faaliyetlerle geçirmektedir (Soba, Babayigit ve Demir, 2017). Yapılan işten doyum alınması mutlu olmak için gerekmede (Kırcı-Çevik ve Korkmaz, 2014), aynı zamanda kişinin mutlu olması da daha üretken olması ile sonuçlanarak iş yaşamını etkilemekte ve yaptığı işten tatmin olmasını sağlamaktadır.

İnsanların işlerinden tatmin olmalarını sağlayan önemli bir kaynak çoğunlukla duyguların gücü olarak değerlendirilmekte (Alparslan, 2016), yaşam doyumunun da iş yaşamını etkileyeceği düşünülmektedir. Eryılmaz ve Mutlu (2017) tarafından yapılan çalışmada da ruh sağlığı ve kariyer gelişimi ilişkisinde yaşam doyumunun tüm gelişim dönemlerinde belirleyici etmen olarak değerlendirildiği görülmektedir.

4.3. Genç Yetişkinlikte Yaşamda Anlam ve Amaç Belirleme

Yaşamda anlam ve amaçların en çok sorgulandığı zaman dilimi ergenliğin sonu ile genç yetişkinliğin ilk yıllarıdır (Yüksel, 2012). Yaşamın anlamını ve amacını bulmak mutluluk ve tatmin dolu bir ömür sürdürmek için son derece önemlidir (Bannink, 2017). Anlam arayışı, harekete geçiren ve davranışa yön veren en güçlü güdüdür (Bahadır, 1999). Yaşamda anlam, kişilerin arayışlarının sonucunda ortaya çıkmaktadır (Kızıllırmak, 2015). Yaşama dair anlam yalnızca kişinin kendisi tarafından bulunabilen eşsiz ve özel bir yapıdadır (Yüksel, 2012). Yaşamın anlamı bir problemin çözümünü değil, belirli bir şekilde yaşamayı ifade etmektedir (Baş ve Hamarta, 2015). Frankl, yaşamında bir anlamın var olduğunu düşünmeyen veya yaşamının anlamını keşfedememiş olan insanların yaşamlarının amaçsız olacağını belirtmiştir (Saraç, İpek ve Çavuş, 2018).

Amaçlar mutluluğu etkileyen, kişinin farkında olduğu günlük yaşama ilişkin kişisel projeleri, meydan okumaları ve bilinçli hedefleri içeren özel istekleridir (Eryılmaz, 2011). Amaçlı insanlar hedefler belirleyip bu hedeflerin peşinden koşmaktadır (Aydın, 2018a). Hedef belirleme ile iyi oluş pozitif yönde ilişkili bulunmakta, hedef belirleyip peşinden gitmek aynı zamanda yapılan eylemlere de anlam katmaktadır (Bannink, 2017).

Alan yazın incelendiğinde amaçların mutluluğu açıklayan kuramlardan biri olan Erek Kuramı'nda, Ryff'in İyi Oluş Kuramı'nda ve Öz Belirleme Kuramı'nda vurgulandığı görülmektedir. Erek Kuramı'nda insanların çeşitli amaçlara sahip olmasının mutluluğu açıkladığı belirtilmektedir (Eryılmaz, 2016a). Bu kurama göre ihtiyaçlar karşılandığında ve amaçlara ulaşıldığında mutluluğa erişilebilmektedir (Nur-Şahin, 2011). İyi Oluş Kuramı'nda yaşam amaçları psikolojik iyi oluşun alt boyutu olarak ele alınmıştır. Bu boyuttan yüksek puan alan insanların yaşamlarında hedefleri ve yaşamak için amaçları bulunmakta, bu insanlar geçmiş yaşamının ve içinde bulunduğu anın anlamlı olduğunu hissetmektedir (Ryff, 1989). Öz Belirleme Kuramı'na bakıldığında ise yaşam amaçlarının temel bir kavram olduğu görülmektedir (İlhan, 2015). Yaşam amaçları uzun vadeli hedefler olduğuna inanılan, hayatı yönlendirmeye yarayan motivasyonel amaçlardır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Yaşam amaçları içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. İçsel amaçlar kendini kabul, yakın ilişkiler, topluma katkı ve fiziksel sağlık; dışsal amaçlar ise ünlü olma, zenginlik ve çekiciliği kapsamaktadır (İlhan, 2015). İçsel ve dışsal amaçlar insanları farklı tercihlere yönlendirmekte ve yaşam doyumunu düzeylerini farklılaştırmaktadır (İlhan, 2013). İlhan ve Özbay (2010) tarafından yapılan çalışmada içsel amaçların mutluluğu artırırken; dışsal amaçların mutluluğu azalttığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan genç yetişkinlerde içsel amaçların gelişmesi ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır.

5. Genç Yetişkinlikte Yaşanan Sorunlar

Genç yetişkinlik zorlayıcı gelişim görevleriyle karşı karşıya kalınan ve pek çok değişimin yaşandığı bir dönemdir. "18-25 yaş arasındaki gençler için üniversitedeki öğrenim süreci ve yetişkinliğe geçiş dönemindeki gelişimsel süreç arasında önemli etkileşimler vardır" (Gizir, 2005, s. 197).

Yetişkinliğe geçişin beraberinde getirdiği gelişimsel süreçlerin yanı sıra üniversite yaşamına da bağlı olarak kişisel, sosyal ve akademik yaşantılar deneyimlenmekte, birçok alanda stres yaşanabilmekte ve mutsuz olunabilmektedir (Öztürk, 2013). Bu dönemde gerçekleşen kişisel ve sosyal değişimler yaşanan güçlüklerin ana kaynağını oluşturmaktadır (Gençtanırım, 2014). Alan yazın incelendiğinde üniversiteye başlangıç ile mezuniyetten sonra birkaç yıl aralığını kapsayan genç yetişkinlik döneminde çeşitli alanlarda pek çok sorunun yaşandığı görülmüştür.

Topkaya ve Meydan (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler sık sık ya da her zaman düzeyinde en çok duygusal sorunlar daha sonra sırasıyla romantik sorunlar, ekonomik sorunlar, akademik sorunlar, kişilik sorunları, uyum sorunları, aileyle ilgili sorunlar ve arkadaşlarla ilgili sorunlar olarak bulunmuştur. Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da, üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar en çoktan en aza doğru duygusal problemler, akademik problemler, ekonomik problemler, romantik problemler, arkadaşlık problemleri, uyum problemleri, aile problemleri, kişilik problemleri, sigara/madde kullanım problemleri ve cinsel problemler olarak tespit edilmiştir. Kaygusuz (2002) üniversite birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin problem alanlarını saptadığı çalışmada en yaygın problem alanlarının okul ve gelecek kaygıları ile ilgili olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin, duygusallık ve ilişkiler konusunda da yoğun problemler yaşadıkları görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin bir problem alanının da romantik ilişkiler olduğu ifade edilmektedir (Yalçın ve Ersever, 2015).

Şahin, Şahin-Fırat, Zoraloğlu ve Açıkgoz (2009) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin en önemli sorunları sırasıyla "ekonomik sorunlar ve temel gereksinimleri karşılayamama", "öğretim programlarıyla ilgili sorunlar", "öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar", "çevreye uyum sorunu", "sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin yetersizliği", "gelecek kaygısı", "kişisel ve ailevi sorunlar", "doyumsuzluk", "fiziki koşulların yetersizliği", "demokratik olmayan ortam", "amaçsızlık", "entelektüel olmama", "yönetimsel sorunlar", "politikayla ilgilenme(me)", "manevi boşluk" ve "özgüven eksikliği" olarak belirlenmiştir. Güneri, Barutçu-Yıldırım, Çapa-Aydın, Owen ve Çelen-Demirtaş (2017) tarafından 1276 lisans öğrencisinin katılımıyla yapılan çalışmada öğrencilerin üniversitede sunulabilecek hizmetlere yönelik ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu ilk 10 madde sırasıyla "Türkiye'de ve yurtdışında kendi mesleğimle ilgili iş imkanları hakkında bilgi sahibi olmak", "Üniversite yaşamından iş yaşamına etkili bir geçiş yapabilmek", "İyi bir kariyer planı yapabilmek", "İlgi duyduğum işler hakkında bilgi edinmek", "İş mülakatlarına hazırlanmak", "Derslere yönelik motivasyonumu artırmak", "Meslek alanımda çalışan kişilerle iletişimde bulunmak ve kariyer planlarımı onlarla paylaşmak", "Mesleğimle ilgili işler hakkında bilgi sahibi olabilmek", "Üniversitemdeki ve diğer üniversitelerdeki yüksek lisans programları hakkında bilgi sahibi olmak" ve "Özgeçmiş ve iş başvurusu

hazırlayabilmek” olarak bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin en çok kariyer/meslek alanında desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Genç yetişkinlik döneminde yaşanan temel sorunlardan biri de iş bulmaya yönelik kaygılardır. İşsizlik Türkiye’deki en önemli sorunlardan biri olmakta, bu sorundan en çok gençler etkilenmekte (Kıcır, 2017) ve bu durum mezun olma sürecindeki gençlerin kaygılanmalarına sebep olmaktadır. Dereli ve Kabataş (2009) tarafından sağlık yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin % 52’sinin iş bulmaya yönelik endişe duydukları tespit edilmiştir. Pektaş ve Bilge (2007) tarafından yapılan çalışmada da araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Problem Tarama Envanteri’nde en çok önemli üç problem olarak ilk sırada “Mezun olduktan sonra iş bulamama ihtimali beni korkutuyor” maddesini seçtikleri görülmektedir. Eğitimi tamamlayıp iş yaşamına girecek olan gençlerin iş bulamamaları ümitsizlik ve depresyonla sonuçlanmaktadır (Aytaç ve Bayram, 2001). Tüm bu sorunların yanı sıra genç yetişkinler alkol kullanımı için en riskli grubu oluşturmakta, alkol kullanımı en sık 18-25 yaş aralığında görülmektedir (Mayda vd., 2009).

Araştırmalarda genç yetişkin üniversite öğrencilerinin farklı problem alanlarında çok sayıda sorun yaşadıkları görülmektedir. Yaşanılan bu sorunlar genci birçok açıdan olumsuz yönde etkileyebilmekte, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini güçleştirmekte ve sağlıklı bir gelişim göstermesini engelleyebilmektedir.

6. Genç Yetişkinlikte Mutlulukla İlgili Araştırmalar

Genç yetişkinlikte zorlayıcı gelişim görevlerinin bulunması ve çok sayıda sorunun yaşanmasının yanı sıra bu dönemde gencin mutlu olması sağlıklı kimlik gelişiminin devamını sağlamakta ve bununla birlikte ruh sağlığını korumaktadır. Mutluluk ruh sağlığının pozitif yönünü oluşturmaktadır (Doğan ve Sapmaz, 2012), ruh sağlığını olumlu duruma getirecek kaynakların bulunması önem taşımaktadır (Eryılmaz ve Aypay, 2011). Bu durum genç yetişkinlerde mutluluk ile ilişkili olan faktörlerin bilinmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda kapsamlı literatür taraması yapılarak bu bölümde, ülkemizde genç yetişkinlerde mutluluk ile ilgili yapılan araştırmalara değinilmiştir. Genç yetişkinlerde mutluluğu artıran faktörlerin ortaya konulması amaçlandığından patoloji odaklı bulgulara yer verilmemiş, bulgular pozitif değişkenlerle sınırlandırılmıştır. Literatür taraması sonucunda genç yetişkinlerde mutluluk ile ilişkili bulunan ve bu bölümde ele alınan etmenler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Genç Yetişkin Mutluluğu İle İlişkili Etmenler

Yaşam Kalitesi
Fakülte Yaşam Niteliğinden Memnuniyet
İyimserlik
Umut
Özgünlük/Otantiklik
Affedicilik
Merhamet
Özgecilik
Benlik Saygısı
Öz Anlayış/Öz Duyarlık
Stresle Başa çıkma
Rahatsızlığa Dayanma
Mizah Tarzları
Değerler/Değer Yönelimleri
Yaşam Amaçları
Yaşamda Anlam
Maneviyat/Tinsellik
Manevi Zeka
Bilişsel Esneklik
Romantik İlişki Kalitesi
Kişilerarası İlişki Tarzları
Algılanan Kontrol
Kişilik Özellikleri
Sosyal Destek
Psikolojik Sağlamlık/Kendini Toparlama Gücü
Bilinçli Farkındalık
Duyusal Zeka
Empatik Eğilim
Kendini Açma
Sosyal Problem Çözme Becerileri
Karar Verme Stilleri
Temel İhtiyaçların Karşlanması
Psikolojik İhtiyaçların Doyumu

6.1. Yaşam Kalitesi ve Mutluluk

Yaşam kalitesi zamanla değişim gösterebilen (Calman, 1984), insan yaşamının iyileştirilmesine dair bir kavramdır (Perim, 2007). Aile, gelir düzeyi, sağlık, yaşanılan çevre gibi çok sayıda etmeden oluşmakta, bu etmenler hayata bakış açısını belirlemekte ve bu bakış açısı mutluluğu etkilemektedir (Akın ve Şentürk, 2012).

Akyüz, Yaşartürk, Aydın, Zorba ve Türkmen (2017), üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma yapmıştır. Araştırmada bedensel sağlık, genel sağlık, psikolojik sağlık, çevresel sağlık, sosyal ilişkiler ve mutluluk arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşam kalite düzeyleri arttıkça mutluluk düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

6.2. Fakülte Yaşam Niteliğinden Memnuniyet ve Mutluluk

Üniversitelerin ifade ettiği anlam sadece bir eğitim kurumu olmanın çok daha ötesindedir. Üniversite öğrencisi olan genç yetişkinler zamanlarının büyük çoğunluğunu üniversitede geçirdiğinden öğrenim gördükleri fakülteden memnun olmaları bu süre içerisinde olumlu duyguları daha fazla deneyimlemeleri ve nihai olarak mutlu olmaları için önem taşımaktadır.

Seki, Şimşir, Dilmaç, Bircan ve Baykal (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada fakülte yaşam niteliği ile öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişkiler incelenmiş, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Fakülte yaşam niteliğinin artmasıyla öznel iyi oluşun artacağı sonucuna varılmıştır.

6.3. İyimserlik ve Mutluluk

“İyimserlik, bireyin yaşadığı tüm olumlu ve olumsuz yaşamsal olaylarla bağ kurmadan devamlı olumlu beklentilere girme eğilimi olarak tanımlanmıştır” (Karaman ve Tarım, 2018, s. 191). İyimser insanlar kötü şeylerden ziyade iyi şeylerin gerçekleşeceğine inanmakta ve işlerin yolunda gitmesini beklemektedirler (Scheier ve Carver, 1985). İyimserlik insanlara pozitif bir bakış açısı sağlamaktadır (Karadal ve Erdem, 2018). Araştırmacılar iyimserliğin dayanıklı ve mutlu insanlarda görülen önemli özelliklerden biri olduğuna dair kanıtlar sunmaktadırlar (Hefferon ve Boniwell, 2014).

Sapmaz ve Doğan (2012) üniversite öğrencilerinde iyimserliğin yaşam doyumu ve mutluluk üzerindeki yordayıcı rolünün incelendiği bir araştırma yapmıştır. Araştırmada iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iyimserliğin mutluluğa ilişkin varyansın % 59'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer sonuçların tespit edildiği bir başka araştırma Gülcan ve Nedim-Bal (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada da üniversite öğrencisi olan genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerinin mutluluk düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir.

Öztürk ve Çetinkaya (2015) da bir eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmada mutluluk ile iyimserlik pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

6.4. Umut ve Mutluluk

Umut, bir insanın kendisi ve geleceğine dair olumlu beklentileri ya da arzu ettiği şeye ulaşabileceğine ilişkin inancının kesinliğe yakın olduğu aktif bekleyiş olarak tanımlanabilir (İmamoğlu ve Yavuz, 2011). Bu kavram insanların iyilik halini güçlendiren ve ruh sağlıklarını destekleyen süreçlerde aktif olarak kullanılmaktadır (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala (2012) üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme umut ve yaşamda anlamın öznel iyi oluş üzerindeki etkisini incelemiştir. Umut ve öznel iyi oluşun pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuş aynı zamanda umudun öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Küsgülü (2014) üniversite öğrencilerinde mutluluk, umut ve narsisizm düzeylerini incelemiştir. Çalışmada mutluluk ve umut arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

6.5. Özgünlük/Otantiklik ve Mutluluk

Özgünlük bir insanın içsel dinamikleri ile kendi varoluşunu gerçekleştirmesidir (Sarıçalı, 2014). Özgün oluş, kişiye gerçekte sahip olduğu düşünce ve duyguları yaşama imkanı verdiğinden (Sağlam, 2012) özgün olan kişiden benliğini daha az baskılaması ve günlük hayatta daha az gerginlik yaşamaması beklenmektedir.

Aydın (2018a) genç yetişkinlerin mutluluğunu cinsiyet, özgünlük ve kişisel erdemler açısından incelediği çalışmasında mutluluk ile özgünlük arasında pozitif yönde

ilişkinin olduğunu ve özgünlüğün mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığını saptamıştır.

Özdemir ve İlhan (2013) da üniversite öğrencilerinde benlik kurguları, otantiklik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmada otantik olma ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Özgünlük ile mutluluğun ilişkisinin araştırıldığı bir başka çalışma Aydoğan, Özbay ve Büyüköztürk (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada bir kamu üniversitesi ve vakıf üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşan bir örnekleme özgünlük ve mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolü değerlendirilmiştir. Bu çalışmada da özgünlük ve mutluluğun pozitif yönde ilişkili olduğu ve özgünlüğün mutluluğu açıkladığı tespit edilmiştir.

6.6. Affedicilik ve Mutluluk

Affetme önemli düzeyde haksızlığa uğranmış olunmasına rağmen kin duyma, dargınlık, öç alma yerine suç işleyen kişiye karşı merhamet, şefkat, sevgi gibi olumlu duyguların sunulması olarak tanımlanmaktadır (Karakaş, 2017). Affetmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle olumsuz duyguların oluşması ardından bu duyguların kontrol altına alınması ve olumluya dönüştürülmesi için iradi bir çaba gerekmektedir (Ayten, 2015). Affetmek ruh sağlığı için önemli görünmekte (Sarıçam ve Biçer, 2015), kişinin kendini daha mutlu hissetmesini sağlamaktadır (Hallowell, 2005).

Balcı-Çelik ve Öztürk-Serter (2017) romantik ilişki yaşayan üniversite öğrencilerinin affedicilik düzeylerinin öznel iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada affetme düzeyinin alt boyutlarından kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme ile öznel iyi oluş düzeyi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca affetmenin alt boyutları ve cinsiyetin mutluluktaki varyansın yaklaşık % 13'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Sapmaz, Yıldırım, Topçuoğlu, Nalbant ve Sızır (2016) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada kendini affetme ve durumu affetme ile mutluluk arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki saptanmıştır.

Satıcı (2016) üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş, affetme, intikam ve sosyal bağlılıkları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öznel iyi oluşun bileşenleri olan yaşam doyumu ve pozitif duygulanımın affetmenin alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Vural-Batık, Yılmaz-Bingöl, Fıncı-Kodaz ve Hoşoğlu (2017) üniversite öğrencilerinde affedicilik ve öznel mutluluğu incelemiştir. Çalışmada affedicilik ve öznel mutluluk arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmış, ayrıca affediciliğin öznel mutluluğu yordadığı bulunmuştur.

Mutluluk ve affetme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka araştırma da Yaşar (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile affetme ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş; mutluluğun affetme ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

6.7. Merhamet ve Mutluluk

Merhamet psikolojik rahatsızlıklarla başa çıkmada etkili bir güçtür (Hacıkeleşoğlu ve Kartopu, 2017). Yüzyıllardır bütün dinlerde önemli bir erdem olarak görülen merhamet, son yıllarda psikoloji bilimine araştırılmaya başlanan bir konu olmuştur (Akdeniz, 2014).

İşgör (2017) üniversite öğrencilerinde merhamet düzeyinin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisini incelemiştir. Araştırmada merhamet ile öznel iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve merhametin öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan (2017) da 345 genç yetişkinden oluşan bir örneklem grubunda mutluluğun merhamet ve saldırganlık ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmada mutluluk puanları ve merhamet ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki saptanmıştır.

6.8. Özgecilik ve Mutluluk

Özgecilik bağışta bulunma, yardım etme gibi olumlu sosyal davranışları içeren bir kavramdır (İşmen ve Yıldız, 2005). Alan yazında prososyal davranış olarak da ele alınmaktadır (Karadağ ve Mutağçılar, 2009). Özgeci tutum içinde bulunmak çoğunlukla insanın kendini iyi hissetmesini sağlamaktadır (Kasapoğlu, 2014). Topuz (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde özgecilik ve öznel iyi oluşun pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuş, özgecilik arttıkça öznel iyi oluşun da arttığı sonucuna varılmıştır.

6.9. Benlik Saygısı ve Mutluluk

Kişinin kendine ne kadar değer verdiği benlik saygısı ile tanımlanmaktadır (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003). Yüksek benlik saygısı, mutlu ve kaliteli bir yaşamı sağlamaktadır (Yıldız ve Çapar, 2010).

Doğan ve Eryılmaz (2013) üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemiştir. Benlik saygısı ile öznel iyi oluşun pozitif yönde ilişkili olduğu ayrıca benlik saygısının öznel iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Munusturlar (2014) üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitimi ile öznel iyi oluş ve benlik saygısı arasındaki ilişkileri araştıran çalışmada, öznel iyi oluş ile pozitif benlik saygısı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki saptamıştır.

Büyükşahin-Çevik ve Yıldız (2016) pedagojik formasyon öğrencilerinde umutsuzluk ile mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılığını incelemiştir. Çalışmada mutluluk ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

6.10. Öz Anlayış/Öz Duyarlık ve Mutluluk

Öz anlayış bir insanın kendisine karşı şefkatli ve nazik, acılarına karşı duyarlı, hatalarına karşı affedicidir olması, yetersizlik ve başarısızlıklarına karşı yargılayıcı olmaması, sıkıntıya yaşıyan durumların insanlığın ortak bir deneyimi olduğunu kavraması ve anı olduğu gibi kabullenebilmesi olarak tanımlanabilir (Özyeşil, 2011). Öz anlayış geliştirilmenin hedef belirleme, kişisel sorumluluk, hayattan alınan tatminin artması gibi olumlu sonuçları bulunmaktadır (Bannink, 2017).

Deniz, Arslan, Özyeşil ve İzmirli (2012) Türkiye ve bazı ülke (İngiltere, Fransa, Polonya, Romanya, İtalya, Brezilya, İspanya, Ukrayna) üniversite öğrencilerinin öz anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu özelliklerini karşılaştırmıştır. Türkiye'deki öğrencilerin öz-anlayışları ile pozitif duygu ve yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Duman (2014) öğretmen adaylarından oluşan bir örnekleme özgünlük ve öz duyarlılığın mutluluk ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmada özgünlük ve öz duyarlılığın mutluluk ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkisinin olduğu, ayrıca özgünlük ve öz duyarlılığın mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

6.11. Stresle Başa Çıkma ve Mutluluk

Stres yaşam doyumunu düşüren ve yaşam ile bağların kopmasına neden olabilen bir duygu durumudur (Yiğit, 2012). Stres kontrol edilebilirse, kişinin amaçlarına ulaşmasını engelleyen unsurların üstesinden gelmesi için cesaretlendirici olabilmektedir (Yıldırım, 1991). İnsanlar karşılaştıkları güçlükler karşısında çeşitli başa çıkma tutumları benimsemektedir (Kavas, 2013).

Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012) üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma stratejileri açısından incelemiştir. Öznel iyi oluşun stresle başa çıkma (aktif planlama, dış yardım arama, kaçma soyutlama, bilişsel yeniden değerlendirme) ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu, ayrıca mizah tarzları, duygusal düzenleme becerileri, sosyal öz yeterlik düzeyi ve başa çıkma tutumlarına ilişkin puanlarca yordandığı tespit edilmiştir.

Karahan, Dicle ve Eplikoç (2007) üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarını, sosyal beceri düzeylerine ve mutluluk algılarına göre incelenmiştir. Çalışmada kendini mutsuz hisseden öğrencilerin stresle başa çıkma çaresiz yaklaşımı kendini mutlu hissedenlere göre daha çok kullandıkları; kendini mutlu hisseden öğrencilerin stresle başa çıkma kendine güvenli yaklaşımı kendini mutsuz hissedenlere göre daha çok kullandıkları görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri ve mutlulukları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışma da Kaya ve Demir (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada mutluluk ile stresle başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş, stresle başa çıkmanın mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

6.12. Rahatsızlığa Dayanma ve Mutluluk

“Rahatsızlığa dayanma (RD) kavramı bireyin fiziksel huzursuzluğa veya rahatsız edici bedensel durumlara dayanma kapasitesini ifade eder” (Özdel vd., 2012, s.53). Bu kavram çoğunlukla sıkıntıya dayanma kapasitesini içermemekte daha çok fiziksel açıdan rahatsızlığa dayanabilmeyi belirtmektedir (Sargın vd., 2012). Rahatsızlığa dayanma düzeyi düşük olan kişiler somatik belirtileri tehlikeli olarak yorumlamaktadır (Yurdakul, 2017). Bu durumun sonucunda kişinin tedirgin, sıkıntılı, korkmuş olarak hissederek negatif duygu düzeyinin artması ve nihai olarak da mutluluğun azalması beklenmektedir.

Aydın (2018b) genç yetişkinlerde rahatsızlığa dayanma ve rahatsızlıktan kaçınma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi

incelediği çalışmasında rahatsızlığa dayanma ile öznel iyi oluşun pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

6.13. Mizah Tarzları ve Mutluluk

Mizah fiziksel ve psikolojik sağlığı, hayata anlamlı ve olumlu bakmayı ve mutlu olmayı etkileyen bir unsurdur (Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek, 2008). İnsanlar günlük yaşam içinde pek çok durumda sıklıkla mizaha başvurmaktadır (Öner, 2012).

Açıkgöz (2016) bir üniversitede tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mutluluk düzeyinin katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012) üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma değişkenleri ile bir model içinde yordama durumunu incelemiştir. Çalışmada kendini geliştirici mizahın modele anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

6.14. Değerler/Değer Yönelimleri ve Mutluluk

Değerler inanılan ve istenen davranışlarda kriter olarak kullanılan olgulardır (Balay ve Kaya, 2014). Değerler düşünce, duygu ve davranışları etkileyebilmekte, aynı zamanda onlardan etkilenebilmektedir (Tulunay-Ateş, 2017). Bir insanın önemsendiği değerler, o kişinin olaylara karşı yaklaşımını belirlemekte ve tercihlerini şekillendirmektedir (Kısaç ve Turan, 2015).

Özdemir ve Koruklu (2011) üniversite öğrencilerinde değerler ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mutluluk ile güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür. İyilikseverlik, evrenselcilik ve hazcılık değerleri mutluluğun en güçlü yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Kılıç, Yıldız-Akyol ve Yoncalık (2018) üniversite öğrencilerinin değer yönelimlerinin ve farkındalığının mutluluğu yordamadaki rolünü incelemiştir. Çalışmada mutluluk ile değer yönelimlerinden hazcılık ve iyilikseverlik arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

6.15. Yaşam Amaçları, Yaşamda Anlam ve Mutluluk

İnsanların yaşamlarında yaratıcı olmak, liderlik yapmak, yardımcı olmak, özel yetenek ve eğilimlerini kullanmak gibi çeşitli amaçlar bulunabilmekte (Şahin, Zoraloğlu ve Şahin-Fırat, 2011), yaşam amaçlarının sağlığa ve psikolojik iyi oluşa katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Nair, 2003).

İlhan ve Özbay (2010) 14 devlet üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaşam amaçları ve ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluşu ne düzeyde yordadığını incelemiştir. İçsel amaçların mutluluğa olumlu yönde katkı sağladığı; dışsal amaçların ise mutluluğu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Topuz (2013) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından yaşam amaçlarının mutluluk ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da mutluluk ile yaşamda anlamın varlığının pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

6.16. Maneviyat/Tinsellik, Manevi Zeka ve Mutluluk

Maneviyat psikoloji biliminde anlam arayışının uzantısı olarak değerlendirilmekte (Eryılmaz, 2016a), stres verici durumlarla başa çıkma proaktif bir kaynak olarak işlevsel önem taşımaktadır (Ekşi, Kaya ve Çiftçi, 2016). Son çeyrek asırda bilim dünyasında maneviyatın insan sağlığını etkilediği görüşü yaygınlaşmakta ve ilgili konuda gittikçe daha çok araştırma yapılmaktadır (Horozcu, 2010).

Aydoğan, Özbay ve Büyüköztürk (2017) üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme özgünlük ve mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolünü değerlendirmiştir. Maneviyata yönelim ile mutluluk arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Öztürk ve Çetinkaya (2015) tarafından bir eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da öznel iyi oluşun tinsellik ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

Karakaş (2017) üniversite öğrencilerinde manevi zekanın iç yönelimli dindarlık, affetme esnekliği ve öznel iyi oluşla ilişkisini incelemiştir. Çalışmada manevi zeka ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

6.17. Bilişsel Esneklik ve Mutluluk

Bilişsel esneklik, beklenilmeyen bir durumla karşılaşıldığında bu duruma uyum sağlanıp duruma uygun yeni problem çözme stratejileri geliştirilmesidir (Çuhadaroğlu, 2013). Bilişsel esnekliğin yüksek oluşu yaşamdan alınan doyumun yükselmesini sağlamaktadır (Bilgiç ve Bilgin, 2016).

Asıcı ve İkiz (2015) üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bilişsel esneklik ile mutluluk arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki saptanmıştır.

6.18. Romantik İlişki Kalitesi ve Mutluluk

Gençlerin yaşamlarında romantik ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır (Yalçın ve Ersever, 2015). Romantik ilişkiler hem kişilik gelişimi hem de psiko-sosyal gelişim üzerinde etkili olabildiğinden (Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015) bu ilişkilerin kalitesi önemli hale gelmektedir. Yakın ilişkilerin kalitesi, kişisel ve sosyal uyuma, bilişsel gelişime, öz saygıya ve başarıya etki etmektedir (Gizir, 2012).

Eryılmaz ve Doğan (2013) bir eğitim fakültesinde üniversite 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde yaptığı çalışmada ihtiyaç doyumunun mutluluk ve romantik ilişki kalitesi arasındaki aracı rolünü incelemiştir. Çalışmada mutluluk ve romantik ilişki kalitesi arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

6.19. Kişilerarası İlişki Tarzları ve Mutluluk

Kişilerarası ilişkiler insanlar arasındaki etkileşimi belirtmekte, her insan kişilerarası ilişki tarzı geliştirmektedir (Hasta ve Güler, 2013). Diğer insanlarla kurulan ilişkiler

kişilerarası ilişki tarzlarını oluşturarak yaşam kalitesini ve yaşam doyumunu etkilemektedir (Göçener, 2010).

Doğan ve Sapmaz (2012) üniversite öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kişilerarası ilişki tarzlarından besleyici ilişki tarzı ile mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca kişilerarası ilişki tarzlarının mutluluğu anlamlı düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir.

6.20. Algılanan Kontrol ve Mutluluk

Kontrol arayışı bir insanın başkalarının ve kendinin sergilediği davranışların neden ve sonuçlarını bilmek gereksiniminden kaynaklanmaktadır (Allanazarov, 2008). Alan yazın incelendiğinde algılanan kontrolün pek çok değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir (Eryılmaz ve Kara, 2018). Mutlulukla ilişkisine bakıldığında Eryılmaz ve Ercan (2010b) tarafından yapılan araştırma göze çarpmaktadır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ile algılanan kontrol arasındaki ilişki incelenmiştir. Algılanan kontrol ile öznel iyi oluş pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca algılanan kontrolün öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür.

6.21. Kişilik Özellikleri ve Mutluluk

“Kişilik, bireyin doğuştan getirdiği ve yaşantı sonucu kazandığı, onu diğer bireylerden ayıran özelliklerin tamamı olarak tanımlanabilir” (Doğan, 2013, s.57). Mutluluk öznel bir yapıda olduğundan kişilikten etkilenebileceği düşünülmektedir (Cenkseven ve Akbaş, 2007).

Reisoğlu ve Yazıcı (2017) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada beş faktör kişilik özelliklerinden nevrozizm ile mutluluk arasında negatif; sorumluluk, dışadönüklük ve deneyime açıklık ile pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca nevrozizm, sorumluluk, dışadönüklük ve deneyime açıklığın mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Eryılmaz ve Ercan (2011b) da üniversite öğrenimi gören genç yetişkinlerin mutluluklarını, kişilik özelliklerinden dışadönüklük, duygusal açıdan dengesizlik, yumuşak başlılık ve sorumluluğun yordadığını bulmuştur.

6.22. Sosyal Destek ve Mutluluk

Sosyal destek, yakın çevreden yardım isteme ve verilecek desteği kabul etme ile ilişkili bir kavramdır (Doğan, 2008). “Sosyal destek kaynakları kişinin kendisine saygı duyulduğunu, önemsendiğini ve koşulsuz kabul edildiğini hissettirdiğinden insan yaşamı için son derece önemlidir” (Aydın ve Vural, 2018, s.118). Bir insanın sosyal destek kaynakları aile, arkadaşlar, komşular, öğretmenler gibi faktörlerden oluşmaktadır (Yıldırım, 1998). Algılanan sosyal destek insan yaşamının her alanına katkıda bulunmakta ve yaşam kalitesini artırmaktadır (Polatçı, 2015).

Saygın (2008) üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerini incelemiştir. Çalışmada öznel iyi oluş ile sosyal desteğin pozitif yönde ilişkili olduğu ve sosyal desteğin öznel iyi oluşu açıkladığı görülmüştür.

Nur-Şahin (2011) üniversite öğrencilerinde kendini açma, öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek düzeylerini incelemiştir. Algılanan sosyal desteğin öznel iyi oluş ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

6.23. Psikolojik Sağlık/Kendini Toparlama Gücü ve Mutluluk

Psikolojik sağlık zorlayıcı yaşantılar karşısında uyum sağlayabilme ve gelişimi devam ettirebilme kapasitesi olarak ifade edilebilir (Arslan, 2015). Olumsuz yaşam şartları, stres ve travmalardan kurtulabilme ve bu güçlüklerle başa çıkılarak daha çok güçlenme, kendini toplama gücü kavramıyla ilişkilendirilebilir (Terzi, 2007).

Alan yazında psikolojik sağlamlığın mutluluk ile ilişkisinin saptandığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Açıköz (2016) üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mutluluk ile psikolojik sağlık arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Kaya ve Demir (2017) üniversite öğrencilerinin kendini toplama güçlerinin ve stresle başa çıkma stratejilerinin mutluluk üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada mutluluk ile kendini toplama gücü arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş, kendini toplama gücünün mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Aydın ve Egemberdiyeva (2018) tarafından üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, psikolojik sağlamlığın mutluluk ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Yaşar (2015) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da öznel iyi oluş ile psikolojik sağlık pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

6.24. Bilinçli Farkındalık ve Mutluluk

“Bilinçli-farkındalık bize acı veren düşünce ve duyguları düzgün ve dengeli bir biçimde kabullenme yeteneği veren bağlantısız farkındalıktır” (Özyeşil, 2011, s.33). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan kişiler, olumsuz duygulara kapılıp aşırı anlamlar yüklemek yerine, içinde bulunulan durumun farkında olarak kendilerini anlamaya çalışmakta ve öz şefkatlerini artırmaktadırlar (Toman, Yıldız-Canpolat ve Özbaşı, 2016).

Hamarta, Özyeşil, Deniz ve Dilmaç (2012) üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ve denetim odağının öznel iyi oluşu yordama gücünü incelemiştir. Çalışmada bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Ayrıca bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşta varyansın % 8.1’ini açıkladığı görülmüştür.

Mutluluk ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma da Kılıç, Yıldız-Akyol ve Yoncalık (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmada üniversite öğrencilerinin mutlulukları ve farkındalıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ayrıca bilinçli farkındalığın tek başına mutluluğun gözlenen varyansının % 12’sini açıkladığı bulunmuştur.

6.25. Duygusal Zeka ve Mutluluk

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleyip düzenleyebilme ve bunları düşünce ve eylemlerini yönlendirmede kullanabilme yeteneği olacak şekilde tanımlamaktadır. Duygusal zeka, duyguların enerjisini ve duygulara dair bilgileri günlük yaşama etkin biçimde yansıtarak uygun tepkiler verilmesini sağlamaktadır (Yeşilyaprak, 2001). Duygusal zekası yüksek kişiler kendisini tanıyan, negatif duygularını denetleyebilen, çevresinde yaşananlara karşı duyarlı ve insan ilişkilerinde yetenekli olan, azimli, sabırlı ve kararlı olarak nitelendirilebilir (Acar-Tekin, 2011).

Reisoğlu ve Yazıcı (2017) tarafından üniversite öğrencilerinde yapılan çalışmada duygusal zekâ boyutlarından genel ruh durumu, stresle başa çıkma, kişisel beceriler ve kişilerarası becerilerin mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Duygusal zeka düzeyi arttıkça mutluluğun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.26. Empatik Eğilim ve Mutluluk

İnsanların birbirlerini anlamasında önemli bir beceri olan empati, iletişim problemlerinin ortaya çıkmasını önlemekte ve çatışmaların en az zarar verecek şekilde çözümlenmesine olanak sağlamaktadır (Rehber ve Atıcı, 2009). Empati becerisinden yoksun olan insanların kurdukları iletişimde yanlış anlaşılmalara ve incinmeler meydana gelebilmektedir (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2011). Bu durum olumsuz duygulanmanın artmasına ve mutluluğun düşmesine neden olabilir.

Gül, Ünlü ve Pekel (2017) üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ile empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Empatik eğilim ile öznel iyi oluşun orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca empatik eğilimin mutluluğa ilişkin varyansın yaklaşık % 26'sını açıkladığı bulunmuştur.

6.27. Kendini Açma ve Mutluluk

Kendini açma sağlıklı ve doyum verici ilişkilerin oluşmasını sağlayan bir iletişim becerisidir (Uygur, 2018). Kendini açma kararı iyilik halini ve mutluluğu olumlu yönde etkilemektedir (Gündoğdu, 2010). Nur-Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada da kendini açma ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

6.28. Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Mutluluk

Sosyal problem çözme, oldukça geniş anlamda kullanılan ve karşılaşılan bütün problemleri kapsayan bir kavramdır (Çam ve Tümkaya, 2006). Sosyal problem çözme ruh sağlığı açısından ele alındığında etkili olan davranışların keşfedilmesine yardım eden başa çıkma stratejilerinin kazanılmasını sağlayan süreç olarak değerlendirilebilir (Güneş, 2011).

Yiğit (2013) öğretmen adaylarının öznel iyi oluşları ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öznel iyi oluş ile sosyal problem çözme ölçeği alt boyutları arasından probleme olumlu yönelim ve rasyonel problem çözme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

6.29. Karar Verme Stilleri ve Mutluluk

Karar verme eğitim ile kazanılabilen bir beceri olmakta (Eldeleklioğlu, 1997); karar verme stilleri de neyin temel alınarak nasıl karar verildiğinin araştırılması noktasında karşımıza çıkmaktadır (Taşdelen, 2001). Karar verme stratejilerinin insanların kendilerine güvenlerini, gelecekle ilgili planlamalarını etkilediği düşünülmektedir (Derele ve Acat, 2011).

Karar verme stratejilerinin mutluluk ile ilişkisine bakıldığında Dilmaç ve Bozgeyikli (2009) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırma karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada rasyonel ve sezgisel karar verme stili ile öznel iyi oluş arasında pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür.

6.30. Temel İhtiyaçların Karşılanması, Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Mutluluk

“İhtiyaç, insan doğasında var olan bir etmenin eksikliğinin hissedilmesi sonucu oluşan, kişiden kişiye değişiklik gösteren biyolojik, fiziksel ve psikolojik olabilen örüntülerdir” (Ercoskun ve Nalçacı, 2005, s. 355). İhtiyaçların karşılanmaması düşük iyi oluşa sebep olabilmektedir (Gündoğdu ve Yavuzer, 2012).

Araştırmalara bakıldığında İlhan ve Özbay (2010)'ın çalışmasında üniversite öğrencilerinde temel psikolojik ihtiyaçları karşılama düzeyi arttıkça öznel iyi oluşun da arttığı görülmüştür. Türkoğan ve Duru (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da sevgi ve ait olma, hayatta kalma, güç, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin, öznel iyi oluşla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kermen ve Sarı (2014) üniversite öğrencilerinde ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İhtiyaç doyum düzeyleri arttıkça öznel iyi oluşun da arttığı görülmüştür. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının öznel iyi oluştaki varyansın % 58.4'ünü açıkladığı bulunmuştur. Özer (2009) tarafından yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ile özerklik, yeterlik ve ilişkili olma arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

7. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu çalışmada mutluluk ve yapısı, mutluluğun önemi, genç yetişkinlik dönemi ve gelişim görevleri, genç yetişkinlikte yaşanan sorunlar ve genç yetişkinlerde mutluluk ile ilgili yapılan araştırmalar ele alınarak genç yetişkinlerde mutluluk konusu incelenmiştir. Ulusal alan yazın incelendiğinde genç yetişkinlerde mutluluk ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı ancak yapılan araştırmaların çoğunlukla ilişkisel çalışmalar olduğu, çok az sayıda deneysel çalışmanın yer aldığı görülmüştür. Aynı zamanda genç yetişkinlerde mutluluğun incelendiği araştırmaların çoğu üniversite öğrencilerinden oluşan örneklem grubu üzerinde yürütülmüştür. İlerleyen süreçlerde üniversite öğrencisi olmayan genç yetişkinler üzerinde de ilgili değişkenlerin mutluluk üzerindeki etkisinin inceleneceği çalışmaların yapılmasının alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacılara ilgili konuda deneysel çalışmaların yapılması da önerilebilir. Yaşam kalitesi, iyimserlik, umut, özgünlük, affedicilik, merhamet,

özgeçicilik, benlik saygısı, öz anlayış, maneviyat, bilişsel esneklik, algılanan kontrol, psikolojik sağlamlık, sosyal destek, bilinçli farkındalık, empatik eğilim gibi bu çalışmada değinilen ve genç yetişkinlerde mutluluk ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu saptanan etmenlerin genç yetişkin mutluluğuna etkisi deneysel çalışmalarla da incelenebilir. Ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar da danışma yardımları sürecinde söz edilen değişkenlerle genç yetişkin danışanlarının mutluluklarını artırmaya dönük çalışmalar yapabilirler.

Kaynakça

- Acar-Tekin, F. (2001). Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan çalışması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akbaba, S. (2004). Çocuk eğitimcileri ve sağlıklı psikolojik gelişim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 73-92.
- Akdeniz, S. (2014). Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekanın incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akduman, G. ve Duran, N. (2017). *Organizasyonlarda çalışan mutluluğunun önemi ve insan kaynaklarında yeni bir kavram: Mutluluk departmanı*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Kongresi, 20-22 Nisan, İstanbul.
- Akın, H. B. ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri*, 10(37), 183-193.
- Aksoy, H. ve Ağca, Y. (2017). Mutluluk ile toplu konut ilişkisi: Toki örneği. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(17), 395-404.
- Akyüz, H., Yaşartürk, F., Aydın, İ., Zorba, E. ve Türkmen, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3, 253-262.
- Akyüz, H., Yaşartürk, F., Karataş, İ., Türkmen, M. ve Zorba, E. (2018). Rekreasyon bölümünde öğrenim gören öğrencilerin serbest zaman motivasyonlarının mutluluk düzeyleri üzerine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 15(2), 1086-1096.
- Allanazarov, Y. (2008). *Personel güçlendirme ve algılanan kontrolün örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Kültürlerarası bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Alparslan, A. M. (2016). Emek işçilerinde fazladan rol davranışının öncülü: İş tatmini mi işyerinde mutluluk mu? *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1), 203-215.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 191-211.
- Atak, H., Erten-Tatlı, C., 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.
- Aydın, M. (2018a). Genç yetişkinlerde mutluluğun özgünlük ve kişisel erdemler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1023-1030.
- Aydın, M. (2018b). *Genç yetişkinlerde rahatsızlığa dayanma ve rahatsızlıktan kaçınma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. V. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, 13-14 Aralık, İstanbul.
- Aydın, M. ve Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Aydın, M. ve Vural, G. Z. (2018). Üniversite öğrencilerinin beden imgelerinin yaşam niteliklerine etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 111-121.
- Aydoğan, D., Özbay, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2017). Özgünlük ölçeğinin uyarlanması ve özgünlük ile mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolü. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 38-59.
- Aytaç, S. ve Bayram, N. (2001). Üniversite gençliğinin iş ve eş seçimindeki etkin kriterlerinin analitik hiyerarşi süreci (AHP) ile analizi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 3(1).
- Ayten, A. (2015). *Erdeme dönüş: Psikoloji ve mutluluk yolu* (2.baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bahadır, A. (1999). *Hayatın anlam kazanmasında psiko-sosyal faktörler ve din*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Balay, R. ve Kaya, A. (2014). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 7-45.
- Balcı-Çelik, S. ve Öztürk-Serter, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde affetmenin öznel iyi oluşları üzerindeki rolü. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 3990-4001.
- Bannink, F. (2017). *Bireyler ve toplumlarda iyi oluşu geliştirmek için 201 pozitif psikoloji uygulaması*. Esra Kökkılıç (Çev.). İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Yayınları-6.
- Baş, V. ve Hamarta, E. (2014). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 369-391.

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. ve 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.
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55
- Bulut, N. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 1-13.
- Büyükhahin-Çevik, G. ve Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umutsuzluk ile mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 96-107.
- Calman, K. C. (1984). Quality of life in cancer patients-an hypothesis. *Journal of Medical Ethics*, 10, 124-127.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- Çelikler, A. N. (2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86-101.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z. ve İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: Türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 428-446.
- Dereli, E. ve Acat, M. B. (2011). Okulöncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin karar verme stratejileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 77-87.
- Dereli, F. ve Kabataş, S. (2009). Sağlık yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. ve Chan, M.Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health And Well-Being*, 3(1), 1-43.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Scollon, C. N. ve Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E. ve Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Doğan, T. (2008). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 30-44.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde işle ilgili temel ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş. *Ege Akademik Bakış*, 12(3), 383-389.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 107-117.
- Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 585-601.
- Duman, S. (2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve özduyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 23-35.
- Ekşi, K. (2017). *Bir dönem boyunca verilen pozitif psikoloji dersinin öğrencilerin mutluluklarına ve duygularını ifade etmelerine olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekşi, H., Kaya, Ç. ve Çiftçi, M. (2016). Maneviyat ve psikolojik danışma. İçinde Ekşi, H. ve Kaya, Ç. (Eds.), *Manevi yönelimli psikoterapi ve psikolojik danışma* (ss:13-46). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Eldeleklioğlu, J. (1997). Karar stratejileri ile ana - baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 7- 13.

- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 353-370.
- Erdoğan, B. (2017). *Yetişkinlerde mutluluğun merhamet ve saldırganlıkla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Eryılmaz, A. (2009a). *Başta çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A. (2009b). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergen öznel iyi oluşunu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 81-88.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 44-51.
- Eryılmaz, A. (2016a). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı: Kuramdan uygulamaya pozitif psikoloji* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eryılmaz, A. (2016b). *Bireyle psikolojik danışmada sık karşılaşılan psikolojik sorunlara müdahale ve kendi kendine yardım kitabı* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Eryılmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(3), 346-362.
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 167-179.
- Eryılmaz, A. ve Doğan, T. (2013). The mediator role of need satisfaction between subjective well-being and romantic relationship quality. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 79-96.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010a). Beliren yetişkinlikte romantik yakınlığı başlatma: Yakınlığa karşı yalıtılmışlık mı? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 119-127.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010b). Öznel iyi oluş ile algılanan kontrol arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 952-959.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011a). Beliren yetişkinlikte romantik yakınlığı başlatma ve algılanan kontrol. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 359-380.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011b). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2018). Öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarının, cinsiyet ve algılanan kontrol açısından incelenmesi. *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 20(1), 43-52.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 227-249.
- Fredrickson, B.L. *Leading With Positive Emotions*. (Erişim: 10.06.2018), <http://positiveorgs.bus.umich.edu/wp-content/uploads/CPOSweb-TryingTimes-Fredrickson-PositiveEmotions.pdf>
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359, 1367-1377.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. ve Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gençtanırım, D. (2014). Riskli davranışlar ölçeği üniversite formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 24-34.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Gizir, C. A. (2012). İlişki İnançları Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 37-45.
- Göçener, D. (2010). *Üniversite öğrencilerinin güvenli bağlanma düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gül, H., Ünlü, Y. ve Pekel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 4(15), 1861-1865.
- Gülaçtı, F., Gür, R. ve Çiftçi, Z. (2017). Öğretmen adaylarının özgecilik ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 473-484.
- Gülcan, A. ve Nedim-Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 41-52.
- Gündoğar, D., Sallan-Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.

- Gündoğdu, R. (2010). Farklı puan türüne göre eğitim fakültesine gelen öğrencilerin kendini açma davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 748-777.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 115-131.
- Güneri, O. Y., Barutçu-Yıldırım, F., Çapa-Aydın, Y., Owen, D. ve Çelen-Demirtaş, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin üniversitede sunulabilecek hizmetlere yönelik ihtiyaçları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 17-28.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişimin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Güven, M. ve Aslan, A. M. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Türkiye'deki bilimsel dergilerde yayınlanan makaleler üzerine bir inceleme. *The Journal of International Social Research*, 11(55), 593-604.
- Hacıkeleşoğlu, H. ve Kartopu, S. (2017). Merhamet ve dindarlık: üniversite öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *International Journal of Social Science*, (59), 203-227.
- Hallowell, E. M. (2005). *Affetmek üzerine*. (Çev. E Subaş). İstanbul: Dharma Yayıncılık.
- Hamarta, E., Özyeşil, Z., Deniz, M., ve Dilmaç, B. (2012). *Bilinçli farkındalık ve denetim odağının öznel iyi oluşu yordama düzeyi*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-14 Eylül, 2012, İstanbul.
- Hasta, D. ve Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 64-104.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar [Positive psychology: Theory, research and applications]*. (Çeviri ed. T. Doğan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Horozcu, Ü. (2010). Tecrübî araştırmalar ışığında dindarlık ve maneviyat ile ruhsal ve bedensel sağlık arasındaki ilişki. *Milel ve Nihal*, 7(1), 209-240.
- İlhan, T. (2013). Üniversite öğrencilerinde yaşam amaçları ve yalnızlık arasındaki ilişki: Temel ruhsal gereksinme doyumunun aracılık rolü. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14, 302-309.
- İlhan, T. (2015). Öz belirleme. İçinde Ergüner-Tekinalp, B. ve Işık-Terzi, Ş. (Eds.), *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları* (ss:75-109). Ankara: Pegem Akademi.
- 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(34), 109-118.
- İmamoğlu, A. ve Yavuz, A. (2011). Üniversite gençliğinde dini inanç ve umutsuzluk ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (23), 205-244.
- İşgör, İ. Y. (2017). Merhametin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 425-436.
- İşmen, A. E. ve Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (42), 151-166.
- Kanbur, E. ve Erol, A. (2017). Havacılık çalışanlarının yaşam doyumunun demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17, 50-64.
- Karaarslan, M. H. ve Özbakır, L. (2017). Mühendislik fakültesi öğrencilerinin kariyer tercihlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 83-103.
- Karadağ, E. ve Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 41-69.
- Karadal, H. ve Erdem, A. T. (2018). Boreout sendromunun kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği arasındaki ilişki bağlamında analizi üzerine bir uygulama. *International Journal of Academic Value Studies*, 4(18), 30-38.
- Karahan, T. F., Dicle, A. N. ve Eplikoç, H. (2007). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının sosyal beceri düzeylerine ve mutluluk algılarına göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 41-61.
- Karakaş, A. C. (2017). Manevi zekanın iç yönelimli dindarlık, affetme esnekliği ve öznel iyi oluşla ilişkisi. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-63.
- Karaman, Ö. ve Tarım, B. (2018). Travma sonrası büyüme, sosyal problem çözme ve iyimserlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 190-198.
- Kasapoğlu, F. (2014). İyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hikmet Yurdu*, 7(13), 271-288.
- Kavas, E. (2013). Dini tutum-stresle başa çıkma ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 143-168.
- Kaya, Ö. S. ve Demir, E. (2017). Kendini toplama gücü ve stresle başa çıkma stratejilerinin mutluluk düzeyini yordama gücü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 18-33.
- Kaygusuz, C. (2002). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ve bunların bazı değişkenlerle ilişkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (7), 76-86.

- 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.
- Kırcı, B. (2017). Eğitimli genç işsizliği üzerinden işsizlik kaygısına bir bakış. *Çalışma ve Toplum*, 54, 1369-1396.
- Kılıç, S., Yıldız-Akyol, E. ve Yoncalık, O. (2018). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ve farkındalıklarının mutluluk düzeylerini yordaması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(1), 49-60.
- Kırcı-Çevik, N. ve Korkmaz, O. (2014). Türkiye’de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 126-145.
- Kırık, A. M. ve Sönmez, M. (2017). İletişim ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İnif E-Dergi*, 2(1), 15-26.
- Kısaç, İ. ve Turan, Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 495-509.
- Kızılırmak, Ö. (2015). *Genç yetişkinlerde yaşamda anlamın maneviyat ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, M., Avşaroğlu, S. ve Sezer A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 483-498.
- Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N. ve Doğan, T. (2018). Yaş, cinsiyet ve yaşam doyumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinde iyilik hali. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 379-397.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y. ve Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Küsgülü, Ü. (2014). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, umut ve narsisizm düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Mavruk-Özbiçer, S. ve Atıcı, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile romantik ilişki doyumları: Nicel bir çalışma. *International Journal of Human Sciences*, 15(1), 265-279.
- Mayda, A. S., Gerçek, Ç. G., Gümüş, G., Demir, S., Deniz, M., Sürücü, Z. P., Konuk, M., Türkmaya, M. ve Taner, H. (2010). Düzce üniversitesi orman fakültesi öğrencilerinde sigara, alkol ve madde kullanımı sıklığı ve kullanmaya başlama nedenleri. *Düzce Tıp Dergisi*, 12(3), 7-14.
- Munusturlar, S. (2014). *Boş zaman eğitiminin benlik saygısı ve öznel iyi oluş üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Nair, K. S. (2003). Life goals: the concept and its relevance to rehabilitation. *Clinical Rehabilitation*, 17, 192-202.
- Ng, Y. K. (2015). *Happiness, life satisfaction, or subjective well-being? A measurement and moral philosophical perspective*. (Erişim: 23.06.2018), <http://www.ntu.edu.sg/home/ykng/Happiness.LS.%20WB-2015.pdf>.
- Nur-Şahin, G. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öner, A. (2012). *Yetişkin bireylerin anksiyete bozukluğuna sahip olup olmaması ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özdel, K., Yalçınkaya Alkar, Ö., Taymur, İ., Türkçapar, M. H., Zamkı, E. ve Sargın, A. E. (2012). Rahatsızlığa dayanma ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 52-58.
- Özdemir, Y. ve İlhan, T. (2013). Benlik kurguları ve öznel iyi oluş: Otantik olmanın aracılık rolü. *International Journal of Social Science*, 6(2), 593-611.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210.
- Özer, E. (2016). Temel benlik değerlendirmesi, başa çıkma stratejileri ve psikolojik sağlamlık. *Turkish Studies*, 11(14), 587-606.
- Özer, G. (2009). *Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrics*, 6(2), 72-74.
- Özgün, A., Yaşartürk, F., Ayhan, B. ve Bozkuş, T. (2017). Hentbolcuların spora özgü başarı motivasyonu ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3, 83-94.

- Öztürk, A. (2013). *Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Öztürk, A. ve Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 335-356.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pektaş, İ. ve Bilge, A. (2007). Ege Üniversitesi İzmir Atatürk Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 83-98.
- Perim, A. (2007). *Trakya üniversitesi eğitim, araştırma ve uygulama hastanesinde çalışan hemşirelerin kaliteli yaşam algısının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Polatçı, S. (2015). Örgütsel ve sosyal destek algılarının yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş ve evlilik tatmininin aracılık rolü. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 25-44.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Reisoğlu, S. ve Yazıcı, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 888-912.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations of the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sağlam, A. (2012). Çalışanların ve yöneticilerin sosyal istenirlik ve özgünlük düzeylerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69.
- Sapmaz, F., Yıldırım, M., Topçuoğlu, P., Nalbant, D. ve Sızır, U. (2016). Gratitude, forgiveness and humility as predictors of subjective well-being among university students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 38-47.
- Saraç, A., Hamamcı, Z. ve Güçray, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunun yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 69-81.
- Saraç, H., İpek, A. N. ve Çavuş, F. Z. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam anlamı düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi, *ARHUSS*, 1(1), 50-61.
- Sargın, A. E., Özdel, K., Utku, Ç., Kuru, E., Yalçinkaya-Alkar, Ö. ve Türkçapar, M. H. (2012). Sıkıntıya dayanma ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 152-161.
- Sarı, T. ve Çakır, G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 222-229.
- Sarıçalı, M. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarıçam, H. ve Biçer, B. (2015). Affedicilik üzerinde ahlaki değer ve öz-anlayışın açıklayıcı rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 109-122.
- Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: Farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.
- Seki, T., Şimşir, Z., Dilmaç, B., Bircan, H. H. ve Baykan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının nitelikleri, akademik özyeterlikleri ve öznel iyi oluşları arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 164-178.
- Sezer, Ö. ve Sumbas, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin çiftler arası şiddeti kabullerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 11(56), 638-649.
- Soba, M., Babayiğit, A. ve Demir, E. (2017). Yaşam doyumu ve tükenmişlik; Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 269-286.
- Sumbas, E. ve Durmuş, E. (2018). Romantik yakınlığı başlatmanın yordayıcısı olarak cinsiyet ve romantik ilişki inançları. *The Journal of International Social Research*, 11(55), 714-720.

- Şahin, İ., Şahin-Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R. ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1435-1449.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Şahin-Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S. ve Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Tagay, Ö., Ünüvar, P. ve Çalışandemir, F. (2018). Romantik ilişkilerde algılanan istismarın yordayıcıları olarak temas engelleri ve benlik saygısı. *International Journal of Human Sciences*, 15(2), 707-716.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 40-52.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: Kendini toplama gücü. *Aile ve Toplum*, 9(3), 73-82.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 475-487.
- Titrek, O. (2011). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme* (Geliştirilmiş üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Toman, H., Yıldız-Canpolat, C. ve Özbaşı, D. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz anlayış düzeyleri ile bağlanma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs, Çanakkale.
- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Topuz, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. ve Feldman-Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.
- Tulunay-Ateş, Ö. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal zeka mizah tarzı ve yaşam doyumunu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun yordanmasında temel ihtiyaçların karşılanmasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2429-2446.
- Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 41-73.
- Uygur, S. S. (2018). Yaşam doyumunun yordanmasında kendini açma ve sosyal desteğin rolü. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 16-33.
- Ümmet, D. ve Ekşi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: Yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(1), 29-53.
- Ünsal-Seydoğulları, S. ve Çitçi-Arıdağ, N. (2012). Examining life satisfaction levels of high school student in term of parental attitude and some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 752-767.
- Veenhoven, R. ve Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, (58), 46-51.
- Vural-Batık, M., Yılmaz-Bingöl, T., Fırıncı-Kodaz, A. ve Hosoglu, R. (2017). Forgiveness and subjective happiness of university students. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 149-162.
- Yalçın, İ. ve Ersever, O. G. (2015). İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyum düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 185-201.
- Yalçın, R. Ü. (2016). *Üniversite öğrencilerinin saldırganlık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yaşar, K. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile psikolojik sağlamlık ve affetme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (25), 139-146.
- Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkma gevşeme teknikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 175-189.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 33-45.
- Yıldız, M. ve Çapar, B. (2010). Orta öğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin

- incelenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1), 103-131.
- Yiğit, R. (2012). Çevik kuvvet görevlilerinin benlik saygıları ile yaşam doyumu ve stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-75.
- Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 550-560.
- Yumurtacı, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin iş bulma sürecine ilişkin beklentileri bağlamında emeklilik öngörülerinin belirlenmesi: Bir alan araştırması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 231-253.
- Yurdakul, A. N. N. (2017). *Ertelemeciliğin rahatsızlığa dayanıksızlık ve mükemmeliyetçilikle ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yüksel, R. (2012). Genç yetişkinlerde yaşamın anlamı. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 79-91.



Araştırma Makalesi • Research Article

Evlilik İlişkisinin Gizil Güçleri: Özgecil Aşk, Acının Dönüştürücü Gücü ve Fedakârlık Doyumu

The Secret Powers of Marital Relationship: Agapic Love, Transformative Power of Suffering and Satisfaction with Sacrifice

Duygu Dinçer ^{a,*}, Didem Aydoğan ^b

^a Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 34295, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2496-6902

^b Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 09010, Aydın/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-7163-3003

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Ocak 2019
Düzeltilme tarihi: 11 Mayıs 2019
Kabul tarihi: 27 Mayıs 2019

Anahtar Kelimeler:

Fedakârlık doyumunu
Fedakârlık davranışları
Özgecil aşk
Acının dönüştürücü gücü
Cinsiyet

ÖZ

Bu çalışmanın ilk amacı, evlilik ilişkisinde ne tür fedakârlık davranışları sergilendiğini ve bu davranışların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini keşfetmektir. İkinci amacı ise evlilik ilişkisinde sergilenen fedakârlık davranışlarından alınan doyum ile özgecil aşk arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide acının dönüştürücü gücünün aracı etkisini incelemektir. Araştırmada 318 evli katılımcıdan veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, fedakârlık davranışlarının gündelik fedakârlıklar (örneğin günlük işler, iletişim ve etkileşim) ve büyük fedakârlıklar (örneğin işini ve yerleşim yerini değiştirme gibi) olmak üzere iki tema altında gruplandırılmıştır. İkinci amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar özgecil aşk, acının dönüştürücü gücü ve fedakârlık doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca özgecil aşkın, fedakârlık doyumunu doğrudan ve dolaylı olarak (acının dönüştürücü gücü aracılığıyla) yordadığı saptanmıştır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 01 January 2019
Received in revised form: 11 May 2019
Accepted: 27 May 2019

Keywords:

Satisfaction with sacrifice
Sacrifice behaviors
Agape
Transformative power of suffering
Gender

ABSTRACT

The first aim of this study was to explore which kind of sacrifice behaviours are performed in marital relationship and whether or not they differentiate into gender. The second was to examine the relationship between satisfaction with sacrifice and agapic love, and the mediating effect of transformative power of suffering on this relationship. Data were collected from 318 married individuals. The findings based on the first aim of this study revealed that sacrifice behaviours were grouped under two themes, daily sacrifices (such as errands, communication and interaction) and major sacrifices (such as changing job and home city). The findings based on the second aim of this study showed that there were positive relationships between agapic love, transformative power of suffering, and satisfaction with sacrifice. Also, it was found that agapic love directly and indirectly (through the mediating effect of transformative power of suffering) predicted satisfaction with sacrifice.

1. Giriş

Romantik ilişkiler, tarafların birbirinin istek ve ihtiyaçlarına duyarlı olmasını gerektiren, paylaşımaya dayalı ilişkilerdir. Bu

ortaklaşa paylaşımaya dayalı yapı, partnerin ya da ilişkinin iyi oluşu için kişinin zaman zaman kendi anlık istek ve çıkarlarından feragat etmesini ve çeşitli fedakârlıklarda bulunmasını gerektirmektedir (Impett ve Gordon, 2008;

* Sorumlu yazar/*Corresponding author*
e-posta: duygudincer@aydin.edu.tr

Kogan, Impett, Oveis, Hui, Gordon ve Keltner, 2010). Önceki araştırmalar fedakârlığı, “kişinin partneri ya da ilişkisi uğruna kişisel çıkarlarından vazgeçmesi” (Van Lange, Rusbult, Drigotas, Arriaga, Witcher ve Cox, 1997), ilişkisini devam ettirmek için kendini keyif aldığı aktivitelerden (örneğin aynı cinsten arkadaşlarla vakit geçirmek) alıkoyması, partnerinin yararına kendi istek, ihtiyaç ve amaçlarını ikinci plana alması (Killen ve Turiel, 1998), bu nedenle istemediği davranışları sergilemesi ya da arzu etmediği etkinliklere yönelmesi (örneğin partnerine eşlik etmek için tanıdığı hiç kimsenin olmadığı partilere katılmak) olarak tanımlayıp merkezine pasif, hipotetik ve büyük fedakârlık durumlarını yerleştirirken; Impett, Gable ve Peplau (2005) tarafından yürütülen araştırmalar, fedakârlığı pozitif bir ilişki gücü olarak tanımlayıp hem ilişki içindeki bireylere hem de ilişkinin kendisine fayda sağlayan aktif ve gündelik fedakârlık durumlarına odaklanmıştır.

Bununla birlikte son yıllarda araştırmacıların daha çok, bireyleri fedakârlık davranışına güdüleyen etmenler üzerinde durmaya başladığı görülmektedir (Kogan vd., 2010). Örneğin, Gable ve Reis (2001) ile Impett ve diğerleri (2005) yakın ilişkilerde sergilenen fedakârlık davranışlarını yaklaşma ve kaçınma olmak üzere iki güdü üzerinden açıklamaktadır. Yaklaşma motivasyonu ile yapılan fedakârlık davranışlarında partneri mutlu etme ve onunla daha yakın ilişki içinde olma; kaçınma motivasyonu ile yapılan fedakârlık davranışlarında ise partner tarafından onaylanmama ya da onun ilgisini kaybetme gibi olumsuz sonuçlardan ve ilişkide ortaya çıkabilecek çatışmalardan geri durma niyeti bulunmaktadır. Visserman, Righetti, Impett, Keltner ve Van Lange (2017) ise fedakârlık davranışlarını altı farklı motivasyon üzerinden açıklamaktadır: Bunlardan üçü yaklaşma motivasyonuna [(I) partner odaklı yaklaşma motivasyonu (örneğin partneri mutlu etmek için sergilenmektedir), (II) ilişki odaklı yaklaşma motivasyonu (örneğin kişilerarası yakınlığı arttırmak için sergilenmektedir), (III) kendi odaklı yaklaşma motivasyonu (örneğin kişinin cömert bir insan olduğu konusunda kendisini iyi hissetmesi için sergilenmektedir)]; diğer üçü kaçınma motivasyonuna [(I) partner odaklı kaçınma motivasyonu (örneğin partneri üzmetmekten kaçınmak için sergilenmektedir), (II) ilişki odaklı kaçınma motivasyonu (örneğin ilişkinin sonlanmasından kaçınmak için sergilenmektedir) ve son olarak (III) kendi odaklı kaçınma motivasyonu (örneğin kendini suçlu hissetmekten kaçınmak için sergilenmektedir)] dayalıdır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, romantik ilişkilerde istenmeyen sonuçlardan ve olumsuz tepki görmekten kaçınmak amacıyla ya da kendi ihtiyaçlarını hiçe sayarak gerçekleştirilen fedakârlık davranışlarının mutsuzluk ve küskünlük gibi negatif duygular yaratarak ilişki kalitesini azalttığını (Neff ve Harter, 2002), iyi oluşa zarar verdiğini ve depresyona yol açtığını (Jack, 1991; Lerner, 1988); spontan ve otantik bir şekilde yapılan fedakârlık davranışlarının ise ilişkileri pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Aydoğan ve Özbay, 2018; Bahr ve Bahr, 2001; Batson, Bolen, Cross ve Neuringer-Benefiel, 1986; Stanley ve Markman, 1992; Stanley, Whitton, Sadberry, Clements ve Markman, 2006; Van Lange, Agnew, Harinck ve Steemers, 1997). Bahsi geçen bulguların ortaya çıkmasında yaklaşma ve kaçınma motivasyonları kadar fedakârlık yapmaya istekli olmak da önemlidir. Çünkü bu isteklilik, çoğu zaman, sergilenen fedakârlık davranışlarından ve onların ilişkisel ya da

duygusal çıktılarından doyum almayı beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda kişinin fedakârlık davranışında bulunma motivasyonunu pekiştirmektedir (Kogan vd., 2010). Yapılan araştırmalar ilişki kalitesi, kendini açma, adanmışlık (Stanley ve Markman, 1992; Van Lange vd., 1997) gibi ilişki dinamikleri ile partnerin ve ilişkinin iyi oluşu için dua etme gibi dinsel pratiklerin (Lambert, Fincham ve Stanley, 2012) fedakârlıktan alınan doyumla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye’de de fedakârlığı ve fedakârlıktan alınan doyumunu incelemeye dönük çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Sınırlı sayıda olan bu araştırmalarda ilişkisel özgünlük arttıkça fedakârlık doyumunun, fedakârlık doyumunu arttırdığı evlilik doyumunun arttığı (Aydoğan ve Özbay, 2018) ve fedakârlıktan alınan doyum ile eş tükenmişliğinin ilişkili olduğu (Yaman ve Eryiğit, 2018) saptanmıştır. Şimdiki çalışma evlilikte sergilenen fedakârlık davranışlarından alınan doyumla özgecil aşk ve acının dönüştürücü gücü ile ilişkileri bağlamında inceleyerek varolan bilgi birikimini genişletmeyi hedeflemektedir.

2. Fedakârlık Davranışları ve Cinsiyet Olgusu

Evlilik ilişkisi, karşılıklı bağımlı benlik yapısına (Day ve Impett, 2017) ve bakıma dayalı bir ilişki dinamiğine (Clark ve Mills, 1979) sahip olduğu için, partnerlerin sık sık fedakârlık davranışında bulunduğu görülmektedir (Bar-Tal, 1976; Killen ve Turiel, 1998). Impett ve diğerleri (2005) tarafından yürütülen araştırmalar, evlilik ilişkisinde sergilenen fedakârlık davranışlarının genel olarak iki ana alanda toplandığını ortaya koymaktadır: Gündelik (küçük) fedakârlıklar ve büyük fedakârlıklar. *Gündelik fedakârlıklar* alanı günlük işler, iletişim ve etkileşim, aile, para ve hediyeler, sağlık, yaşam tarzı ve gelecek planları, okul ve iş, eğlence ve boş zaman etkinlikleri, görünüm, fiziksel ve cinsel yakınlık, diğer cinsle ilişkiler gibi konuları; *büyük fedakârlıklar* alanı ise iş ve yerleşim yeri değişiklikleri, iş hayatına ya da eğitim hayatına ara/son verme gibi konuları kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar ilişkisel adanmışlık ve kalıcılık beklentisi arttıkça bahsi geçen fedakârlık davranışlarının arttığını (Stanley ve Markman, 1992; Van Lange vd., 1997) ve bu davranışlar arttıkça çift kimliğinin (Aron, Aron, Tudor ve Nelson, 1991) ve ilişkisel işlevselliğin güçlendiğini ortaya koymuştur (Rusbult, Verette, Whitney, Slovik ve Lipkus, 1991).

Buna karşın feminist araştırmacılar fedakârlığın negatif yanlarına dikkat çekmiş ve kadınlara verdiği zarara odaklanmıştır (Jack, 1991; Lerner, 1988; Whitton, Stanley ve Markman, 2007). Örneğin Lerner (1988) kadınların ilişkilerinin devamlılığını sağlamak için fedakârlıkta bulunma zorunluluğu hissetmesinin depresyonun temel yordayıcılarından biri olduğunu ortaya koymuştur. Jack (1991) ise kadınların diğerlerinin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önünde tutma ve bu bağlamda kendini ihmal etme eğiliminin depresyona yakalanma riskini arttırdığını bulmuştur. Buna karşın Page, Stevens ve Galvin (1996) ilişkinin devamlılığını sağlamak için yapılan fedakârlık davranışlarının sadece kadınlarda değil, erkeklerde de depresyona yakalanma riskini arttırdığını saptamıştır. Sakallı-Uğurlu ve Türkoğlu (2017) ise Türkiye’de yürüttükleri bir araştırmada evli kadınlarla ilgili en güçlü kalıpyargının “fedakâr ve cefakâr olma” olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, Türk kültüründe evli bir kadından “fedakârlık” beklendiğine işaret etmesi bakımından

önemlidir çünkü ortaya çıkan fedakârlık kalıpyargısının kadınlarda, Lerner'ın (1988) dikkat çektiği gibi, ilişkilerinin devamlılığını sağlamak için fedakârlıkta bulunma zorunluluğu hissi yaratması muhtemeldir.

Yukarıdaki açıklamalar fedakârlık davranışlarında cinsiyet faktörünü göz önünde tutmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Alanyazında eşlerin birbiri için yaptığı büyük fedakârlıkları listelemesini isteyen çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte (bkz. Van Lange vd., 1997; Van Lange, Rusbult, vd., 1997) gündelik fedakârlık davranışlarını inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (bkz. Impett vd., 2005). Şimdiki çalışma bireylerin eşleri için yaptığı gündelik ve büyük fedakârlıkları inceleyerek toplulukçu bir kültür içinden elde edilen bulgularla fedakârlık alanyazının genişlemesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca ilişki dinamiklerini önemli ölçüde etkilediği düşünülen fedakârlık davranışlarının evlilik yaşamında ne sıklıkla sergilendiğini ve bu davranışların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını küçük bir çalışma grubu üzerinden araştırmayı amaçlamaktadır.

3. Fedakârlık ve Özgecil Aşk

En derin ve anlamlı duygulardan biri olan aşk (Rubin, 1970) hem romantik ilişkilerin gelişmesi ve sürdürülmesinde (Dion ve Dion, 1996) hem de evlilik ideolojisinin şekillenmesinde rol oynayan önemli kavramlardan biridir (Edgar ve Glezer, 1994). Pek çok insan aşk ilişkisi olmadığı sürece evlenmeyi tercih etmemekte (Levine, Sato, Hashimoto ve Verma, 1995; Sprecher ve Toro-Morn, 2002); birçok evlilik aşk bittiği için sona ermektedir. Yetişkin yaşamında böylesine kritik bir yeri olan aşk (Lin ve Huddleston-Cassas, 2005), psikoloji alanyazınının gündemini de önemli ölçüde meşgul etmektedir. Mevcut alanyazın incelendiğinde pek çok aşk kuramı bulunduğu görülmektedir (bkz. Aşkın Üçgeni Teorisi için Sternberg, 1986; Aşkın Renkleri Kuramı için Lee, 1977/1973, 1977 ve Hendrick ve Hendrick, 1986, 1990; Romantik Aşk ve Hoşlanma için Rubin, 1970; Yetişkin Bağlanma Tarzları ve Aşk Kuramı için Shaver ve Hazan, 1987; Tutkulu Aşk için Hatfield ve Sprecher, 1986; Prototip Aşk Yaklaşımı için Fehr ve Russell, 1991). Bu aşk yaklaşımları arasında alanyazında en fazla test edilen Lee'nin (1977/1973) Aşkın Renkleri Kuramı olduğu gözlenmektedir (Kanemasa, Taniguchi, Daibo ve Ishimori, 2004; Thompson ve Borello, 1992). Aşkın Renkleri Kuramı'na göre üçü birincil [*Eros (tutkulu aşk)*, *Ludus (oyunsu/oyunbaz aşk)* ve *Storge (arkadaşça aşk)*], üçü ikincil [*Mania (sahiplenici aşk)*, *Pragma (pragmatik, alışveriş listesi aşkı)* ve *Agape (özgecil aşk)*] olmak üzere aşka ilişkin toplam altı tutum vardır. Şimdiki çalışma aşkı bu kuramsal çerçeveden hareketle ele almaktadır. Ancak altı aşk tarzından yalnızca birine, özgecil aşka odaklanmaktadır; çünkü özgecil aşk, aşkın fedakârlık içeren öteki-merkezli yapısını (Hill, 2002) yansıtmaktadır. Alanyazında, elbette, aşkın fedakârlık içeren doğasına vurgu yapan Lee'den başka araştırmacılar da vardır. Örneğin Noller (1996) aşkı bakım, güven, saygı ve sadakat gibi kavramların yanı sıra fedakârlık kavramıyla da tanımlamakta; Pam, Plutchik ve Conte (1973) özgecilliği aşkın en tipik özelliklerinden biri olarak nitelemekte; Kelley ve Thibault (1978) sağlıklı romantik ilişkilerin temel özelliklerinden birinin fedakârlık olduğunu ileri sürmektedir. Özgecil olmanın aşkın doğasında oynadığı bu kilit rol göz önünde bulundurulduğunda, evlilikte fedakârlık araştırmalarında ele alınması gereken

değişkenlerden birinin özgecil aşk olması gerektiği düşünülmektedir.

Lee'nin (1977/1973; 1977) özgecil aşk kavramsallaştırması, koşulsuz, bencillikten uzak, adanmış ve fedakârca aşkı temel almaktadır. Kurama göre, bu aşk tarzına sahip olan bir âşık, partnerine bakım ve özen göstermeyi, onun ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmayı ve bu ihtiyaçları karşılamayı kutsal bir görev saymaktadır. Köken olarak Hıristiyanlıktaki kendini kurban eden sevgiyle ilişkilendirilen özgecil aşk, düşmanı bile sevmeyi salık veren ruhanî ve ilahî bir aşk anlayışı üzerine kuruludur ve bu nedenle uzun yıllar din adamları tarafından desteklenmiştir (Lee, 1975). Din, dinsellik ve özgecil aşk arasındaki ilişki, güncel araştırmalar tarafından da mercek altına alınmaktadır. Örneğin Hendrick ve Hendrick (1987) özgecil, arkadaşça ve pragmatik aşkın tutkulu, oyunsu ve sahiplenici aşka göre dinsellikle daha yüksek düzeyde ilişkili olduğunu saptamıştır. Montgomery ve Sorell (1997), özgecil âşıkların kiliseye daha fazla gittiğini bulgulamıştır. Lin ve Huddleston-Cassas (2005) Hıristiyanlığın farklı mezheplerine mensup katılımcılarla yürüttüğü çalışmada özgecil aşkla dinsellik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, özgecil aşkın bireylerin spiritüel yönleriyle ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Yapılan araştırmalar ayrıca özgecil aşk tarzına en çok evli çiftlerde rastlandığını (Montgomery ve Sorell, 1997), bu aşk tarzının ilişkideki yakınlık hissini (Dinçer, 2017) ve evlilik doyumunu arttırdığını ortaya koymuştur (Lin ve Huddleston-Cassas, 2005; Martin, Blair, Nevels ve Fitzpatrick, 1990). Tüm bu bulgulardan hareketle şimdi çalışma özgecil aşkın hem yukarıda bahsi geçen spiritüel doğası hem de fedakârlığı merkezine alan yapısı nedeniyle acının dönüştürücü gücü ve fedakârlık doyumunu ile ilişkili olduğunu öngörmekte ve bunu evli bireyler üzerinden incelemektedir.

4. Fedakârlık ve Acının Dönüştürücü Gücü

Zorlukların, olumsuz, ıstırap verici ve travmatik yaşam olaylarının ardından pozitif yönde değişimler yaşanacağına ilişkin kişisel inançları ifade eden acının dönüştürücü gücü kavramı (Dinçer, 2018; Dinçer, Ekşi, Demirci ve Kardaş, 2015; Ekşi, Dinçer ve Akalp, 2017; Joshanloo, 2014, 2015; Tedeschi ve Calhoun, 1996), yakın ilişkiler açısından da ele alınması gereken önemli konulardan biridir. Kavramı, pozitif psikoloji bağlamında ele alan Joshanloo'ya (2014) göre acının dönüştürücü gücü ile ilgili inançlar; acıların kişiyi olgunlaştırdığı ve sabırla karşılanırsa hakiki mutlulukların kapı aralayıcısı olacağı, yani mutluluğa ulaşmak için zorluklara katlanmak gerektiği konusundaki inançları yansıtmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında yaşamda karşılaşılan kriz durumlarının altından başarıyla kalkabilmek kişi için kendini aşma ve olgunlaşma imkânıdır.

Acıya yüklenen pozitif anlamlar, bireylerin en önemli içsel kaynaklarından ve spiritüel güçlerinden birini oluşturmaktadır; çünkü onları olumsuz yaşam olayları karşısında dayanıklı ve hazır kılmaktadır (Dinçer vd., 2015; Jayawickreme ve Blackie, 2016). Yapılan araştırmalar, Saint Paul'e atfedilen "Acı çekme dayanıklılığı, dayanıklılık karakteri, karakter ise umudu inşa eder." ya da Friedrich Nietzsche'ye atfedilen "Beni öldürmeyen şey, güçlendirir" sözlerini destekler şekilde (akt. Jayawickreme ve Blackie, 2016) bireylerin, yaşadıkları olumsuz yaşam olaylarının ardından pozitif değişimler deneyimlediğini ortaya

koymaktadır. Örneğin bazı araştırmalarda, bireylerin yaşadıkları olumsuz olayların ardından çevresindeki insanlarla daha güçlü bağlar kurduğu (Joseph ve Linley, 2008; Tedeschi ve Calhoun, 2004), hayattaki küçük şeylerden daha fazla mutlu olduğu (Tedeschi ve Calhoun, 2004), kendini daha güçlü ve olgun hissettiği ve yaşamın değerini daha iyi anlamaya başladığı görülmüştür (Tedeschi ve Calhoun, 1996). Bu inançlar bireyden bireye, kültürden kültüre değişkenlik göstermekle birlikte birçok dini gelenekte, örneğin İslam geleneğinde, Hinduizm’de, Budizm’de (Tedeschi ve Calhoun, 1995), eski Yunan’da, Musevilikte, Hristiyan teolojisinde, mistisizmde ve Sibiry Şamanizmi’nde (Scrutton, 2015) sık sık işlenmektedir (Tedeschi ve Calhoun, 1995).

Psikoloji alanyazınında ise acının dönüştürücü gücü görece yeni bir kavramdır ve gerek dünyada gerekse Türkiye’de üzerine henüz pek fazla araştırma bulunmamaktadır. Varolan araştırmalarınsa daha çok bireysel dinamikler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin acının dönüştürücü gücünün psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu (Dinçer vd., 2014) ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarıyla (Ekşi vd., 2017) ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Şimdiki çalışmada ise acının dönüştürücü gücüne ilişkin inançların evlilik ilişkisinde sergilenen fedakârlık davranışlarından alınan doyum yordayacağı öngörülmektedir. Başka bir deyişle zor tecrübelerle yüklenen pozitif anlamların, evlilik ilişkisinde karşılaşılan güçlüklerle göğüs germede, bu güçlüklerin üstesinden gelmede, kişiyi fedakârlık davranışında bulunmaya ve bu davranışlardan doyum almaya güdülemede spritüel bir iç güç olarak etkili olacağı düşünülmektedir. Zira bu inançların kişide, fedakârlıkların sonunda daha güçlü bir ilişkisel iyi oluşa ulaşılacağı yönünde bir umut uyandırması muhtemeldir. Bu öngörüyle tutarlı şekilde, yapılan araştırmalar bireylerde fedakârlıkların bir gün karşılık bulacağı ve ilişki kalitesini arttıracacağı beklentisi arttıkça fedakârlıkta bulunma davranışının arttığını ortaya koymaktadır (Johnson, Caughlin ve Huston, 1999; Levinger, 1980).

5. Şimdiki Çalışma

Şimdiki çalışma, ilk olarak, evlilik ilişkisinde ne tür fedakârlık davranışları sergilendiğini ve bu davranışların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla “*Bireyler evliliklerinde ne tür fedakârlık yaşantıları deneyimlemektedir?*” ve “*Kadın ve erkeklerin fedakârlık yaşantılarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?*” sorularına cevap aranmaktadır. Böylece Impett ve diğerlerinin (2005) ortaya koyduğu fedakârlık kategorilerinin, Türk kültüründe işlerlik gösterip göstermediği saptanacaktır. Fedakârlık davranışlarındaki cinsiyete dayalı benzerlik ve farklılıkların incelenmesi ise alanyazının genişlemesine katkıda bulunacaktır. Araştırma ikinci olarak, fedakârlık davranışlarından alınan doyum ile özgecil aşk arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide acının dönüştürücü gücünün aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla “*Özgecil aşk, acının dönüştürücü gücü ve fedakârlık doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?*” ve “*Özgecil aşk doğrudan ve acının dönüştürücü gücü aracılığıyla dolaylı olarak fedakârlık doyumunu yordamakta mıdır?*” sorularına cevap aranmaktadır. Böylece fedakârlık alanyazınının daha önce çalışmamış bir yönüne odaklanılmaktadır.

6. Yöntem

6.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden biri olan ve “nitel ve nicel verileri eş zamanlı toplayıp birleştiren” yakınsak paralel desende yapılandırılmıştır. Yakınsak paralel desen “veri türlerinden birinin güçlü yanlarını kullanarak diğer veri türünün zayıf yönlerini dengelemeyi”, başka bir deyişle nicel ve nitel yöntemin güçlü yanlarını birleştirmeyi ve araştırma problemine dair “daha bütünlüklü bir anlayış geliştirmeyi” amaçlamaktadır (Creswell, 2017, s. 704-705). Bu doğrultuda çalışma iki ayrı fakat birbirini tamamlayan amaca yönelik olarak yürütülmüştür. İlk amaç, evlilik ilişkisinde ne tür fedakârlık davranışları sergilendiğini ve bu davranışların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini keşfetmektir. Belirtilen amaç doğrultusunda katılımcılardan “*Evlilik ilişkinizde sergilediğiniz üç fedakârlık davranışını yazınız.*” sorusunu (yönergesini) cevaplamaları istenmiştir. Bu soru evli bireylerin kişisel fedakârlık yaşantılarını ortaya koymayı amaçladığından çalışmanın nitel ayağını oluşturmaktadır. Çalışmanın ikinci amacı özgecil aşk, acının dönüştürücü gücü ve fedakârlık doyum arasındaki ilişkileri ve özgecil aşkın acının dönüştürücü gücü aracılığıyla fedakârlık doyumunu yordayıp yordamadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın nicel ayağı yordayıcı ilişkisel araştırma deseninde yapılandırılmıştır. Yordayıcı desenler, araştırmacıların sadece değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemekle yetinmediği, ayrıca hangi değişkenin ya da değişkenlerin diğerini yordayacağına dair öngörde bulunduğu araştırma desenlerini betimlemektedir (Creswell, 2017).

6.2. Araştırma Grubu

Güçlü bir ilişkisel paylaşımın prototipik bir örneğini temsil ettiği (Clark ve Mills, 1979) düşünüldüğünden araştırmaya yalnızca evli bireyler dâhil edilmiştir. Bu bireylerin seçiminde genel popülasyona ulaşmak –böylece çalışmaya toplumun tipik bir örneğini dâhil etmek– hedeflendiği için çevrimiçi veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 198’i kadın (% 62.3), 120’si erkek (% 37.7) olmak üzere toplam 318 evli birey oluşturmaktadır ($\bar{x} = 38.36$, $Ss = 9.79$). Katılımcıların yaş aralığı 21-68, yaş ortalaması 38.36’dır ($Ss = 9.79$). Örneklemin büyük bir bölümü ($N = 307$, % 96.5) ilk evliliğini yaşamaktadır. Katılımcıların evlilik süreleri 1 ile 43 yıl arasında değişmekte olup ortalama evlilik süresi 12.43’tür ($Ss = 10.45$).

6.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Fedakârlık Doyum Ölçeği, Aşka İlişkin Tutumlar Ölçeği (Kısa Form) ve Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan ölçme araçlarının özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu. Bu form, katılımcıların yaş, cinsiyet, evlilik sayısı ve evlilik süresi gibi konularda genel karakteristiklerini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda ayrıca katılımcılardan evlilik ilişkilerinde sergiledikleri üç fedakârlık davranışını yazmaları istenmiştir.

Fedakârlık Doyum Ölçeği. Kişinin yaptığı fedakârlıktan sağladığı doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Fedakârlık Doyum Ölçeği (Whitton vd., 2007), 6 maddeden (örneğin, “Eşim için bir şeylerden vazgeçmek kişisel doyum sağlar”) oluşan 7’li Likert tipi (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 7 = Kesinlikle katılıyorum) bir ölçme aracıdır. Ölçeğin üç maddesi ters yönde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 6 ile 42 arasında değişmekte olup alınan yüksek puanlar, yapılan fedakârlıktan sağlanan doyumun fazla olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Topcu ve Tezer (2013) tarafından yapılmış ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Şimdiki çalışmada ölçeğin Cronbach alpha değeri .67 olarak hesaplanmıştır.

Aşka İlişkin Tutumlar Ölçeği (Kısa Form). Kişinin romantik ilişkilerdeki aşk tarzlarını belirlemek üzere geliştirilen ve 6 alt boyuttan (eros, storge, ludus, mania, pragma ve agape) oluşan bir tutum ölçeğidir. Bu ölçek, 42 maddeden oluşan Aşka İlişkin Tutumlar Ölçeği’nin (Hendrick ve Hendrick, 1986) 24 maddeden oluşan kısa formudur (Hendrick, Hendrick ve Dicke, 1998). Ölçek 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahip olup her alt boyuttan alınabilecek puan 4 ile 20 arasında değişmektedir. Alınan yüksek puanlar, ölçülen aşk tarzına ilişkin tutumların daha baskın olduğuna işaret etmektedir. Şimdiki çalışmada ölçeğin yalnızca özgecil aşk alt boyutu kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alpha katsayıları .68 ile .85 arasında değişmektedir. Özgecil aşk alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .85’tir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Büyüksahin ve Hovardaoğlu (2004) tarafından yapılmıştır. İlişkisi olan bireylerde özgecil aşk için saptanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerinin .80 olduğu görülmüştür. Şimdiki çalışmada ise ölçeğin Cronbach alpha değeri .86 olarak hesaplanmıştır.

Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği. Kişinin zorlayıcı ve ıstırap verici yaşam olaylarının ardından pozitif yönde değişimler deneyimlenebileceğine ilişkin inançlarını ölçmek üzere geliştirilmiş olan bir ölçme aracıdır (Joshnloo, 2014). 7’li Likert tipi bir derecelendirme üzerinden puanlanan ölçek, tek boyuttan ve beş maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 5 ile 35 arasında değişmekte olup yüksek puanlar, acının pozitif yönde dönüştürücü bir güce sahip olduğu yönündeki inançların yüksek olduğuna işaret etmektedir. Joshnloo (2014, 2015) tarafından yapılan çalışmalarda ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının .66 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Dinçer ve diğerleri (2015) tarafından yapılan Türk kültürüne uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin şimdiki çalışma kapsamında saptanan Cronbach alpha değeri ise .87’dir.

6.4. İşlem

Araştırmada kullanılan ölçme araçları çevrimiçi anket sitesine yüklenmiş ve çevrimiçi form haline getirilmiştir. Veriler, bu linkin çeşitli sosyal medya platformlarında paylaşılması yoluyla internet üzerinden toplanmıştır. Bu şekilde hem katılımcıların gizliliği korunmuş hem de onlara kendi belirledikleri ve uygun oldukları bir zamanda çalışmaya katılma imkânı sunulmuştur. Katılımcılara, araştırmaya dair bilgi vermek ve gönüllü katılımlarını belgelemek için uygulamanın hemen öncesinde bir çevrimiçi bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Yalnızca bu

formu onaylayan katılımcılar çalışmaya katılabilmştir. Hazırlanan formlar, ilerlemek için her bir soruya cevap vermeyi gerektiren bir formatta yapılandırıldığından boş bırakılan madde olmamıştır.

6.5. Verilerin Analizi

Veri toplama setinde öncelikle fedakârlık davranışlarını tanımlamaya ve sıklıklarını tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Tanımlanan fedakârlık davranışlarının sayısal verilere dönüştürülmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yazılı ifadelerdeki ortak temalara ulaşmak için Creswell’in (2017: 314-315) belirttiği aşamalar takip edilmiştir: (1) Öncelikle varolan nitel verilerin keşfedici ilk analizi yapılmıştır. (2) Ardından “verilerden anlam çıkarmak, onları metin veya görsel parçalara ayırmak, bu parçaları kodlarla etiketlemek, kodlamaların çakışıp çakışmadığını ya da gereksiz yere kullanılıp kullanılmadığını incelemek ve bu kodları geniş temalarla daraltmak” için tümevarımsal bir süreç izlenmiştir. (3) Hazırlanmış olan kodlama listesi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kontrol edilip yeniden incelenmiştir. Bu gözden geçirmeler karşılıklı olarak yeniden değerlendirilmiş ve tablolaştırılmıştır. (4) Son olarak kod listesi kapsayıcı temalar etrafında daraltılmış ve cinsiyete göre tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Özgecil aşk, acının dönüştürücü gücü ve fedakârlık doyumunu arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki örüntülerini incelemek amacıyla [yani fedakârlıktan alınan doyumun özgecil aşk ve acının dönüştürücü gücü tarafından nasıl açıklandığını açığa çıkarmak için] regresyon analizi yapılmıştır. Acının dönüştürücü gücünün aracı rolü ise Sobel testi kullanılarak incelenmiştir.

7. Bulgular

7.1. Fedakârlık Davranışlarına Ait Bulgular

Araştırmanın ilk amacı doğrultusunda katılımcıların fedakârlık olarak tanımladıkları davranışlar, betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiş ve cinsiyete göre sınıflandırılmıştır. Kadın ve erkeklerin fedakârlık davranışlarını temsil eden betimsel bilgiler (frekans dağılımları) Tablo 1’de sunulmuştur (Fedakârlık alanlarına ilişkin sayısal verilerin sunumunda, kadınların toplam sayısı için n_K , erkeklerin toplam sayısını belirtirken n_E kısaltmaları kullanılmıştır).

Tablo 1’de görülen on bir gündelik fedakârlık alanının dokuzunda [günlük işler için $n_K = 81$, $n_E = 19$, iletişim ve etkileşim için $n_K = 90$, $n_E = 38$, aile için $n_K = 69$, $n_E = 11$, para ve hediyeler için $n_K = 44$, $n_E = 9$, sağlık, yaşam tarzı ve gelecek planları için $n_K = 22$, $n_E = 8$, okul ve iş için $n_K = 20$, $n_E = 4$, görünüm için $n_K = 5$, $n_E =$ belirtilmemiş, fiziksel ve cinsel yakınlık için $n_K = 1$, $n_E =$ belirtilmemiş] kadınların erkeklerden fazla fedakârlık bildiriminde bulunduğu, erkeklerin ise yalnızca eğlence ve boş zaman etkinlikleri ($n_K = 3$, $n_E = 14$) ve diğer cinsle ilişkiler konularında ($n_K =$ belirtilmemiş, $n_E = 1$) kadınlardan daha fazla fedakârlık bildiriminde bulunduğu görülmüştür. Eşin aile içindeki sorumluluklarını üstlenme, işte ve evde çifte mesai yapma,

eşin ailesiyle birlikte yaşama, görünümünde değişiklik yapma, ortak zamandan ve cinsel yaşamdan feragat etme gibi fedakârlık davranışlarının yalnızca kadınlar tarafından gündeme getirildiği gözlenmiştir. Benzer şekilde eşin kararlarına itaat etme ve uyum gösterme davranışlarının da çoğunlukla kadınlar tarafından bildirildiği saptanmıştır. Karşı cinsle ilgilenmeme konusundaki fedakârlık davranışını ise yalnızca bir erkek katılımcı bildirmiştir. Son olarak

günelik fedakârlık alanlarında olduğu gibi büyük fedakârlık alanlarında da (yerleşim yeri ve iş değişikliği, iş hayatına da ya da eğitim hayatına son/ara verme) kadınların erkeklerden daha fazla fedakârlık davranışı bildiriminde bulunduğu saptanmıştır ($n_K = 71$, $n_E = 34$). Bu fedakârlık davranışları arasında iş hayatını sonlandırma eylemini yalnızca kadınlar belirtmiştir.

Tablo 1: Kadın ve Erkeğe Ait Fedakârlık Alanları ve Frekans Dağılımları

Fedakârlık Alanları		Kadın f	Erkek f
Günelik Fedakârlıklar			
Günlük işler	Ev işleri/küçük iyilikler	81	19
	Çocuk bakımı		
	Eşin aile içindeki tüm sorumluluklarını üstlenme*		
	Çifte mesai (hem işte hem evde)*		
İletişim ve etkileşim	Tartışmalarda alttan alma	90	38
	Ortak zamandan feragat*		
	Kendi istek ve ihtiyaçlarından feragat etme ya da onları erteleme		
	Eşin istek ve ihtiyaçlarına öncelik verme		
	Eşin olumsuz davranışlarına katlanma		
	Eşin kararlarına itaat ve uyum gösterme		
Aile	Kendi ailesiyle ilişkilerinden feragat etme	69	11
	Eşin ailesine ve onların olumsuz davranışlarına katlanma		
	Eşin ailesiyle birlikte yaşama*		
Para ve hediyeler	Maddi fedakârlık, kişisel alışverişten feragat	44	9
Sağlık, yaşam tarzı ve gelecek planları	Yaşam tarzı değişikliği	22	8
	Gelecek planlarını erteleme (örn., çocuk)		
	Özgürlüklerini sınırlandırma		
	Sağlık problemlerinde yanında olma		
Okul ve iş	İş ya da eğitim hayatında eşine destek olma	20	4
Eğlence ve boş zaman etkinlikleri	Hobilerinden vazgeçme	3	14
Görünüm	Görünüm değişikliği*	5	-
Fiziksel ve cinsel yakınlık	Cinsel yaşamdan feragat*	1	-
Diğer cinsle ilişkiler	Karşı cinsle ilgilenmemek**	-	1
Büyük Fedakârlıklar			
Kritik değişiklikler	Yerleşim yeri değişikliği (şehir ya da ülke)	71	34
	İş ve kariyer değişikliği		
	İş hayatını sonlandırma*		
	Eğitim hayatına ara ya da son verme		

* İşaretli alanlar yalnızca kadın katılımcılar tarafından bildirilmiştir.

**İşaretli alanlar yalnızca erkek katılımcılar tarafından bildirilmiştir.

7.2. Fedakârlık Doyumu, Özgecil Aşk ve Acının Dönüştürücü Gücüne İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci amacı evlilik ilişkisinde sergilenen fedakârlık davranışlarından alınan doyum ile özgecil aşk arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide spiritüel bir güç olarak acının dönüştürücü gücünün aracı etkisini incelemektir. Bu amaçla çalışmada istatistiksel analizler yapılmış ve öncelikle, özgecil aşk ve acının dönüştürücü gücünün fedakârlık doyumunu ile ilişkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği

uygulanmıştır. Tablo 2’de hem değişkenler arası ilişkiler hem de değişkenlere ait ortalama ve standart sapmalar sunulmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, evlilikte sergilenen fedakârlık davranışından alınan doyum ile özgecil aşk ($r = .48$, $p < .01$) ve acının dönüştürücü gücü ($r = .28$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Özgecil aşk ve acının dönüştürücü gücü ($r = .37$, $p < .01$) arasında da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 2: Fedakârlık Doymu, Özgecil Aşk ve Acının Dönüştürücü Gücü Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3
Fedakârlık doymu (1)	1.00		
Özgecil aşk (2)	.48**	1.00	
Acının dönüştürücü gücü (3)	.28**	.37**	1.00
\bar{x}	4.32	2.99	4.45
SD	1.20	1.13	1.60

** $p < .01$

Özgecil aşk ve fedakârlık doymu arasındaki ilişkinin açıklanmasında acının dönüştürücü gücünün rolü Baron ve

Tablo 3: Özgecil Aşk ile Fedakârlık Doymu Arasındaki İncelenmesine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Aracı Değişken Test Adımları	B	β	sh	t	p
Model 1					
Özgecil aşk -> Acının dönüştürücü gücü	.52	.37	.23	12.195	.00**
$R = .37, R^2 = .13, F = 49.987$					
Model 2					
Özgecil aşk -> Fedakârlık doymu	.50	.47	.16	16.791	.00**
$R = .47, R^2 = .22, F = 93.662$					
Model 3					
Acının dönüştürücü gücü -> Fedakârlık doymu	.20	.27	.19	17.782	.00**
$R = .27, R^2 = .07, F = 26.391$					
Model 4					
Özgecil aşk -> Fedakârlık doymu	.46	.43	.03	8.231	.00**
Acının dönüştürücü gücü -> Fedakârlık doymu	.08	.11	.05	2.212	.02*
$R = .49, R^2 = .24, F = 49.854$					

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

Önerilen her bir modelin Beta (β) ve anlamlılığı değerlendirilerek acının dönüştürücü gücünün özgecil aşk ve fedakârlık doymu arasındaki ilişkideki aracılık rolü (tam aracı ya da kısmi aracılık) Sobel testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'te acının dönüştürücü gücü modele girdikten sonra özgecil aşkın, fedakârlık doymunu açıklama düzeyinin azalması fakat anlamlı olması, acının dönüştürücü gücünün bu ilişkide kısmi aracı bir değişken olduğunu göstermektedir. Sobel testinin sonuçlarında z değeri 2.17 ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre özgecil aşkın hem doğrudan hem de acının dönüştürücü gücü aracılığıyla dolaylı olarak fedakârlık doymu üzerinde anlamlı bir etkisi vardır (Bkz. Şekil 1).

8. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma iki farklı fakat birbirini tamamlayıcı amaca yönelik olarak yürütülmüştür. İlk amaç, evlilik ilişkisinde ne tür fedakârlık davranışları sergilendiğini ve bu davranışların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini keşfetmektir. İkinci amaç özgecil aşk, acının dönüştürücü gücü ve fedakârlık doymu arasındaki ilişkileri ve özgecil aşkın

Kenny (1986) tarafından öne sürülen üç koşul doğrultusunda incelenmiştir. Buna göre;

Model 1: Özgecil aşk ile acının dönüştürücü gücü arasında doğrudan ilişki,

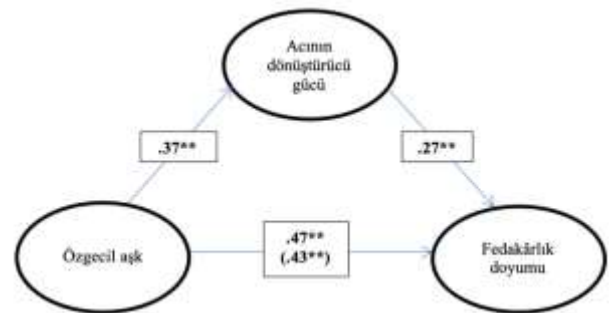
Model 2: Özgecil aşk ile fedakârlık doymu arasında doğrudan ilişki,

Model 3: Acının dönüştürücü gücü ve fedakârlık doymu arasında doğrudan ilişki,

Model 4: Özgecil aşk ve fedakârlık doymu arasında acının dönüştürücü gücünün aracılığıyla dolaylı bir ilişkinin olduğu öngörülmüştür.

İlişkide Acının Dönüştürücü Gücünün Aracılık Etkisinin

acının dönüştürücü gücü aracılığıyla fedakârlık doymunu yordayıp yordamadığını incelemektir.

** $p < .01$ **Şekil 1:** Özgecil Aşk ve Fedakârlık Doymu Arasındaki İlişkide Acının Dönüştürücü Gücünün Aracı Rolü

8.1. Fedakârlık Davranışları ve Cinsiyet Olgusu

Araştırma sonuçları, kadın ve erkeklerin hem gündelik yaşamda hem de önemli ve büyük meselelerde sık sık fedakârlık davranışı sergilediğini ortaya koymuştur. Katılımcıların fedakârlık davranışlarının Impett ve diğerleri (2005) tarafından öne sürülen iki ana fedakârlık alanında toplandığı görülmektedir: Gündelik fedakârlıklar ve büyük fedakârlıklar. *Gündelik fedakârlıklar* alanı günlük işler, iletişim ve etkileşim, aile, para ve hediye, sağlık, yaşam tarzı ve gelecek planları, okul ve iş, eğlence ve boş zaman etkinlikleri, görünüm, fiziksel ve cinsel yakınlık, diğer cinsle ilişkiler alt kategorilerinden; *büyük fedakârlıklar* alanı ise iş ve yerleşim yeri değişiklikleri, iş hayatına ya da eğitim hayatına son/ara verme alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Araştırma sonuçları, kadın ve erkeklerin en fazla iletişim ve etkileşim, günlük işler, aile, para ve hediyeler konusunda fedakârlık yaptığını göstermektedir. Bunları sırasıyla sağlık, yaşam tarzı ve gelecek planlarının, okul ve işle ilgili konuların, eğlence ve boş zaman etkinliklerinin, görünüm değişikliklerinin, fiziksel ve cinsel yakınlık ve son olarak diğer cinsle ilişkilerin takip ettiği gözlenmektedir. Fakat bu fedakârlık alanları cinsiyete göre sıralandığında bazı farklılıklar dikkat çekmektedir. Fedakârlık dağılımları kadınlar için şu şekilde bir sıralama izlemektedir: İletişim ve etkileşim > günlük işler > aile > para ve hediyeler > sağlık, yaşam tarzı ve gelecek planları > okul ve işle ilgili konular > görünüm > eğlence ve boş zaman etkinlikleri > fiziksel ve cinsel yakınlık. Diğer cinsle ilişkiler konusunda kadınların herhangi bir fedakârlık bildiriminde bulunmadığı görülmektedir. Erkekler için ise dağılım iletişim ve etkileşim > günlük işler > eğlence ve boş zaman etkinlikleri > aile > para ve hediyeler > sağlık, yaşam tarzı ve gelecek planları > okul ve işle ilgili konular > diğer cinsle ilişkiler şeklinde sıralanmaktadır.

İletişim ve etkileşim kategorisi tartışmalarda alttan alma; ortak zamandan, kendi istek ve ihtiyaçlarından feragat etme ya da onları erteleme; eşin istek ve ihtiyaçlarına öncelik verme ve olumsuz davranışlarına katlanma; eşin kararlarına itaat etme ve uyum gösterme ve kendi olumsuz davranışlarını azaltma konularını kapsamaktadır. Bu kategoride genel olarak kadınların erkeklerden daha fazla fedakârlık bildiriminde bulunduğu görülmektedir. Özellikle ortak zamandan feragat etme konusunda yalnızca kadınların bildirimde bulunduğu gözlenmektedir. Sosyo-kültürel kuram bu farklılıkları kadın ve erkeklerin gündelik yaşamdaki davranışlarına yansıyan statü ve güç olguları (Eagly ve Wood, 1999; Wood ve Eagly, 2002); Sakallı-Uğurlu ve Türkoğlu (2017) toplumsal cinsiyet ile ilgili kalıpyargılar; Gilligan (2017) ise bakım etiğine dayalı ahlaki kaygılar üzerinden açıklamaktadır. Bununla birlikte Ewart, Taylor, Kraemer ve Agras (1991) eşinin olumsuz davranışlarını tolere etme çabalarının evlilikte pozitif bir ilişki iklimi yaratma gayretinin bir ürünü olarak da değerlendirilebileceğini öne sürmektedir.

Günlük işler kategorisi ev işleri, çocuk bakımı, eşin aile içi sorumluluklarını üstlenme ve çifte mesai konularından oluşmaktadır. Bu kategoride genel olarak kadınların erkeklerden daha fazla fedakârlık bildiriminde bulunduğu görülmektedir. Özellikle eşin aile içindeki sorumluluklarını üstlenme ve çifte mesai konularının yalnızca kadınlar tarafından bildirildiği gözlenmektedir. Bu bulgular alanyazınla tutarlıdır. Sakallı-Uğurlu ve Türkoğlu (2017)

tarafından yapılan bir araştırma, Türk toplumunda evli kadınların “fedakâr, anaç, ev hanımı ve sorumluluk sahibi”; evli erkeklerin ise “sorumluluk sahibi, otoriter, baba, aile reisi ve korumacı” olarak algılandığını ortaya koyarak şimdiki araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Aile kategorisi kendi ailesiyle ilişkilerinden feragat etme, eşin ailesiyle birlikte yaşama ve onların olumsuz davranışlarına katlanma konularını kapsamaktadır. Bu kategoride genel olarak kadınların erkeklerden daha fazla fedakârlık bildiriminde bulunduğu görülmektedir. Temanın içerdiği bazı fedakârlık davranışları Impett ve diğerlerinin (2005) tespit ettiği davranışlardan farklılık göstermektedir. Örneğin kadın katılımcıların bildirdiği fedakârlık davranışları arasında “eşin ailesiyle birlikte yaşama” gibi kültüre özgü bir bulgu vardır. Türk toplumu kültürel açıdan toplulukçu bir yapıya sahip olduğundan erkek eşin ailesiyle aynı evde yaşama sosyal yaşamda sıkça rastlanan durumlardan biridir. Toplulukçu kültürlerde bireylerin geniş aileye uyum sağlaması önemlidir (Triandis, 1993) ve geleneksel toplum yapısı bu uyumu en çok kadınların göstermesini beklemektedir. Şimdiki araştırma bulgularında kadınların eşleri ve evlilikleri için kendi ailelerini karşılarına almaları, onlarla eşin isteği doğrultusunda daha az görüşmeye başlamaları ya da bayram ve tatil zamanlarını kendi ailelerinin değil eşlerinin ailesinin yanında geçirmeleri yine kadınların sıkça sergilediği fedakârlık davranışları arasındadır.

Para ve hediyeler kategorisi maddi fedakârlıkları ve kişisel alışverişten feragati içermektedir. Bu alanda kadınların erkeklerden daha fazla fedakârlık bildiriminde bulunduğu görülmektedir. Betimsel analizler kadınların özellikle kendine özel alışverişlerini sınırlandırma, şahsi ihtiyaçlarını karşılamayı erteleme, ziynet eşyalarını iş hayatını düzene sokması için eşe verme gibi maddi konularda sık sık fedakârlık davranışı sergileyerek eşin ev idaresine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında yer alan Ben Tasavvuruna Ötekini Katma Modeli de yakın ilişkilerde eşlerin finansal kaynak paylaşımı yoluyla birbirinin benliğini genişlettiğini öne sürmektedir (Aron, Aron ve Smollan, 1992; Aron, Mashek ve Aron, 2004). Şimdiki çalışma eşler arasındaki finansal kaynak paylaşımının maddi fedakârlık davranışlarıyla da ortaya çıkabileceğini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Sağlık, yaşam tarzı ve gelecek planları kategorisi yaşam tarzı değişikliği, gelecek planlarını erteleme, özgürlüklerini sınırlandırma ve sağlık problemlerinde eşin yanında olma konularını içermektedir. Bu kategoride daha çok kadınların bildirimde bulunduğu görülmektedir. Gilligan’ın (2017) psiko-sosyal gelişim perspektifinden bakıldığında kadınların özgürlüklerini sınırlandırma ve sağlık problemlerinde eşinin yanında olma konularında bildirdiği fedakârlık davranışlarının (onların başkalarına bakım verme sorumluluğu ile kendilerine karşı sorumlulukları arasında kaldığında) yaptıkları ilişkisel seçimler ve yaşadıkları ikilemler ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Okul ve işle ilgili konular kategorisi kapsamında rapor edilen iş ya da eğitim hayatında eşe destek olma yönündeki fedakârlık davranışlarının da benzer ilişkisel seçimler ve bakım sorumluluğuyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Eğlence ve boş zaman etkinlikleri kategorisi hobilerden vazgeçmeyi içermekte ve daha çok erkeklerin bildirimde bulunduğu bir alanı temsil etmektedir. Betimsel analizler

erkeklerin evlendikten sonra futbol, arkadaş toplantıları ve akşam gezmeleri gibi kişisel hobilerini daha seyrek gerçekleştirebildiğini göstermektedir. Bu bulgular alanyazınla tutarlıdır. Örneğin Sakallı-Uğurlu ve Türkoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada bekâr erkeklerin öncelikli olarak “özgür” ve “serbest” olma, evli erkeklerinse “sorumluluk sahibi” ve “aile reisi” olma özellikleriyle ön plana çıktığını ortaya koymaktadır. Şimdiki araştırma bulguları da erkeklerin evlendikten sonra bireysel özgürlüklerinden görece feragat ettiğine işaret etmektedir.

Görünüm değişikliği, eşin isteklerine ve değerlerine bağlı olarak fiziksel görünüşte değişiklik yapma konularını içermekte ve yalnızca kadınların bildirimde bulunduğu bir fedakârlık alanını temsil etmektedir. Bu değişiklikler eşin istekleri doğrultusunda, dışarıya çıkarken dekolte giyinmeme ya da başörtüsü kullanma gibi feminenliği gizleme davranışları olarak ortaya çıkabileceği gibi ev içinde ince çorap giyme gibi özel alanda daha feminen olma davranışları olarak da görülebilmektedir. Çalışma grubundaki fedakârlık bildirimlerinin yalnızca kadın bedeni üzerinden olması, toplumsal cinsiyet perspektifinden bakıldığında kadın bedenine yüklenen sosyal, kültürel ve politik anlamlarla ilgili olabilir. Zira geleneksel toplum yapısında kadın bedeni genellikle namusla ilişkilendirilerek erkeğin gözünden ve sosyal bir beden olarak konumlandırılabilir (Bilgin, 2016).

Son olarak gündelik fedakârlık alanlarında olduğu gibi büyük fedakârlık alanında da (iş ve yerleşim yeri değişikliği, iş hayatını da ya da eğitim hayatını sonlandırma) kadınların erkeklerden daha fazla fedakârlık davranışı bildiriminde bulunduğu görülmektedir. Bu fedakârlık davranışları arasında özellikle iş hayatını sonlandırma eyleminin yalnızca kadınlar tarafından belirtilmiş olması dikkat çekicidir ve ataerkil toplum yapısında kadının kamusal alandan, iş hayatından uzaklaştığı ve özel alanla kısıtlandığı yönündeki feminist eleştirileri destekler niteliktedir (Günindi-Ersöz, 2015).

Yukarıda bahsi geçen fedakârlık davranışları ve alanları göz önünde bulundurulduğunda, çoğunun eşin ve ilişkinin iyi oluşunu sürdürmeye dönük yaklaşma motivasyonlu davranışlar olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre çalışma grubunun temsil ettiği ilişki ve kültürel dinamiklerin kadın ve erkekleri -kimi zaman birbirinden farklı alanlarda olsa da- fedakârlıkta bulunmaya teşvik eden bir yapıda olduğu söylenebilir.

8.2. Fedakârlık Doyumu, Özgecil Aşk ve Acının Dönüştürücü Gücü Arasındaki İlişkiler

Şimdiki araştırma, ilk kısımdaki fedakârlık davranışlarını, onların sıklık dağılımlarını ve alanlarını ortaya koyan ön bulguların ötesine geçerek fedakârlık doyumunun arkasında yatan farklı dinamiklere de açıklık kazandırmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışmada, acının dönüştürücü gücü ve özgecil aşkın fedakârlıktan alınan doyumla ilişkili olduğu ve özgecil aşkın hem doğrudan hem de acının dönüştürücü gücü aracılığıyla dolaylı olarak fedakârlık doyumunu yordadığı saptanmıştır. Böylelikle özgecil aşk ve acının dönüştürücü gücüyle ilgili inançların fedakârlık doyumunun altında yatan iki içsel kaynak olduğu ortaya çıkmıştır.

Evlilikler, Erikson’ın (1982/2014) psikososyal gelişim kuramında açıkladığı gibi, “yakınlığa karşı yalıtılmışlık” evresinin başarılması gereken temel gelişimsel görevlerinden biri olan *yakınlık duygusunun kurulması ve sürdürülmesine* dayalıdır. Bu evrede evlilik ilişkisi içinde olan bireyler, Gilligan’ın (2017) bakım etiği kavramında temas ettiği gibi, kendisi için önemli olan bir diğer insana, yani eşine özen gösterme, onun ihtiyaçlarına duyarlı olma ve beklentilerini karşılama gibi yakın ilişki görevlerini gerçekleştirmektedir. Özgecil aşk tarzının beraberinde getirdiği eşin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma ve bu ihtiyaçları karşılamayı kutsal bir görev sayma eğiliminin (Lee, 1977), bu evrenin gelişimsel, duygusal ve sosyal görevleriyle bütünleşerek fedakârlık doyumunun önemli bir yordayıcısı haline geldiği düşünülmektedir. Hatta bu durumun, Kelley ve Thibault (1978) tarafından belirtildiği gibi, sağlıklı ve güçlü bir romantik ilişkinin (evlilik ilişkisinin) temel bileşenlerinden biri olduğu öngörülmektedir. Partnerler evlilik ilişkisine duygusal, sosyal, finansal, entelektüel vb. tüm kaynakları ile dahil olmakta ve ilişkileri sırasında bu kaynakları birbirlerinin kullanımına açmaktadır (Aron vd., 2004; Dinçer, 2017; Dinçer, Ekşi ve Aron, 2018). Özgecil aşk tarzı, kişinin kendinin olan ne varsa hepsini partnerinin erişimine açtığı bu tür bir aşk ilişkisini imlemektedir (Hendrick ve Hendrick, 1986). Böyle bir yakın ilişki zemininde partnerlerin benlik sınırları esnemekte, genişlemekte; böylece yeni bir ortak kimlik deneyimlenmektedir (Aron vd., 2004; Dinçer, 2017; Kelley, 1991). Bu birlikte büyüme zemininin, fedakârlıktan alınan doyumunu pekiştirdiği düşünülmektedir. Evlilik doyumunun fedakârlık doyumunu (Aydoğan ve Özbay, 2018) ve özgecil aşk tarzı (Lin ve Huddleston-Cassas, 2005; Martin vd., 1990) ile yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda özgecil aşkın, desteklediği fedakârlık davranışları aracılığıyla evlilikten alınan doyuma katkıda bulunduğu öngörülmektedir. Başka bir deyişle bu bulguların, eşi koşulsuz bir aşkla sevmeye ve bireysel iyi oluştan ziyade birlikte iyi oluşu öncelikle eğilimi arttıkça ilişkide fedakârlıktan alınan doyumun da arttığına -dolayısıyla evlilik doyumunu desteklediğine- işaret ettiği düşünülmektedir. Bu tür bir aşk tarzı ve fedakârlık doyumunun Türk toplumunun kültürel normlarıyla tutarlı olduğu gözlenmektedir.

İlişkilerin devamlılığı için fedakârlık davranışında bulunmak kaçınılmaz bir gereklilik olsa da (Lambert vd., 2012), sergilenen fedakârlığın altında yatan motivasyonel durumların belirlenmesi de önemlidir. Özellikle ilişki güçlendirme söz konusu olduğunda bu motivasyonel durumun biliniyor olması daha büyük önem taşımaktadır. Şimdiki araştırmanın sonuçları, özgecil aşk tarzının ilişki içinde sergilenen fedakârlık davranışlarından alınan doyumda önemli bir motivasyon kaynağı işlevi gördüğünü göstermektedir. Özgecil aşk tarzı kişinin, partnerinin hedeflerine ulaşması için fedakârlık yapmaya kendiliğinden gönüllü olduğu ve partneri mutlu oldukça mutlu olduğu yakın bir ilişki deneyimini betimlemektedir (Lee, 1977/1973; Hendrick ve Hendrick, 1986). Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, bireyleri yapılan fedakârlıktan doyum almaya sevk eden özgecil aşkın yaklaşma motivasyonu ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Özellikle Visserman ve diğerlerinin (2017) öne sürdüğü fedakârlık motivasyonları modeli göz önünde bulundurulduğunda bu aşk tarzının partner odaklı bir

yaklaşma motivasyonuna karşılık geldiği söylenebilir. Yaklaşma motivasyonu partnerin mutluluğunu ve ilişkideki yakınlığı arttırmayı hedeflemektedir. Sonuçları itibariyle de pozitif duygular deneyimlemeyi, yaşamdan daha fazla doyum almayı, daha kaliteli bir ilişki deneyimlemeyi ve daha az ilişkisel çatışma yaşamayı beraberinde getirmektedir (Impett vd., 2005).

Araştırma bulguları ayrıca yaşanan acıları, üzüntü verici olayları ve talihsizlikleri sabırla katlanılması gereken olgunlaştırıcı birer yaşam tecrübesi ve hakiki mutluluğa giden yoldaki imtihanlar olarak görme eğilimi arttıkça evlilikte sergilenen fedakârlıklardan alınan doyumun da arttığını göstermektedir. Bu bulgu acının dönüştürücü gücüne ilişkin inançların evlilik ilişkisine spirüel bir güç olarak yansıdığını imlemektedir. Romantik ilişkilerde fedakârlık davranışının, geleceği olan bir çift olma hissine bağlı olarak ortaya çıktığı ve çift kimliğini güçlendirdiği göz önünde bulundurulduğunda (Stanley ve Markman, 1992); acının dönüştürücü gücüyle ilgili inançların geleceğe ve daha anlamlı bir hayat sürmeye dönük örtük bir umut duygusunu içermesi nedeniyle fedakârlık konusunda motivasyonel bir değişim yarattığı (Fincham ve Beach, 1999; Lambert vd., 2012) ve yaklaşma motivasyonuyla açıklanan sağlıklı fedakârlık davranışlarını harekete geçirdiği düşünülebilir.

8.3. Sınırlılıklar, Güçlü ve Zayıf Yönler

Şimdiki çalışmanın çeşitli sınırlılıkları vardır. Çalışmanın nitel kısmının sınırlılığı fedakârlık davranışlarının incelenmesinde katılımcılardan yalnızca kendi yaptıkları fedakârlık davranışlarını listelemesinin istenmesidir. Onlara partnerlerinin de benzer fedakârlık davranışları sergileyip sergilemediği ya da ne tür fedakârlık davranışları sergilediği sorusu yöneltilmemiştir. Benzer şekilde bireylere bu fedakârlık davranışlarını hangi niyetle/amaçla yaptığı ya da partnerlerinin yaptığı fedakârlıkları nasıl değerlendirdiği sorulmamıştır. Sonraki araştırmaların, evlilik ilişkisindeki fedakârlık davranışlarının doğasını daha derinden anlamaya katkıda bulunmak için bu noktalar üzerinde durmasına ihtiyaç vardır.

Çalışmanın nicel kısmının da çeşitli sınırlılıkları vardır. Bunlardan ilki araştırma türüyle ilgilidir. Şimdiki araştırma kesitsel bir çalışmadır ve bu nedenle evlilik ilişkisindeki fedakârlık davranışlarının zaman içindeki seyrini takip etme ve bu seyrinde özgecil aşk ve acının dönüştürücü gücüne ilişkin inançların rolünü incelemede sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla sonraki çalışmaların boylamsal olarak yürütülmesine ihtiyaç vardır.

Bir diğer sınırlılık veri toplama yöntemiyle ilgilidir. Araştırmada çevrimiçi veri toplama tekniklerine başvurulmuştur. Öz-bildirime dayanan veri toplama araçları çevrimiçi formlar haline getirilmiş ve katılımcılara çevrimiçi anket sitesi aracılığıyla ulaştırılmıştır. Bu durum ilk bakışta bir sınırlılık gibi gözükse de aynı zamanda araştırmanın güçlü yönünü oluşturmaktadır. Zira yakın ilişki araştırmalarının birçoğu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak üniversite öğrencilerinden toplanmaktadır. Oysa bu çalışma genel popülasyondan veri toplayarak bu sınırlılığı aşmaktadır. Ayrıca verilerin bu yolla toplanması katılımcılara, rahat hissettikleri ve kendi seçtikleri bir ortam, zaman ve konforda evliliklerindeki ilişkisel dinamikleri gözden geçirme imkânı sunmuştur.

Son olarak şimdiki çalışma evlilikte fedakârlık, fedakârlık doyumunu, özgecil aşk ve acının dönüştürücü gücü değişkenlerini yalnızca tek bir kültürel bağlamda incelemiştir. Gelecek araştırmaların kültürlerarası karşılaştırmalar yapmaya imkân verecek şekilde tasarlanması fedakârlığın doğasını ve işlevlerini anlamak açısından alanyazına zengin katkılarda bulunacaktır.

Yukarıda bahsi geçen çeşitli sınırlılıklara sahip olsa da bu çalışma, evli bireyleri fedakârlık davranışı yapmaya sevk eden içsel güçlerin anlaşılmasına sağladığı katkı nedeniyle dikkate değerdir. Aynı zamanda kültürel bağlamda hangi davranışların fedakârlık olarak tanımlandığı konusunda ülkemiz açısından bir ön çalışma niteliği taşımaktadır. Ayrıca kişinin iç dünyasında acıya yüklediği pozitif anlamların evlilik ilişkisine de aksettğini ve yaptığı fedakârlıkları bir doyum kaynağı olarak görmesine katkıda bulunduğunu göstermesi bakımından hem çift ve aile danışmanlığına hem pozitif psikoloji disiplinine hem de yakın ilişkiler psikolojisi alanına üzerinde dikkatle durulması gereken bulgular sunmaktadır.

Kaynakça

- Aron, A., Aron, E. N. ve Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596-612.
- Aron, A., Aron, E. N., Tudor ve M. Nelson, G. (1991). Close relationships as including other in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 241-253.
- Aron, A., Mashek, D. J. ve Aron, E. N. (2004). Closeness as including other in the self. D. J. Mashek ve A. Aron (Ed.), *Handbook of closeness and intimacy* (s. 27-42) içinde. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Aydoğın, D. ve Özbay, Y. (2018). Evlilikte fedakârlık doyumunun ilişkisel özgünlük ve evlilik doyumuna bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1276-1290.
- Bahr, D. B. ve Bahr, K. S. (2001). Families and self-sacrifice: Alternative models and meanings for family theory. *Social Forces*, 79(4), 1231-1258.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Baron, R. M. ve 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.
- Batson, D., Bolen, M. H., Cross, J. A. ve Neuringer-Benefiel, H. E. (1986). Where is the altruism in the altruistic personality? *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 212-220.
- Bilgin, R. (2016). Geleneksel ve modern toplumda kadın bedeni ve cinselliği. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 219-243.
- Büyükkşahin, A. ve Hovardaoğlu, S. (2004). Çiftlerin aşka ilişkin tutumlarının Lee'nin çok boyutlu aşk biçimleri

- kapsamında incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 59-72.
- Clark M. S. ve Mills, J. (1979). Interpersonal attraction in exchange and communal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 12-24.
- Creswell, C. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM Yayınları.
- Day, L. C. ve Impett, E. A. (2017). Giving when it costs: How inter-dependent self-construal shapes willingness to sacrifice and satisfaction with sacrifice in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(5), 722-742.
- Dinçer, D. (2017). *Romantik ilişkilerde ilişki doyumunu ve yaşam doyumunu yordayan etmenler: İki Boyutlu İlişkisel Benlik Değişimi Modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dinçer, D. (2018). Power of suffering. D. A. Leeming, (Ed.), *Encyclopedia of Psychology & Religion* içinde. Berlin, Heidelberg: Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-642-27771-9_200188-1
- Dinçer, D., Ekşi, H. ve Aron, A. (2018). Two new scales in the field of couples and marriage counseling: The inclusion of other in the self scale and Turkish self-change in romantic relationships scale. *SHS Web of Conferences*, 48, 1-7.
- Dinçer, D., Ekşi, H., Demirci, I. ve Kardaş, S., (2015), Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 409-421.
- Dion, K. L. ve Dion, K. K. (1996). Cultural perspectives on romantic love. *Personal Relationships*, 3(1), 5-17.
- Eagly, A. H. ve Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54(6), 408-423.
- Edgar, D. ve Glezer, H. (1994). Family and intimacy: Family careers and the reconstruction of private life. *International Social Science Journal*, 46(1), 117-139.
- Ekşi, H., Dinçer, D. ve Akalp, C. (2017, Nisan). The relationships of parental rearing behaviors, fear of happiness, and transformative power of suffering. 8th World Conference on Psychology, Counseling, and Guidance, Antalya, Türkiye’de sunulan bildiri. Özet <https://drive.google.com/file/d/0B2ALYHsCTIQ3ZGo5UHgxSmZvNmM/view> adresinden alındı.
- Erikson, E. H. (1982/2014). *İnsanın 8 evresi*. İstanbul: OkuyanUs Yayıncılık.
- Ewart, C. K., Taylor, C. B., Kraemer, H. C. ve Agras, W. S. (1991). High blood pressure and marital discord: Not being nasty matters more than being nice. *Health Psychology*, 10(3), 155-163.
- Fehr, B. ve Russell, J. A. (1991). A concept of love viewed from a prototype perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 425-438.
- Fincham, F. D. ve Beach, S. R. (1999). Marital conflict: Implications for working with couples. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 47-77.
- Gable, S. L. ve Reis, H. T. (2001). Appetitive and aversive social interaction. J. Harvey ve A. Wenzel (Ed.), *Close romantic relationships: Maintenance and enhancement* (s. 169-194) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gilligan, C. (2017). *Kadının farklı sesi: Psikolojik kuram ve kadının gelişimi* (Dinçer, M. Elma ve F. Arısan, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Günindi-Ersöz, A. (2015). Özel alan/kamusal alan dikotomisi: Kadınlığın “doğası” ve kamusal alandan dışlanmışlığı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 80-102.
- Hatfield, E. ve Sprecher, S. (1986) Measuring passionate love in intimate relationships. *Journal of Adolescence*, 9(4), 383-410.
- Hendrick, C. ve Hendrick, S. S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 392-402.
- Hendrick, S. S. ve Hendrick, C. (1987). Love and sex attitudes and religious beliefs. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5(3), 391-398.
- Hendrick, C. ve Hendrick, S. S. (1990). A relationship-specific version of The Love Attitudes Scale. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5(4), 239-254.
- Hendrick, C., Hendrick, S. S. ve Dicke, A. (1998). The Love Attitudes Scale: Short form. *Journal of Personal and Social Relationships*, 15(2), 147-159.
- Hill, R. P. (2002). Compassionate love, agape, and altruism: A new framework for understanding and supporting impoverished consumers. *Journal of Macromarketing*, 22(1), 19-31.
- Impett, E. A., Gable, S. L. ve Peplau, L. A. (2005). Giving up and giving in: The costs and benefits of daily sacrifice in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 327-344.
- Impett, E. A. ve Gordon, A. (2008). *For the good of others: Toward a positive psychology of sacrifice*. S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (s. 79-100) içinde. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Jack, D. C. (1991). *Silencing the self: Women and depression*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jayawickreme, E. ve Blackie, L. E. R. (2016). *Exploring the psychological benefits of hardship: A critical reassessment of posttraumatic growth*. Springer: Nottingham, UK.
- Johnson, M. P., Caughlin, J. P. ve Huston, T. L. (1999). The tripartite nature of marital commitment: Personal, moral, and structural reasons to stay married. *Journal of Marriage and the Family*, 61(1), 160-177.
- Joseph, S. ve Linley, P. A. (2008). Psychological assessment of growth following adversity: A review. S. Joseph ve P. A. Linley (Ed.), *Trauma, recovery, and growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic*

- stress (s. 21-36) içinde. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Joshanloo, M., (2014), Differences in the endorsement of various conceptions of well-being between two Iranian groups, *Psychology of Religion and Spirituality*, 6(2): 138-149.
- Joshanloo, M. (2015). Conceptions of happiness and identity integration in Iran: A situated perspective. *Middle East Journal of Positive Psychology*, 1(1), 24-35.
- Kanemasa, Y., Taniguchi, J., Daibo, I. ve Ishimori, M. (2004). Love styles and romantic love experiences in Japan. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 265-282.
- Kelley, H. H. (1991). Lewin, situations, and interdependence. *Journal of Social Issues*, 47(2), 211-233.
- Kelley, H. H. ve Thibault, J. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York, NY: Wiley.
- Killen, M. ve Turiel, E. (1998). Adolescents' and young adults' evaluations of helping and sacrificing for others. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 355-375.
- Kogan, A., Impett, E., Oveis, C., Hui, B., Gordon, A. ve Keltner, D. (2010). When gives feels good: The intrinsic benefits of sacrifice in romantic relationships for the communally motivated. *Psychological Science*, 21(12), 1918-1924.
- Lambert, N. M., Fincham, F. D. ve Stanley, S. (2012). Prayer and satisfaction with sacrifice in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(8), 1058-1070.
- Lee, J. A. (1975). Romantic heresy. *Canadian Review of Sociology*, 12(4), 514-528.
- Lee, J. A. (1977). A typology of styles of loving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(2), 173-182.
- Lee, J. A. (1977/1973). *The colors of love* (3. Baskı). New York, NY: Bantam Books.
- Lerner, H. G. (1988). *Women in therapy*. New York, NY: Perennial Library.
- Levine, R., Sato, S., Hashimoto, T. ve Verma, J. (1995). Love and marriage in eleven cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(5), 554-571.
- Levinger, G. (1980). Toward the analysis of close relationships. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16(6), 510-544.
- Lin, L. ve Huddleston-Casas, C. A. (2005) Agape love in couple relationships, *Marriage & Family Review*, 37(4), 29-48.
- Martin, J. D., Blair, G. E., Nevels, R. ve Fitzpatrick, J. H. (1990). A study of the relationship of styles of loving and marital happiness. *Psychological Reports*, 66(1), 123-128.
- Montgomery, M. J. ve Sorell, G. T. (1997). Differences in love attitudes across family life stages. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 46(1), 55-61.
- Neff, K. D. ve Harter, S. (2002). The authenticity of conflict resolutions among adult couples: Does women's other-oriented behavior reflect their true selves? *Sex Roles*, 47(9-10), 403-412.
- Noller, P. (1996). What is this thing called love? Defining the love that supports marriage and family. *Personal Relationships*, 3(1), 97-111.
- Page, J. R., Stevens, H. B. ve Galvin, S. L. (1996). Relationships between depression, self-esteem, and self-silencing behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(4), 381-396.
- Pam, A., Plutchik, R. ve Conte, H. (1973). Love: A psychometric approach. *Proceedings of the 81st Annual Convention of the American Psychological Association*, 159-160.
- Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 265-273.
- Rusbult, C. E., Verette, J., Whitney, G., Slovik, L. ve Lipkus, I. (1991). Accommodation processes in close relationships: Theory and preliminary empirical evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(1), 53-78.
- Sakallı-Uğurlu, N ve Türkoğlu, B. (2017). Günümüz Türkiye'sinde cinsiyet kalıpyargıları: Kadın kimdir? Erkek kimdir? D. Kökdemir ve Z. Yeniçeri (Ed.), *1. Sosyal Psikoloji Kongresi* (s. 98-107) içinde. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Scrutton, A. P. (2015). Suffering as potentially transformative: A philosophical and pastoral consideration drawing on Henri Nouwen's experience of derpression. *Pastoral Psychology*, 64(1), 99-109.
- Shaver, C. ve Hazan, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Interpersonal Relations and Group Process*, 52(3), 511-524.
- Sprecher, S. ve Toro-Morn, M. (2002). A study of men and women from different sides of earth to determine if men are from Mars and women are from Venus in their beliefs about love and romantic relationships. *Sex Roles*, 46(5-6), 131-147.
- Stanley, S. M. ve Markman, H. J. (1992). Assessing commitment in personal relationships. *Journal of Marriage and Family*, 54(3), 595-608.
- Stanley, S. M., Whitton, S. W., Sadberry, S. L., Clements, M. L. ve Markman, H. J. (2006). Sacrifice as predictor of marital outcomes. *Family Process*, 45(3), 289-303.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471.
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (2004). Target article: "Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence". *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.

- Thompson, B. ve Borello, G. M. (1992). Measuring second-order factors using confirmatory methods: An illustration with the Hendrick-Hendrick love instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 69-77.
- Topcu, Ç., ve Tezer, E. (2013). Fedakârlık ta Algılanan Zarar Ölçeği ve Fedakârlık Doyum Ölçeği'nin Türkçe'ye adaptasyonu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 176-185.
- Triandis, H. C. (1993). Collectivism and individualism as cultural syndromes. *Cross-Cultural Research*, 27(3-4), 155-180.
- Whitton, S. W., Stanley, S. M. ve Markman, H. J. (2007). If I help my partner, will it hurt me? Perceptions of sacrifice in romantic relationships. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(1), 64-91.
- Wood, W. ve Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699-727.
- Van Lnge, P. A., Agnew, C. R., Harinck, F. ve Steemers, G. E. M. (1997). From game theory to real life: How social value orientation affects willingness to sacrifice in ongoing close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1330-1344.
- Van Lange, P. A. M., Rusbult, C. E., Drigotas, S. M., Arriaga, X. A., Witcher, B. S. ve Cox, C. L. (1997). Willingness to sacrifice in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1373-1395.
- Visserman, M. L., Righetti, F., Impett, E. A., Keltner, D. ve Van Lange, P. A. M. (2017). It's the motive that counts: Perceived sacrifice motives and gratitude in romantic relationships. *Emotion* 18(5), 625-637.
- Yaman, K. G. ve Eryiğit, D. (2018). Psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenlerinin eş tükenmişliğinin fedakârlık tan algılanan zarar, fedakârlık doyum ve duygu düzenleme güçlüğü değişkenleri ışığında incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 60-68.



Araştırma Makalesi • Research Article

Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Duygulanımın Yordanmasında Temel Psikolojik İhtiyaçlar İrrasyonel İnanışlarının Rolü

Predicting Positive and Negative Affect in Adolescents: The Roles of Irrational Beliefs of Basic Psychological Needs

Murat Artıran^{a*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Maltepe Üniversitesi, Toplum ve İnsan Bilimleri Fakültesi Psikoloji Ana Bilim Dalı, 34858, Maltepe/İstanbul
ORCID: 0000-0003-1996-024X

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 1 Ocak 2019

Düzeltilme tarihi: 15 Mart 2019

Kabul tarihi: 27 Mayıs 2019

Anahtar Kelimeler:

Ergenler,

İrrasyonel,

Psikolojik İhtiyaçlar,

Duygular

ARTICLE INFO

Article history:

Received 1 January 2019

Received in revised form 15 March 2019

Accepted 27 May 2019

Keywords:

Adolescents,

Irrational,

Psychological Needs,

Emotions

ÖZ

Öz Belirleme Kuramı, motivasyonu belirleyici olan değişkenlerin insanların yeterlilik, özerklik ve aidiyet temel psikolojik ihtiyaçları olduğunu iddia eder. Bu çalışmada irrasyonel ve işlevsiz düşünceler üç temel psikolojik ihtiyaç bağlamında pozitif ve negatif duygular ile birlikte sınanmıştır. Veri seti 207 katılımcının katılımıyla oluşturulmuştur. Bulgular temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışlarının negatif duygular ile orta derecede, pozitif duygular ile zayıf derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar özerklik, yetkinlik ve aidiyet irrasyonel inanışlarının negatif duyguları, özerklik ve aidiyet psikolojik ihtiyaçları irrasyonel inanışlarının da pozitif duyguları yordadığını göstermektedir. Yetkinlik irrasyonel inanışlarının ise pozitif duyguları yordamadığı bulgulanmıştır. Sonuçlar temel psikolojik ihtiyaçların irrasyonel inanışlarının psikoloji alanında diğer değişkenlerle araştırılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

ABSTRACT

Self-determination theory argues that basic psychological needs of competence, autonomy and relatedness determines motivation. In this study, irrational cognitive processes of three basic psychological needs were tested on positive and negative emotions. The study consists of 207 participants between the ages of 16-18. According to results, irrational beliefs of three basic psychology needs are moderately correlated with negative emotions and weakly related to positive emotions. Irrational beliefs of autonomy, competence and relatedness predicted negative emotions. Positive feelings were found to be predicted by irrational beliefs of autonomy and relatedness but not by irrational beliefs of competence. It can be concluded that irrational beliefs of basic psychological needs are significant variables that they should be tested with other psychological variables.

1. Giriş

Öz Belirlenim Kuramı (ÖBK) Ryan ve Deci (2000) tarafından ortaya konmuş olan pozitif psikolojinin ön plana

çıkan kuramlarından biridir. Temel psikolojik ihtiyaçların, insanların motive olmaları, yaşamdan memnuniyetleri (Deci ve Ryan, 1985, s. 32; 2000, s. 264) ve mutlu hissetmeleri üzerinde etkilidir (Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunoy ve

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: dr.muratartiran@gmail.com

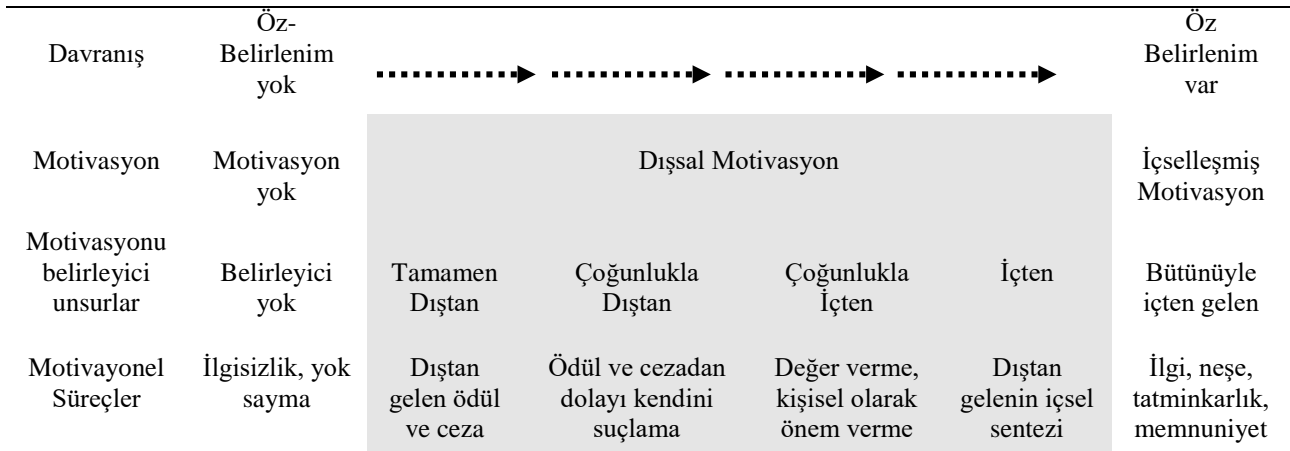
Kornazheva, 2001, s. 939). ÖBK, organizmik entegrasyon kuramı (OEK) adı ile alt bir kurama sahiptir. OEK'da, Tablo 1'de gösterildiği gibi doğrusal ve aşamalı bir sürecin varlığı öne sürülmektedir. Bu süreç üç temel psikolojik ihtiyaç olan özerklik, yetkinlik ve aidiyet ihtiyaçlarının doyurulması ile soldan sağa doğru bir aşamalılık içerisinde insan davranışlarındaki motivasyonel süreçleri açıklar. Deci ve Ryan (2008, s.10) davranışçı terapideki ödül ve ceza gibi dışsal etkenlerin bireylerdeki motivasyonu sağlamada ve motivasyon süreçlerini açıklamakta yetersiz kaldığını, sağlıklı ve en etkin motivasyonun ancak içsel etkenlerden kaynaklanabileceğini iddia etmektedir.

Deneysel ortamlarda kanıtlanmış olmasına rağmen ÖBK kuramı içsel etkenlerin hem hangi unsurlardan oluştuğu konusunda hem de süreç doğrusalında soldan (dışsal motivasyonlar) sağa (içsel motivasyonlar) doğru gidişte bize hangi becerilerin gerektiği hakkında bilgi sağlamakta yetersiz kalabilmektedir. Örneğin OEK'nın süreç doğrusalıyla öne sürülen iddiaların, gerçek yaşam koşullarında (iş dünyası, spor vb.) dışsal motivasyonel unsurların insan davranışlarını belirleyici etkisi yani dışsal etkenlerin insanları nasıl harekete geçirdiğini açıklayamaması eleştiri almaktadır (Gagne ve Deci, 2005,

s.332). Alan yazında kuramın noksan kalan bu yönlerinin test edilmesi ve kuramın geliştirilmesi üzerine birçok araştırma yayınlanmaya devam etmektedir. Buradaki araştırmada da *temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yetkinlik ve aidiyet) irrasyonel (akılcı olmayan) inanışları* (Artıran, 2015, s. 72), OEK'nın doğrusal süreçlerini açıklamaya katkıda bulunması açısından incelenmiştir. OEK'nın doğrusal sürecin gerçekleştirilmesinde yani bireylerin davranışlarını içlerinden geldikleri gibi yapmalarında irrasyonel inanışların olumsuz yöndeki ilişkiselliği daha önce ortaya konmuştur. Örneğin Artıran (2015, s.80) tarafından temel psikolojik ihtiyaçlar üzerindeki irrasyonel inanışların ergenlerin sahip olduğu olumsuz psikolojik unsurlar ile ilişkiselliği bulgulanmıştır.

Bu unsurlar arasında anti sosyal davranış, öfke, duygusal bozukluk ve disfonksiyonel (işlevsiz) duygular vardır. Ek olarak, özerklik, yetkinlik ve aidiyet irrasyonel inanışlarının ergenlerde depresyon (Türkmen, 2018, s.47) ve sınav kaygısı ve mükemmeliyetçilik (Demirci, 2017, s.44-45) ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Ancak bu ilişkilerde sebep-sonuç (yordayıcılık) etkisi olup olmadığı henüz test edilmemiştir.

Şekil 1. Öz Belirlenim Kuramı Organizmik Entegrasyon Süreci Doğrusalı.



Not: Şekil 1, Öz- Belirlenim Kuramı'nı ortaya koyan R. M. Ryan ve E. L. Deci'nin çeşitli yayınlarından esinlenerek hazırlanmıştır.

Albert Ellis (1962, s.28) bilişsel (düşünsel) süreçlerimizin ve duygularımızın birbirleriyle bağıntılı olduğunu keşfeden ilk bilim insanlarından biridir. Ellis'e göre bireyler, zihinlerindeki zararlı ve işlevsel olmayan düşünceleri ve inanışları rasyonel inanışlarla değiştirdiklerinde sağlıklı duygu durum ve davranışlardan arınacaklardır. İrrasyonel inanışlar Rasyonel (Akılcı) Duygucu Davranışçı Terapi'nin (RDDT) (Ellis, 1997, s.32.; Ellis & Dryden, 1997, s.54) temel varsayımını oluşturan sağlıklı, mantıksız, katı ve gerçekçi olmayan bilişsel süreçleri ifade eder. Bu inanışlar erken çocukluk dönemlerinden itibaren, ergenlik ve yetişkinlik dönemine taşınan mantıksız, gerçekçi olmayan ve bireyi engelleyici bilişsel unsurlardır (Ellis, 1993, s.199). Psikolojik rahatsızlık içerisinde olan danışanların irrasyonel

inanışları RDDT'deki uygulamalar ile rasyonel inanışlara dönüştürülerek tedavi gerçekleştirilir (DiGiuseppe, Doyle, Dryden ve Backx, 2014, s.45). İrrasyonel inanışlar dörde ayrılır (1) aşırı talepkarlık, (2) felaketleştirme/dehşetleştirme, (3) rahatsız olmaya katlanamama, (4) kendini-diğerlerini ve/veya yaşamı aşağılama/değersiz görme.

Bu bağlamda irrasyonel inanışlar, Artıran (2015, s.82) tarafından gerçekleştirilen Ergenler için Akılcı Duygucu Öz Belirlenim Ölçeği (ADÖB-E) çalışmasında özerklik, yeterlilik ve aidiyet temel psikolojik ihtiyaçları ile entegre edilerek (1) özerklik irrasyonel inanışları (2) yeterlilik irrasyonel inanışları ve (3) aidiyet irrasyonel inanışları olmak üzere üç ana başlık altında kavramsallaştırılmıştır. Tablo

2'de RDDT ve ÖBK'nin unsurlarının entegrasyonunu gösteren bilgiler mevcuttur. Benzer bir çalışma Çalışanlar için Akılcı Duygucu Öz Belirlenim Ölçeği (ADÖB-Ç) ölçeği ile çalışma hayatı koşulları için gerçekleştirilmiş (Artıran, 2018, s. 28) ve üç kavramın varlığı tekrar bulgulanmıştır.

ÖBK'da belirtilen organizmik entegrasyon süreci doğrusalının soldan sağa aşamalı geçişinde özerklik, yetkinlik ve aidiyet ihtiyaçlarına bağlı olarak belirlenir. Geçişlerin önündeki engel dışsal unsurların ortadan kaldırılıp içsel unsurların etkinleştirilmesidir. Doğal olarak bunun bir yolunun da sağlıklı düşünsel süreçlerin (örneğin irrasyonel inanışlar) sağlıklı düşünsel süreçlere dönüştürülebilmesi (örneğin rasyonel inanışlar) ile gerçekleşebileceği varsayılabilir. Dolayısıyla irrasyonel inanışların rasyonel inanışlara dönüştürülmesi sürece katkıda bulunabilir. Alan yazındaki birçok araştırma, duygu durumlarındaki bozuklukların sebepleri arasında irrasyonel inanışların rolünü ortaya koymuştur (Hyland, 2014, s. 81; DiGiuseppe, Leaf, Robin ve Gorman, 1989, 2018, s.77). Ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kumar, 2009, s. 105; Ngozi ve Anayochi,

2013, s. 96; Emmanuel, Gonzalez, Nelson, Gutkin, Saunders, Galloway ve Shwery, 2004, s. 233).

ÖBK'da belirtilen organizmik entegrasyon süreci doğrusalının soldan sağa aşamalı geçişinde özerklik, yetkinlik ve aidiyet ihtiyaçlarına bağlı olarak belirlenir. Geçişlerin önündeki engel dışsal unsurların ortadan kaldırılıp içsel unsurların etkinleştirilmesidir. Doğal olarak bunun bir yolunun da sağlıklı düşünsel süreçlerin (örneğin irrasyonel inanışlar) sağlıklı düşünsel süreçlere dönüştürülebilmesi (örneğin rasyonel inanışlar) ile gerçekleşebileceği varsayılabilir. Dolayısıyla irrasyonel inanışların rasyonel inanışlara dönüştürülmesi sürece katkıda bulunabilir. Alan yazındaki birçok araştırma, duygu durumlarındaki bozuklukların sebepleri arasında irrasyonel inanışların rolünü ortaya koymuştur (Hyland, 2014, s. 81; DiGiuseppe, Leaf, Robin ve Gorman, 1989, 2018, s.77). Ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kumar, 2009, s. 105; Ngozi ve Anayochi, 2013, s. 96; Emmanuel, Gonzalez, Nelson, Gutkin, Saunders, Galloway ve Shwery, 2004, s. 233).

Tablo 1. ÖBK ve RDDT Unsurlarının ADÖB-E Ölçeği ile Birlikte Değerlendirilmesi.

	Aşırı Talepkarlık irrasyonel inanışları	Felaketleştirme irrasyonel inanışları	Rahatsızlığa Katlanamama irrasyonel inanışları	Kendini / diğerlerinin / yaşamı aşağılama irrasyonel inanışları
Özerklik ihtiyacı	Özerklik ihtiyacı aşırı talepkarlık irrasyonel inanışları	Özerklik ihtiyacı felaketleştirme irrasyonel inanışları	Özerklik ihtiyacı Rahatsızlığa katlanamamak irrasyonel inanışları	Özerklik ihtiyacı kendini/ diğerlerinin / yaşamı aşağılama irrasyonel inanışları
Yetkinlik ihtiyacı	Yetkinlik ihtiyacı aşırı talepkarlık irrasyonel inanışları	Yetkinlik ihtiyacı felaketleştirme irrasyonel inanışları	Yetkinlik ihtiyacı Rahatsızlığa katlanamamak irrasyonel inanışları	Yetkinlik ihtiyacı kendini/ diğerlerinin / yaşamı aşağılama irrasyonel inanışları
Aidiyet ihtiyacı	Aidiyet ihtiyacı aşırı talepkarlık irrasyonel inanışları	Aidiyet ihtiyacı felaketleştirme irrasyonel inanışları	Aidiyet ihtiyacı Rahatsızlığa katlanamamak irrasyonel inanışları	Aidiyet ihtiyacı kendini/ diğerlerinin / yaşamı aşağılama irrasyonel inanışları

ÖBK'da özerklik temel psikolojik ihtiyacı, kişinin içinden geldiği gibi hareket etmesi, kendi kararlarının özgürce vermesi ve sorumluluklarını alarak kendi davranışlarının kendisinin yönetebilmesi anlamına gelmektedir. Yetkinlik ihtiyacı ise bireyin yaptığı faaliyetlerde yeterli olması ve daha da ötesi hayatta ustalaşması demektir. Aidiyet ihtiyacı ise ilişkiselliği işaret eder ve bireyin çevresindeki diğer insanlarla iyi ve sıcak ilişkiler geliştirmesini tanımlar. Bu tanımlar, ÖBK kuramcıları olan Ryan ve Deci tarafından oluşturulmuş ve deneysel ve deneysel olmayan birçok araştırmada test edilmiştir (Deci ve Ryan, 2008, s.2; Özer ve Altun, 2011, s. 70). Temel psikolojik ihtiyaçların Pozitif ve negatif duygular üzerindeki etkililiği (Reed ve Ones, 2006, s.512) ve motivasyon (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005, s.360) ile ilişkiselliği daha önce bulgulanmıştır. Bu araştırmada pozitif ve negatif duygular ile üç temel psikolojik ihtiyaç irrasyonel inanışların ilişkiselliği ergenlik çağındaki bireyler üzerinde incelenmiştir. Ek olarak söz konusu değişkenlerin pozitif ve negatif duyguları üzerinde etkisinin olup olmadığı test edilmiştir. İrrasyonel inanışların özerklik,

yetkinlik ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılamada rasyonel inanışlara dönüştürülebilmesi pozitif duyguların kazanılması ve negatif duyguların giderilmesini sağlayacağı varsayımının bu araştırmanın hipotezinin doğrulanması ile geçerlilik kazanabileceği düşünülmektedir. Elbetteki bu yöndeki araştırmaların daha farklı örneklem grubunda test edilmesinin devam edilmesine ihtiyaç olacaktır.

Bu araştırmamın hipotezleri sırasıyla şöyledir: (1) Özerklik ihtiyacı irrasyonel inanışları pozitif ve negatif duyguları yordamaktadır, (2) yeterlilik ihtiyacı irrasyonel inanışları pozitif ve negatif duyguları yordamaktadır, (3) aidiyet irrasyonel inanışları pozitif ve negatif duyguları yordamaktadır. Bu hipotezlerin doğrulanması halinde, alanyazında hali hazırda insan davranış, duygu ve düşünce süreçlerini açıklamaya çalışan iki kuramın (RDDT ve ÖBK) var olan varsayımlarını destekleyen ve ötesinde, psikolojik danışmanlık süreçlerinde entegratif bir anlayış getirerek ergenlerin psikolojik sorunlarına daha ekonomik çözümler üretilmesinde katkı sağlayacaktır. Davranış, duygu ve düşünceleri daha geniş alanlarda açıklayan bir kavram ortaya

konulmuş olacaktır. Bu, her iki kuramın yetersiz kaldığından ve bir noksanlığı gidereceğinden değil, daha çok, daha ekonomik ve yapılandırılmış bir modelin ortaya konması için atılmış bir adım olarak sayılabilir.

2. Yöntem

2.1. Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılıp dağılmadığının kontrolü için Kolmogorov Smirnov testi analizi sonuçlarına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesap edilmiştir. Bu değerlerin +1.0 -1.0 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2013) veya -2 ile +2 arasında olması verilerin normal dağılımı için kabul edilebilir sınırlarda olduğunu gösterir (Kalaycı 2014: 209; Garson 2008: 18-19). Bu çalışmada analiz sonuçları çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığındadır. Bu araştırma nicel bir çalışmadır ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler üzerinde SPSS 20.0 programı kullanılarak korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon sonuçlarını test etmek için Pearson Momentler Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon sonuçlarını değerlendirilmesinde (r) 00-.19 “çok zayıf”, .20-.39 “zayıf”, .40-.59 “orta”, .60-.79 “güçlü” ve .80-1.0 “çok güçlü” (Evans, 1996) değerleri gözetilmiştir. Çoklu regresyon analizi ‘enter’ yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde tüm bağımsız değişkenler regresyon eşitliğine aynı anda sokulur. Çoklu regresyon analizlerinde değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığına bakılmış, bunu ölçen Durbin Watson istatistiği analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu istatistik çoklu regresyon analizlerinin doğru değerler verip vermediğinin sınanması için 0 ile 4 arasında yer almalıdır (King ve David, 1995, s. 489).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ilindeki özel liselerde öğrenim gören ve ayrıca eş zamanlı olarak özel yabancı dil kurslarında giden öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem ise evrenin içinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 93’ü kız (%44.9) ve 114’ü erkek (%55.1) olmak üzere 207 ergenlik çağındaki bireyden oluşmuştur. Birçok araştırma için 30 ila 500 arası örneklem büyüklüğü uygundur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Çok değişkenli bir çalışmada (örn. regresyon analizleri), örneklem büyüklüğü çalışmadaki değişken sayısının tercihen 10 katı veya daha fazla olmalıdır (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada 5 değişken vardır, dolayısıyla örneklem büyüklüğü yeterlidir. Bu yaş grubunun seçilmesinin nedeni kullanılan ölçeklerden biri olan Akılcı Duygucu Öz Belirlenim Ölçeği’nin (ADÖB-E) ergenler için geliştirilmiş olmasıdır. İrrasyonel inanışların erken gelişim döneminde oluşmaya başlaması nedeniyle (Çivitçi & Çivitçi, 2009; Çivitçi, 2009) araştırmanın da bu grup üzerinde yapılması geleceğe yönelik genelleştirilebilen öngörülerin oluşturulmasında katkı sağlayacağı düşünüldü. Araştırma verilerinin toplanması için velilerinden ve kendilerinden bilgilendirilmiş onam formu okunarak imzalı izin alınmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 17.08’dir (SS: .7555). Yaş aralığı 16-18’dir. Betimsel istatistik verilerine göre öğrencilerin ailelerinin toplam geliri sırasıyla 3000 TL ve altı, 98 öğrenci (%47.3), 3000-5000 TL arası, 65 öğrenci

(%31.4) ve 5000 TL ve üstü 44 öğrenci (%21.3) olarak bulgulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Ergenler için Akılcı Duygucu Öz Belirlenim Ölçeği (ADÖB-E)

Artıran (2015) tarafından geliştirilen ölçek bilişsel davranışçı terapilerin ABC modeline (A= Harekete geçirici olay, B= İnanışlar ve Düşünceler, C= Duygular ve Davranışlar) uygun olarak tasarlanmıştır. Rasyonel duygucu davranışçı terapinin ana unsurları olan dört rasyonel inanışı, öz belirlenim kuramında belirtilen üç temel psikolojik ihtiyaç (özerklik, yeterlilik, aidiyet ihtiyaçları) temelinde ölçmektedir. 51 maddeden oluşan ölçeğin 18 maddesi özerklik ihtiyacı irrasyonel inanışlarını (Özİrr) (iç tutarlılık katsayısı = .90), 18 maddesi aidiyet ihtiyacı irrasyonel inanışlarını (Aidİrr) (iç tutarlılık katsayısı =.85) ve 15 maddesi ise yeterlilik ihtiyacı irrasyonel inanışlarını (Yetİrr) (iç tutarlılık katsayısı = .90) ölçmektedir.

Örneğin, ölçekte katılımcılara özerklik ihtiyacı irrasyonel inanışları için olay (A) olarak ‘Ne zaman ders çalışmam gerektiği konusuna annem ve/veya babam karışıyor’ verilmekte ve bu durum karşısında ne düşündüklerini/inandıklarını ölçmek için ‘Karışıp durmalarına katlanamıyorum (rahatsız olmaya katlanamamak irrasyonel inanışı) veya ‘Böyle durumlarda değersiz biri olduğumu düşünüyorum’ (kendini değersizleştirme irrasyonel inanışı) gibi ifadeleri 5’li likert ölçeğine göre değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada irrasyonel inanışlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumun da öğrencide sağlıklı duygu ve davranışlara neden olabileceği ön görülmektedir. Dış kriter geçerliliği çalışmasında ADÖB-E’nin Reynolds’un Ergenler İçin Uyum Süreçleri Taraması Ölçeği (REİDTÖ), Duygu Durum Rahatsızlıkları Profili Ölçeği (DDRP), anne ve babadan algılanan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (TPIÖ) ile zayıf ve orta düzey arasında korelasyon değerleri verdiği bulgulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik analizlerinde sırasıyla özerklik ihtiyacı irrasyonel inanışları boyutu .92, aidiyet ihtiyacı irrasyonel inanışı boyutu .90 ve yeterlilik ihtiyacı irrasyonel inanışı boyutu .87 iç tutarlılık (cronbach alpha) katsayısı hesaplanmıştır.

2.3.2. Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS)

Watson ve Clark (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. 5’li Likert ölçeği ile katılımcıların pozitif ve negatif duygu durumlarını ölçmektedir. Ölçekte yer alan toplam 20 duygu durumdan bazı pozitif duygular arasında, ilgili, güçlü, hevesli; bazı negatif duygular arasında suçlu, sıkıntılı ve ürkmüş gibi maddeler vardır. Katılımcılardan bu duyguları ne oradan hissettikleri sorulmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerleri pozitif duygular için .88 ve negatif duygular için .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da iç tutarlılık katsayıları negatif duygular için .75 ve pozitif duygular için .81 olarak bulgulanmıştır.

2.4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma örnekleminde elde edilen verilerin normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Çoklu regresyon analizi yapmadan önce korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre negatif duygular ile temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları arasında orta derecede anlamlı

($p < .001$) ilişkilerin bulunduğu gözlemlenmiştir (Tablo 3). Pozitif duygular ile ise söz konusu değişkenlerin zayıf düzeyde anlamlı ilişkililik gösterdiği bulgulanmıştır ($p < .001$).

Tablo 2. Korelasyon Analizleri

Değişkenler	Ort.	SS	1	2	3	4	5
1- Özerklik ihtiyacı irrasyonel inanışları	49.74	15.80	1				
2-Yeterlilik ihtiyacı irrasyonel inanışları	38.71	11.84	.28**	1			
3-A aidiyet ihtiyacı irrasyonel inanışları	47.43	14.57	.32**	.54**	1		
4- Pozitif Duygular	42.37	7.98	-.31**	-.22**	-.30**	1	
5-Negatif Duygular	32.31	11.67	.47**	.50**	.46**	-.42**	1

Not: ** $p < .001$. N = 194 (negatif duygular), N = 207 (pozitif duygular). Ort. = puan ortalamaları, SS: Standart Sapma değerleri. Özerklik ihtiyacı irrasyonel inanışları, aidiyet ihtiyacı irrasyonel inanışlarını ve yeterlilik ihtiyacı irrasyonel inanışları, ADÖB-E (Artıran, 2015) ölçeğinin üç boyutunu ifade etmektedir.

2.4.1. Regresyon Analizleri

Korelasyon analizlerinin ardından bulguların doğrusal çoklu regresyon analizleri yapılması için yeterli olduğu görülmüştür. Bu çalışmada Durbin Watson istatistiği, negatif duyguların yordanmasını ölçen modelde 1.627, pozitif duyguların yordanmasını ölçen modelde 0.009 olarak bulgulanmıştır. Eğer istatistik Durbin Watson değeri 2 civarında ise, korelasyon olmadığı şeklinde yorumlanır, 0'a yakın değerler yüksek pozitif korelasyonu belirtir (Montgomery, Peck, ve Vining, 2001, s. 71). Çoklu regresyon analizlerinde özerklik, yeterlilik ve aidiyet ihtiyaçları irrasyonel inanışları değerlerinin pozitif ve negatif duyguları anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığı incelenmiştir, bulgular Tablo 4 ve 5'te sunulmuştur. Pozitif duyguların bağımlı değişken olduğu regresyon ($R^2 = .145$) eşitliği anlamlıdır ($F(3, 203) = 11.461$, $p < .005$). Negatif duyguların bağımlı değişken olduğu regresyon eşitliği ($R^2 = .375$) de anlamlıdır ($F(3, 190) = 37.943$, $p < .005$). Katılımcıların negatif duygularını sırasıyla özerklik ihtiyaçları irrasyonel inanışları .152 birim, aidiyet ihtiyaçları irrasyonel inanışlarını .233 birim ve yeterlilik ihtiyaçları irrasyonel inanışlarını ise .286 birim artırmaktadır. Her üç psikolojik ihtiyaç irrasyonel inanışları, negatif duyguları yordamaktadır (Tablo 4). Katılımcıların pozitif duygularını sırasıyla özerklik ihtiyaçları irrasyonel inanışları -.111 birim, aidiyet ihtiyaçları irrasyonel inanışları -.120 birim azaltmaktadır. Özerklik ve aidiyet ihtiyaçları irrasyonel inanışları pozitif duyguları yordamaktayken yeterlilik ihtiyacı irrasyonel inanışları ise pozitif duyguları yordamamaktadır (Tablo 5).

Tablo 4. Negatif Duyguların Yordayıcıları.

Yordayıcılar	B	Std.Hata	β	t	P
Sabit (a)	2.570	2.872		.895	.372
Özİrr	.152	.057	.190	2.676	.008
Yetİrr	.286	.071	.284	4.003	.000
Aidİrr	.233	.046	.313	5.055	.000

Tablo 5. Pozitif Duyguların Yordayıcıları

Yordayıcılar	B	Std.Hata	β	t	P
Sabit (a)	54.677	2.241		24.395	.000
Özİrr	-.111	.043	-.203	-2.587	.010
Yetİrr	-.028	.052	-.042	-.540	.590
Aidİrr	-.120	.035	-.238	-3.441	.001

Bağımlı değişken: Pozitif Duygular

3. Sonuç

Organizmik entegrasyon kuramı, motivasyonel süreçlerle ilgili olarak, insanların kendilerini daha özerk, kontrolde ve yeterli hissetmelerine yardımcı olan bir varsayımı ortaya atar (Ryan ve Connell, 1989, s. 751). Süreçte dışsal motivasyonlarla güdülenen bireylerin içsel motivasyonlarla güdülenebilmeleri için kendileri ile barışık olmaları, işlevsel davranışlara sahip olmaları ve çevreleri ile uyumlu olmaları (Deci ve Ryan, 2000, s. 54) gerekmektedir. Pozitif ve negatif duygu durumunun insan davranışlarındaki rolü tartışmasıdır.

Bu çalışmada temel psikolojik irrasyonel inanışlarının duygulara etkisi test edilmiştir. Bulgular irrasyonel inanışların üç temel psikolojik ihtiyaç bağlamında pozitif ve negatif duygularla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Rasyonel inanışların insanlardaki negatif duyguları azalttığı ve pozitif duyguları da desteklediği daha önceki çalışmalarda bulgulanmıştır (Zakiei, Karami, Alikhani, Ghasemi ve Gilan, 2013, s. 397). Bu çalışmada da üç temel psikolojik ihtiyaç bağlamında irrasyonel inanışların pozitif ve negatif duyguları etkisi yani bu değişkenleri yordayıp yordamadığı da incelenmiştir. Bulgulara göre böyle bir etkiden söz edilebilir.

Dolayısıyla Artıran (2015, s. 92) tarafından ortaya konan RDDT ve ÖBK kuramlarının entegrasyonunun organizmik entegrasyon doğrusal süreçlerine olumlu katkısı olabileceği iddia edilebilir. Ancak bu varsayımın gelecekteki çalışmalarda tekrar test edilmesi ve özellikle deneysel çalışmalarla terapötik ortamlarda denemesi gerekliliğinden bahsedilebilir.

ÖBK alan yazınında temel psikolojik ihtiyaçların pozitif ve negatif duygular ve psikolojik iyi oluş (Ryan & Deci, 2000, Baard, Deci, & Ryan, 2004), motivasyon (Gagne ve Deci, 2005) ve tatminkarlık (Arshadi, 2010; Sexton, 2013) ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Sheldon, Kasser, Smith ve Share'in (2002, s. 27) çalışması ÖBK unsurlarının deneysel olarak uygulanabilirliğini gösteren bir çalışmadır. Bu çalışmada katılımcıların duygu durumları (pozitif ve negatif) ÖBK unsurları ile oluşturulan programda sınanmış ve sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte çıkmıştır. 60-90 yaş arası katılımcılar üzerinde gerçekleştirilen benzer bir deneysel çalışmada da (Antunes, Moutao, Marinho ve Cid, 2018, s. 5) PANAS ölçeği kullanılmış ve bulgulara göre katılımcıların pozitif duygularının arttığı, negatif duygularının azaldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada alan yazına bir katkı olarak ÖBK unsurları RDDT unsurları ile genişletilmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmanın hipotezleri doğrulanmıştır.

RDDT ve ÖBK unsurlarının bileşkesinin bir ifadesi olarak üç temel psikolojik ihtiyaç (özerklik, yeterlilik ve aidiyet ihtiyacı) irrasyonel inanışlarının pozitif ve negatif duygudurum üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu etkinin olmadığı yordayıcılık ilişkisi sadece yeterlilik irrasyonel inanışları ile pozitif duygu durum arasında yoktur. Bunun bir sebebi olarak ÖBK kuramında özerklik ihtiyaçlarının diğer psikolojik ihtiyaçlara göre çok daha etkin düzeyde olduğu, yeterlilik ve aidiyet ihtiyaçlarının ise ikincil geldiğinin görülmekte olduğu söylenebilir (Collins & Repinski, 1994; Youniss & Smollar, 1985), dolayısıyla bu çalışmanın sonuçlarına göre de kuram üzerinde gelecekteki çalışmaların devam etmesine dair bir sonuç çıkarılabilir. Özerklik, yetkinlik ve aidiyet ihtiyaçları irrasyonel inanışları henüz yeni bir kavramdır ve üzerinde gerçekleştirilmiş az sayıda bilimsel çalışma vardır. Araştırmanın sınırlıkları arasında örneklem büyüklüğü, yetkinlik ihtiyacı irrasyonel inanışlarının neden pozitif duyguları yordamadığının açıklanamaması ve verilerin klinik ortamda toplanmış olmaması gösterilebilir.

Özetle, sonuçlara göre, ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında bilişsel yapılarındaki irrasyonel inanışların çürütülmesi negatif duyguları azaltacak etki yaratabilecektir. Özerklik ve aidiyet psikolojik

ihtiyaçlarının ise pozitif duyguları yordadığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla duyguların insan psikolojisindeki (örn. anksiyete ve depresyon) belirleyici rolü düşünüldüğünde (Watson, Clark & Carey, 1988; Anas & Akhouri, 2013) gerek bireysel psikolojik danışmanlık süreçlerinde gerekse de okul ortamlarında gerçekleştirilecek önleyici uygulamalarda, ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları üzerinde yapılacak çalışmaların yer alması yarar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Anas, M. & Akhouri, D. (2013). *Positive And Negative Affect In Depressed And Normal Adults*. ISSN: 0973-5755. 8. 61-68.
- Antunes, N., Moutão, J., Marinho, D. & Cid, L. (2018). Goal Content for the Practice of Physical Activity. *Journal of Ageing Science*, 6:1. DOI: 10.4172/2329-8847.1000189
- Arshadi, N. (2010). Basic need satisfaction, work motivation, and job performance in an industrial company in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1267-1272.
- Artıran, M. (2015). *Akılci Duygucu Davranışçı Kuram Ve Öz-Belirlenim Kuramı Çerçevesinde Yeni Bir Ölçek: Akılci-Duygucu Öz-Belirlenim (ADÖB) Ölçeği'nin Geliştirilmesi – Doktora Tezi*. İstanbul Arel University, Turkey.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çivitci, Asim. (2009). Relationship between Irrational Beliefs and Life Satisfaction in Early Adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*. 9. 91-109.
- Çivitçi, A., & Çivitçi, N. (2009). Perceived social skills and irrational beliefs in primary school students. *Elementary Education Online*, 8(2), 415-424.
- Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). *Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective*. In R. Montemayor, G. Adams, & T. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: Vol. 5. Personal relationships during adolescence* (pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Deci, E. L; Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, And Well-Being: *An Introduction Journal of Happiness Studies*, 9:1-11. DOI 10.1007/s10902-006-9018-1
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction,

- Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- DiGiuseppe, R. A., Doyle, K. A., Dryden, W., Backx, W. (2017). *Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi Uygulamalarının Bir Kılavuzu*. (Çeviren ve Türkçe Editörü: M. Artıran). Nobel Yayınları. İstanbul.
- DiGiuseppe, R., Leaf, R., Gorman, B., & Robin, M. W. (2018). The Development of a Measure of Irrational/Rational Beliefs. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behaviour Therapy*, 36(1), 47-79.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: L. Stuart.
- Ellis, A. (1993). Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 199-201.
- Emmanuel, O., Ngozi, U., & Anayochi, N. (2013). Effects of Rational Emotive Behaviour Therapy and Emotional Intelligence on Mathematics Anxiety of In-School Adolescents in Owerri Municipal Nigeria. *European Journal Of Sustainable Development*, 2(3), 85-98.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Garson, D.G. (2008). *Testing Statistical Assumptions*, North Carolina Stat University, Statistical Associates Publishing, Blue Book Series. Gonzalez, J., Nelson, J., Gutkin, T., Saunders, A., Galloway, A., & Shwery, C. (2004). Rational Emotive Therapy With Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal Of Emotional And Behavioral Disorders*, 12(4), 222-235. doi:10.1177/10634266040120040301
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hyland, P. (2014). *A rational emotive behaviour therapy perspective on the nature and structure of posttraumatic stress responses: The mediating and moderating effects of rational and irrational beliefs* (Doctoral dissertation). University of Ulster, United Kingdom.
- King, M. & David, H. C. (1995). The application of the Durbin-Watson test to the dynamic regression model under normal and non-normal errors. *Econometric Reviews*, 14, 487-510. doi: 10.1080/07474939508800333.
- Kumar, G. V. (2009). Impact of Rational-Emotive Behaviour Therapy (REBT) on Adolescents with Conduct Disorder (CD). *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Vol. 35, Special Issue, 103-111.
- Montgomery, D. C., Peck, E. A. and Vining, G. G. (2001). *Introduction to Linear Regression Analysis*. 3rd Edition, New York, New York: John Wiley & Sons.
- Kalaycı, Şeref (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım 6. Baskı.
- Lyubomirsky S, King L, Diener E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131:803-55.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). The Reasons for Academic Procrastination Among University Students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.21, 45-72.
- Reed, J. & Ones, D.S. (2006). The effect of acute aerobic exercise on positive activated affect: a meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 7:477-514.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reason for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sexton, J. (2013). *The application of self-determination theory to employee motivation in Irish workplaces*. Submitted in partial fulfillment of the requirements of the Post-Graduate Higher Diploma in Psychology at DBS School of Arts, Dublin, Ireland.
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K. & Share, T. (2002). Personal Goals and Psychological Growth: Testing an Intervention to Exchange Goal Attainment and Personality Integration. *Journal of Personality*, 70:1.
- Smollar, J., & Youniss, J. (1989). Transformations in adolescents' perceptions of parents. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 71-84.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of abnormal psychology*, 97(3), 346.
- Zakiei, A., Karami, J., Alikhani, M., Ghasemi, S. R. & Gilani, N. R. (2013). The relationship between alexithymia, irrational beliefs, positive and negative emotions with mental disorders. *Hormozgan Medical Journal*, Vol 18, No. 5.



Araştırma Makalesi • Research Article

Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Psikolojik Sözleşme İhlalleri, Örgüte Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetleri Üzerine Bir Araştırma*

A Study on Psychological Contract Violation, Organizational Commitment and Intention to Leave Perceived by Academic Staff

Halime Göktaş Kulualp^a, Doğan Karadağ^b

^a Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Safranbolu Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, 78600, Karabük/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-1485-3026.

^b Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, 78600, Karabük/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-1174-2442.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019
Düzeltilme tarihi: 08 Mayıs 2019
Kabul tarihi: 29 Mayıs 2019

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik Sözleşme
Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı,
Örgüte Bağlılık
İşten Ayrılma Niyeti
Öğretim Elemanları

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019
Received in revised form 08 May 2019
Accepted 29 May 2019

Keywords:

Psychological Contract
Perception of Psychological Contract
Violation
Organizational Commitment
Intention to Leave

ÖZ

Çalışma koşullarındaki hızlı değişimler, çalışanların işine karşı algılarının hassaslaşmasına neden olmuştur. Bu hassas dönemde, çalışanı elde tutma yollarından biri de yazısız sözleşmeler olarak bilinen psikolojik sözleşmelerdir. Psikolojik sözleşmeler, çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarını etkilemektedir. Bu bağlamda psikolojik sözleşme ihlal algılarının akademisyenler üzerinde örgüte bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkilerini belirlemek için tesadüfi yöntemle Karadeniz bölgesinde bulunan 3 üniversite belirlenmiş ve bu üniversitelerin akademik personeline online anket uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda algılanan psikolojik sözleşme ihlallerinin örgüte bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca algılanan psikolojik sözleşme ihlallerinin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından olan duygusal bağlılık ve devamlılık bağlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmış fakat bir diğer alt boyut olan normatif bağlılık üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

ABSTRACT

Rapid changes in working conditions affect the sensitivity of employees to work. Psychological contracts are important in this sensitive period. So, an online questionnaire was applied to the academic staff of 3 Black Sea universities which were determined by random methods in order to determine the effects of perceptions of violations of psychological contract on the commitment of the organization and intention to leave. According to the research results, it was determined that the perceived of psychological contract violations had a significant effect on the organizational commitment and the intention to leave. In addition, it was determined that the violations of perceived psychological contract had a significant effect on the commitment of emotional commitment and continuity.

1. Giriş

Teknolojinin gelişimi, rekabetin artması, piyasa koşullarının sürekli olarak değişim göstermesi ve bilgi elde

etme sürecinin hızlanması gibi nedenlerle örgütlerin ekonomilerinde, mikro ve makro çevrelerinde bazı

değişimler meydana gelmiştir. Hızlanan küreselleşme sürecinde, örgütlerin buldukları pazarda varlıklarını

* Bu çalışma, 12-14 Eylül 2018 tarihlerinde Karabük'te düzenlenen International Business and Organization Conference (BOR) adlı sempozyumda, "Psikolojik Sözleşme İhlallerinin Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkileri: Akademisyenler Üzerinde Bir Çalışma" adlı başlıkla sunulmuştur.

**Sorumlu Yazar/Corresponding author
e-posta: halimegoktas@karabuk.edu.tr

sürdürebilmeleri ve belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri için kendi alanlarında yetenekli, bilgili ve değişimlere ayak uydurabilecek işgörenlere olan ihtiyaçları artış göstermiştir. Örgüt yapılarında meydana gelen bu değişim ve gelişmelerin oluşturduğu karmaşıklık işgörenler üzerinde olumsuz sonuçlara neden olmuştur. Bu durum, işgörenlerin işlerine ve örgütlerine karşı bir yabancılaşma yaşamalarına (İyigün, 2011, 2) neden olmuş ve örgüte bağlılık ve motivasyonlarının (Dabos ve Rousseau, 2004) azalmasına, sadakat ve güven duygularının (Krivokapic-Skoko, O'Neill ve Dowell, 2011) zarar görmesine yol açmıştır.

Esneklik, işgörenlerin özgüveni, uyumun önem kazanması ile ortaya çıkan yani istihdam yapısında istikrar, adalet, gelenekler ve görenekler gibi özelliklerin önemini kaybetmesi ile örgütlerdeki psikolojik sözleşmelerde de değişiklik göstermektedir (Özyılmaz, 2016, 186). Meydana gelen bu değişimler işgörenin, işe ve örgüte olan bağlılıklarının azalması, iş ahlakının ve etiğinin bozulması, mesleki bağımlılığının artması olarak ifade edilebilir. Psikolojik sözleşmelerde oluşan bu değişimlerin nedeninin, örgüt yapısında oluşan yataylaşma ve kıdem değişimleri ile birlikte iş güvenliği garantisinde azalma olduğu tahmin edilmektedir (Cihangiroğlu ve Bayram, 2012, 4).

Yapılan literatür incelemesi neticesinde banka çalışanları, otel çalışanları, hastane çalışanları vb. sektör çalışanları ile psikolojik sözleşme ihlalleri üzerinde yapılan çalışmalara rastlanılmıştır (Büyükyılmaz ve Çakmak, 2014: 584). Fakat akademik personel ile yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Aydın vd., 2008; Dabos ve Rousseau, 2004; Orvis vd., 2008; Tipples vd., 2007). Akademik personelin görevlerini yaparken olumsuz düşünce ve olaylardan uzak kalması eğitim kalitesi açısından oldukça önemli bir unsurdur. Akademik personel ve üniversite yönetimleri arasında meydana gelebilecek olumsuzlukların belirlenerek gün yüzüne çıkarılabilmesi için bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma psikolojik sözleşmenin, akademik personel üzerinde örgüte bağlılık ve işten ayrılma niyetlerini nasıl etkilediğini belirlemek için hazırlanmıştır.

Bu kapsamda Türkiye'nin Karadeniz bölgesinde bulunan ve tesadüfi yöntem ile belirlenen 3 üniversitede görev yapmakta olan akademisyenlere mail aracılığıyla anket uygulanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde literatür bilgisine yer verildikten sonra ikinci ve üçüncü bölümde literatür bilgileri ışığında oluşturulan hipotezler ve analiz sonuçları sunulmuştur. Son olarak elde edilen bulgular değerlendirilerek konu ile ilgili öneriler hazırlanmıştır.

2. Literatür Taraması

İnsan, doğası gereği davranışlarının anlaşılması ve yorumlanması oldukça zor bir varlıktır. Bu durum, insan davranışlarının ve hareketlerinin önceden tahmin edilmesini zorlaştırmaktadır. Fakat araştırmacılar örgütlerde ve sosyal yaşam alanlarında insan davranışlarını açıklayabilmek ve anlayabilmek adına, bu davranışları bir bilim dalı olarak ele alarak işletmecilik, sosyoloji, psikoloji ve davranış bilimlerinden de yararlanarak çok sayıda teori, kurum, teknik ve kavram ortaya koymuşlardır. Örgüte bağlılık, psikolojik sözleşme ve işten ayrılma niyeti bu kavramlar arasında yer almaktadır (İşçi, 2010:2). Tarih boyunca insanlar günlük yaşantılarında sosyal çevreleri ile iletişim içinde bulunmuştur. İletişimin var olduğu her an, insanlar

birbirleri ile psikolojik bir bağ kurarlar ve bu bağ gerek günlük yaşantıda ve gerekse organizasyonlar için işlerin yürütülebilmesinde çok önemlidir (Dağlı, 2016: 4). Var olan bu psikolojik bağ literatürde psikolojik sözleşme olarak yer almaktadır. İşçi-işveren arasındaki ilişkileri açıklamak için bu kavramı ilk kez kullanan Argyris (1960) psikolojik sözleşmeyi "iki taraf arasında, birbirlerinin normlarına saygılı olmaya yönelik, örtük ve yazılı olmayan anlaşma" şeklinde tanımlamıştır (aktaran: Cihangiroğlu ve Şahin, 2010:2; aktaran: Özgen ve Özgen, 2010:2). Kotter (1973) ise bu kavramı "kişi ve içinde bulunduğu örgüt arasında sözle ifade edilmeyen, kapalı, tarafların iş ilişkileri içerisinde birbirlerine vermeyi ve birbirlerinden almayı bekledikleri psikolojik yönü bulunan anlaşmadır" (aktaran: Özgen ve Özgen, 2010: 2) şeklinde ifade etmektedir. İşveren ve çalışan arasında yapıldığı varsayılan, tarafların birbirlerine olan beklentilerini aktaran bu yazılı olmayan sözleşme türü, örgüt içinde motivasyon sağlayan bir fonksiyondur. Karşılıklı olarak beklenenlerin karşılanmaması durumunda ise çalışan ve işveren açısından dengeler değişecek ve örgüt içindeki bağlılığı ve çalışma isteğini ortadan kaldıracaktır (Kaldırmacı, 1987: 118-119). Yılmaz (2012: 8-9)'a göre psikolojik sözleşmelerin bazı ortak özellikleri şu şekildedir:

- İşveren ve çalışan arasında yapılan bu sözleşme algı temeline dayanır ve yazılı kurallar yoktur,
- Bireyseldir ve karşılıklı faydaya dayanmaktadır,
- Biçimsel değil ilişkisel bir özelliği vardır,
- Çalışan ve işveren arasında bir bağlılık vardır ve zaman içerisinde değişime uğrayabilir bundan dolayı dinamik bir yapıya sahiptir,
- Anlaşmanın temelini ve içeriği duygusal beklentiler ve yükümlülükler yoğun bir şekilde oluşturmaktadır.

Resmi yazılı olan sözleşmeler ve psikolojik sözleşmeler arasında birtakım farklar ve özellikler bulunmaktadır. Morrison (1994)'a göre psikolojik sözleşmenin bazı özellikleri şu şekildedir;

- Psikolojik sözleşmelerde var olan beklentiler sözlü olarak belirtilmemekte ve tamamen algılara dayanmaktadır,
- Psikolojik sözleşmede beklentiler kişi ve örgütlerin geçmiş deneyimlerine dayanır ve bu yönde gelişir,
- Psikolojik sözleşmede bulunan taraflar birbirlerine bağımlıdır,
- Psikolojik sözleşmelerin yapıldığı taraflar arasında bazı psikolojik mesafeler oluşur,
- Psikolojik sözleşmeler yapıları gereği dinamiktir (Özler ve Ünver,2012: 329).

İşverenlerin ve çalışanların karşılıklı olarak bazı beklentileri vardır. Fakat sürekli olarak verilen vaatler, beklentiler ve bunların meydana getirdiği yükümlülükler gerçekleştirilemeyebilir. Psikolojik sözleşmeler ile birlikte yerine getirilemeyen bu yükümlülükler literatürde psikolojik sözleşmelerde ihlal başlığı altında

incelenmektedir (Büyükyılmaz ve Çakmak, 2014: 583). Morrison ve Robinson'ın (1997:228) psikolojik sözleşme ihlalini çalışanlar yönü ile inceleyerek yaptığı tanıma göre; psikolojik sözleşme ihlali, çalışanın örgüte yaptığı katkılara karşılık olarak örgütün veya işverenin çalışana karşı yükümlülüklerini yerine getirmediği düşüncesidir (aktaran: Torun ve Üçok, 2014: 234). Yapılan bir diğer tanıma göre ise psikolojik sözleşme ihlali, çalışanın ya da işverenin karşı tarafa olan yükümlülüklerini veya verilen vaatlerin yerine getirilememesidir (Doğan ve Demiral, 2009: 55).

İş hayatında psikolojik sözleşme ihlalleri sıkça görülmektedir. Bu ihlallerin çalışanın memnuniyet düzeyini, örgütsel bağlılığını, performanslarını azaltmaktadır ve işten ayrılma isteğine yol açmaktadır (Dabos ve Rousseau, 2004; Krivokapic-Skoko, O'Neill ve Dowell, 2011). Meyer ve Allen (1996) yaptıkları çalışmalar sonucunda örgütsel bağlılığı, çalışanların örgütle girdikleri etkileşim doğrultusunda örgütün sürekli bir üyesi olma kararlarını geliştiren, psikolojik boyuta sahip bir davranış türü olduğunu belirtmişlerdir. Swales (2002), örgüte bağlılıkta bulunan temel faktörleri şu şekilde açıklamaktadır;

- Örgütün sahip olduğu amaçlara ve değerlere inanarak kabullenme,
- Örgüt menfaatleri doğrultusunda tüm çabalarını ortaya koymaya gönüllü olma,
- Örgütün bir üyesi olabilmek için güçlü bir irade göstermek (aktaran: Durna ve Eren, 2011: 211).

Örgüte bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalar (Etzioni 1961; O'Reilly ve Chatman, 1986; Meyer ve Allen 1984; Becker 1960), bağlılığın tutumsal veya davranışsal bir temele dayandığını belirtmektedir. Bu nedenle bağlılık; davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Bayram, 2005, 129). Davranışsal bağlılık, çalışanın davranışlarından kaynaklanırken, tutumsal bağlılık ise çalışanın örgüt amaçları ile özdeşleşmesini ve bu amaçlar doğrultusunda çalışma isteğinden kaynaklanmaktadır (Karataş ve Güleş, 2010, 77).

Çalışanlar, örgütün ve beraberinde kendilerinin elde edebilecekleri muhtemel başarıları bakarak bir değerlendirmede bulunurlar. Elde edebilecekleri başarıları yeterli görürlerse işten ayrılma niyeti taşımazlar fakat beklenen başarılar düşük ise verimliliklerinde düşüşler yaşanabilir ve bu da örgüte olan bağlılıklarını azaltarak, örgüt dışı iş fırsatlarına yönelmelerine sebep olabilmektedir (Polat ve Meydan, 2010, 153). Psikolojik sözleşme ve örgüte bağlılık arasındaki ilişki işten ayrılma niyeti ile doğru orantılıdır. Çalışanlar psikolojik sözleşmeyi olumlu bir şekilde algılıyorlar ise işten ayrılma niyetleri düşecektir. Örgütsel bağlılığı, düşük olan çalışanların, bağlılığı yüksek olan çalışanlara göre daha fazla devamsızlık göstermekte ve örgütten ayrılma niyeti taşımaktadırlar, bu da yüksek iş gücü devrini beraberinde getirmektedir (Kama ve Poyraz, 2008, 148; Özgen ve Özgen, 2010, 6).

3. Araştırma Yöntemi

3.1. Araştırma Örnekleme ve Ölçekler

Bu çalışma, psikolojik sözleşme ihlallerinin akademik personeller üzerinde örgüte bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerini belirlemek üzere oluşturulan bir alan araştırmasıdır. Araştırmada veri toplama amacıyla anket tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Türkiye'nin Karadeniz bölgesinde bulunan üniversitelerde eğitim vermekte olan akademik personeller oluşturmaktadır. Ancak, araştırmacı için zaman ve imkan kısıtı bulunduğundan dolayı örnekleme seçilmesi uygun görülmüş ve bu üniversiteler arasından tesadüfi yöntemle üç üniversite belirlenmiştir. Belirlenen 3 üniversitede toplam 2288 akademik personel bulunmaktadır. Sekaran (2003)'e göre bu evren büyüklüğünü en iyi temsil edecek örneklem sayısı 327'dir. Bu üç kamu üniversitesinde bulunan akademisyenlere online anket düzenlenmiş ve 324 geçerli anket elde edilmiştir.

Yapılan çalışma kapsamında psikolojik sözleşme ihlallerini belirlemek için orijinali Robinson ve Rousseau (1994) tarafından geliştirilen 9 maddeli "Psikolojik sözleşme ihlali" ölçeği kullanılmıştır. İşten ayrılma niyetini belirlemek amacıyla Polat ve Meydan (2010) ve Alper Bahadır Dalmış (2018)'in çalışmalarında kullandıkları 5 maddeli işten ayrılma niyeti ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel bağlılığı belirlemek amacıyla ise Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilen 16 maddeli ölçek kullanılmıştır. Çalışmada değişkenlerin etki dereceleri belirlemek için 5'li likert ölçeği (1: Kesinlikle katılmıyorum,3: Kararsızım..... 5: Kesinlikle katılıyorum) kullanılmıştır.

Araştırmada analiz yöntemi olarak, ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, değişkenler arası ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla korelasyon analizi, faktör yapılarını belirlemek amacıyla faktör analizleri ve değişkenler arası etkileşim durumunu belirlemek amacıyla regresyon analizi uygulanmıştır.

3.2. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Yapılan literatür taramasına bağlı kalınarak, araştırma kapsamında hazırlanan model ve kurulan hipotezler şu şekildedir:

H1: Psikolojik sözleşme ihlal algısının örgüte bağlılık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı bir etkisi vardır.

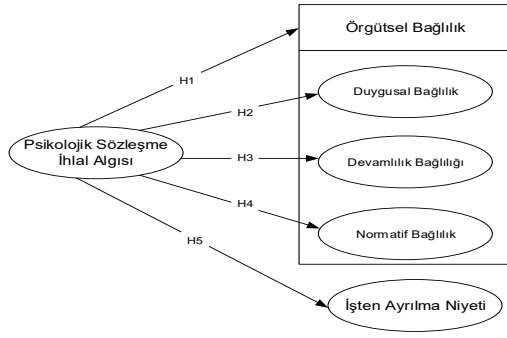
H2: Psikolojik sözleşme ihlal algısının duygusal bağlılık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı bir etkisi vardır.

H3: Psikolojik sözleşme ihlal algısının devamlılık bağlılığı üzerinde negatif yönlü ve anlamlı bir etkisi vardır.

H4: Psikolojik sözleşme ihlal algısının normatif bağlılık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı bir etkisi vardır.

H5: Psikolojik sözleşme ihlal algısının işten ayrılma niyeti üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi vardır.

Şekil 1: Araştırma Modeli



4. Bulgular ve Analizler

4.1. Demografik Bilgiler

Demografik bilgilere ait Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 122'sinin (%37,7) 24-34 yaş aralığında 6'sının (%9) ise 24 yaş ve altında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 164'ü (&50,6) kadın ve 151'i (%46,6) erkektir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların 231'i (%71,3) evli iken 85'i (%26,2) bekarıdır. Araştırmanın yapıldığı dönem içerisinde katılımcıların buldukları kurumda çalışma süreleri incelendiğinde katılımcıların 138' (%42,6) 5 yıl ve altı, 17'si (%5,2) ise 16-20 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Son olarak da katılımcıların 140'ı (%43,2) yurtdışında 1 yıl ve altında, 1 katılımcının (%3) 11-15 yıl aralığında ve 1(%3) katılımcının ise 16 yıl ve üstünde yurtdışında bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Frekans Değerleri

Demografik Bilgiler	N	Frekans (F)	Yüzde (%)
Yaşınız	24 yaş ve altı	6	1,9
	25-34	122	37,7
	35-44	97	29,9
	45-54	69	21,3
	55 yaş ve üstü	22	6,8
Cinsiyet	Kadın	164	50,6
	Erkek	151	46,6
Medeni Durumunuz	Evli	231	71,3
	Bekâr	85	26,2
Bulunulan Kurumda Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	138	42,6
	6-10 yıl arası	105	32,4
	11-15 yıl arası	22	6,8
	16-20 yıl arası	17	5,2
	21 yıl ve üstü	34	10,5
Yurtdışında Bulunma Süresi	1 yıl ve altı	140	43,2
	2-5 yıl arası	19	5,9
	6-10 yıl arası	8	2,5
	11-15 yıl arası	1	0,3
	16 yıl ve üstü	1	0,3

4.2. Faktör ve Güvenilirlik Analizi

Araştırmada kullanılan veri setinin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla test sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,937 Bartlett's test of sphericity "p"değeri ($p < 0,05$) ise 0,000* olarak belirlenmiştir. KMO değeri 0,90'den büyük ve Bartlett's

anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olduğu için veri seti analizler için uygundur (Kayış, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2016).

Tablo 2: Güvenilirlik Düzeyleri

Faktör	Güvenilirlik Düzeyi
Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı	0,913
Örgütsel Bağlılık	0,852
İşten Ayrılma Niyeti	0,907

Faktör analizinde soru ifadeleri arası korelasyonların 0,3'ten yüksek olması beklenen bir durumdur, önerilen ise 0,4'ten büyük olmasıdır (Eisen vd., 1979; Yaşlıoğlu, 2017).

Tablo 3: Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı Faktör Analizi Sonuçları

Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı	Faktör Yüklü	Ortalama	Açıklanan Varyans (%)
İfade1	0,724	3,35	53,938
İfade2	0,498	4,21	
İfade3	0,687	3,72	
İfade4	0,805	3,69	
İfade5	0,675	3,86	
İfade6	0,793	3,51	
İfade7	0,814	3,16	
İfade8	0,830	3,37	
İfade9	0,725	3,59	

İfade 1: Çalıştığım kurum, terfi veya yükselme programım hakkındaki sözlerini yerine getirmiştir.

İfade 2: İşimin ve çalıştığım işyerinin yapısı aynen kurumun söz vermiş olduğu gibidir.

İfade 3: Çalıştığım kurum performansla ilgili geribildirim ve değerlendirmeler konusunda verdiği sözlerini yerine getirmiştir.

İfade 4: Çalıştığım kurum, iş güvenliğimin seviyesini olduğundan farklı göstermemiştir.

İfade 5: Çalıştığım kurum, sorumluluk alma ve kendimi gösterme fırsatlarım ile ilgili sözlerini yerine getirmiştir

İfade 6: Çalıştığım kurum, kişisel eğitimim ve gelişimim ile ilgili sözlerini yerine getirmiştir.

İfade 7: Çalıştığım kurum, değişim yönetimi sürecinde çalışanların rolünü yeterince takdir etmiştir

İfade 8: Çalıştığım kurum, kendisinin ya da çalışanlarının uzmanlığını, çalışma tarzını veya itibarını olduğundan farklı göstermemiştir

İfade 9: Çalıştığım kurum, maaş, kazançlar ve ikramiyeler ile ilgili yükümlülüklerini yerine getirmiştir.

Elde edilen birinci faktör olan “**Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı**” 9 ifadeden oluşmaktadır. Belirlenen faktöre ait ifadeler toplam varyansın %53,938’sini açıklamaktadır.

Tablo 4: Örgüte Bağlılık Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Faktör Yüğü	Ortalama	Açıklanan Varyans
Duygusal Bağlılık			
İfade 1	0,841	3,85	36,301
İfade 2	0,860	3,78	
İfade 3	0,761	3,58	
İfade 4	0,878	3,57	
İfade 5	0,810	3,44	
İfade 6	0,653	3,72	
İfade 7	0,670	3,39	
Normatif Bağlılık			
İfade 1	0,397	3,54	14,487
İfade 2	0,748	3,17	
İfade 3	0,579	2,39	
İfade 4	0,701	3,11	
İfade 5	0,647	3,09	
Devamlılık Bağlılığı			
İfade 1	0,728	2,62	5,611
İfade 2	0,736	2,60	
İfade 3	0,585	2,98	
İfade 4	0,508	3,34	

Duygusal Bağlılık

İfade 1: Bu okula karşı duygusal bağ hissediyorum.

İfade 2: Bu okul benim için çok önem ve anlam taşıyor.

İfade 3: Çalıştığım okuldan dışarıda gururla bahsediyorum.

İfade 4: Okulumla karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissediyorum.

İfade 5: Bu okulda kendimi ailenin bir parçası gibi hissediyorum.

İfade 6: Okulun problemlerini kendi problemim gibi hissediyorum.

İfade 7: Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.

Normatif Bağlılık

İfade 1: Başka bir iş ayarlamadan önce bu okuldan ayrılmaktan korkuyorum.

İfade 2: Bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de, yeni iş alternatiflerinin azlığıdır.

İfade 3: Bu okuldan ayrılırsam hayatım alt üst olur.

İfade 4: Bu okuldan ayrılırsam bile kısa bir sürede iyi bir iş bulmam benim için çok zor olurdu.

İfade 5: Bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az tercih hakkına sahibim.

Devamlılık Bağlılığı

İfade 1: Bu okuldan ayrılırsam suçluluk hissedirim.

İfade 2: Bu okula çok şey borçlu olduğumu hissediyorum, ayrılırsam çok ayıp olur.

İfade 3: Bu okulda çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle bu okuldan şimdi ayrılmam yanlış olacaktır.

İfade 4: Daha avantajlı olsa bile bu okuldan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.

İkinci faktör olan Örgüte Bağlılığın ilk alt faktörü olan “**Duygusal Bağlılık**” toplam varyansın %36,301’ini açıklayan 7 ifadeden oluşmaktadır.

İkinci faktör olan Örgüte Bağlılığın alt faktörlerinden ikincisi olan “**Normatif Bağlılık**” toplam varyansın %14,487’sini açıklayan 5 ifadeden oluşmaktadır.

İkinci faktör olan Örgüte Bağlılığın alt faktörlerinden üçüncüsü olan “**Devamlılık Bağlılık**” toplam varyansın %5,611’ini açıklayan 4 ifadeden oluşmaktadır.

Tablo 5: İşten Ayrılma Niyeti Faktör Analizi Sonuçları

İşten Ayrılma Niyeti	Faktör Yüğü	Ortalama	Açıklanan Varyans
İfade 1	-0,746	3,73	%49,161
İfade 2	0,657	3,11	
İfade 3	-0,702	3,36	
İfade 4	0,717	2,97	
İfade 5	0,681	2,36	

İfade 1: Bu işyerinde önümüzdeki yıllarda da çalışmak isterim.

İfade 2: Önümüzdeki yıllarda başka bir işyerinde çalışmayı düşünüyorum.

İfade 3: Önümüzdeki 5 yıl içinde bu işyerinden ayrılmayı istemiyorum.

İfade 4: Diğer yerlerde iş bulma olanağım olup olmadığını bakıyorum

İfade 5: Sık sık işten ayrılmayı düşünüyorum.

Üçüncü faktör olan “**İşten Ayrılma Niyeti**” toplam varyansın %49,161’ini açıklayan 5 ifadeden oluşmaktadır.

4.3. Değişkenler Arası İlişkiler

Çalışma kapsamında analize dâhil edilen değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilk önce üç ana değişken arasında (Tablo 3) daha sonra ise aralarında anlamlı bir ilişki saptanan psikolojik sözleşme ihlal algısı ve örgüte bağlılığın alt boyutları arasında (Tablo 4) korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 6: Değişkenlere Ait Kolerasyon Analizi

Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı	Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı		İşten Ayrılma Niyeti
	Örgütte Bağlılık	İşten Ayrılma Niyeti	
Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı	1		1
Örgütte Bağlılık	-0,632**	1	
İşten Ayrılma Niyeti	0,566**	-0,603**	1

**p<0,01

Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı ile İşten Ayrılma Niyetleri Arasında arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,566$ $p<0,01$). Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı arttıkça İşten Ayrılma Niyetlerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı ile Örgüte bağlılık arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r= -0,632$ $p<0,01$). Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı arttıkça Örgütsel Bağlılığın azaldığı gözlemlenmiştir. Örgüte bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti boyutları arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r= -0,603$ $p<0,01$). Örgüte bağlılık arttıkça İşten ayrılma niyetinin azaldığı gözlemlenmiştir.

Tablo 7: Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı ve Örgüte Bağlılığın Alt Boyutlarına Ait Kolerasyon Analizi

Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı	Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı		Normatif Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı
	Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı		
Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı	1			
Duygusal Bağlılık	0,691**	1		
Normatif Bağlılık	0,029	-0,074	1	
Devamlılık Bağlılığı	0,500**	0,496**	0,198*	1

**p<0,01

Örgütsel bağlılığın alt faktörleri ile Psikolojik sözleşme ihlal algısı arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Psikolojik sözleşme ihlal algısı ile duygusal bağlılık ($r= -0,691$ $p<0,01$) ve devamlılık bağlılığı ($r= -0,500$ $p<0,01$)

arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki vardır. Psikolojik sözleşme ihlal algısı arttıkça örgüte duyulan duygusal bağlılığın ve devamlılık bağlılığının azaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca devamlılık bağlılığı ile duygusal bağlılık ($r=0,496$ $p<0,01$) ve normatif bağlılık ($r=0,198$ $p<0,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Psikolojik sözleşme ihlal algısı ile Normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bundan dolayı H4: “Psikolojik Sözleşme İhlal Algısının Normatif Bağlılık üzerinde negatif yönlü bir etkisi vardır” reddedilmiştir.

4.4. Hipotezlerin Test Edilmesi

Araştırma kapsamında hazırlanan hipotezlerin test edilmesi ve değişkenler arasındaki ilişkinin şiddeti ile ilişki yönünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 8: Örgüte Bağlılık Faktörü ve Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlalleri Arasındaki Regresyon Analizi

	R2	F	B	p
Model				
Sabit	0,4	211,115	4.354	0.000
Psikolojik S. İ. A.			-0.459	0.000

Bağımlı Değişken: Örgüte Bağlılık * p < 0,05

Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlallerinde meydana gelen 1 puanlık artışın Örgüte bağlılık üzerinde (B)-0,459 puanlık bir düşüşe yol açtığı görülmektedir. Elde edilen T değerinin her düzeyde anlamlılık göstermesi (Sig. = 000*) Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir katsayıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Psikolojik sözleşme ihlal algısı, Örgüte bağlılığın %40'ını açıklamaktadır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda H1: “Psikolojik Sözleşme İhlal Algısının Örgüte Bağlılık üzerinde negatif yönlü bir etkisi vardır” kabul edilmiştir.

Tablo 9: Duygusal Bağlılık Faktörü ve Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlalleri Arasındaki Regresyon Analizi

	R2	F	B	p
Model				
Sabit	0,477	289,070	5.455	0.000
Psikolojik S. İ. A.			-0.769	0.000

Bağımlı Değişken: Duygusal Bağlılık * p < 0,05

Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlallerinde meydana gelen 1 puanlık artışın örgüte duyulan Duygusal Bağlılık üzerinde -0,769 puanlık bir düşüşe yol açtığı görülmektedir. Elde edilen T değerinin her düzeyde anlamlılık göstermesi (Sig. = 000*) Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlalleri değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir katsayıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Psikolojik sözleşme ihlal algısı, Duygusal bağlılığın %47,7'sini açıklamaktadır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda H2: “Psikolojik Sözleşme İhlal Algısının Duygusal Bağlılık üzerinde negatif yönlü bir etkisi vardır” kabul edilmiştir.

Tablo 10: Devamlılık Bağlılığı Faktörü ve Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlalleri Arasındaki Regresyon Analizi

	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>p</i>
Model				
Sabit	0,25	105,008	4.042	0.000
Psikolojik S. İ. A.			-0.547	0.000

Bağımlı Değişken: Devamlılık Bağlılığı * $p < 0,05$

Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlallerinde meydana gelen 1 puanlık artışın örgüt içerisindeki Devamlılık Bağlılığı üzerinde -0,547 puanlık bir düşüşe yol açtığı görülmektedir. Elde edilen T değerinin her düzeyde anlamlılık göstermesi (Sig. = 000*) Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlalleri değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir katsayıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Psikolojik sözleşme ihlal algısı, Devamlılık bağlılığının %25'sini açıklamaktadır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda H3: "Psikolojik Sözleşme İhlal Algısının Devamlılık Bağlılığı üzerinde negatif yönlü bir etkisi vardır" kabul edilmiştir.

Tablo 11: İşten Ayrılma Faktörü ve Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlalleri Arasındaki Regresyon Analizi

	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>p</i>
Model				
Sabit	0,32	149,272	1.333	0.000
Psikolojik S. İ. A.			0.559	0.000

Bağımlı Değişken: İşten Ayrılma Niyeti * $p < 0,05$

Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlallerinde meydana gelen 1 puanlık artışın örgüt içerisindeki İşten Ayrılma Niyeti üzerinde 0,559 puanlık bir yükselişe yol açtığı görülmektedir. Elde edilen T değerinin her düzeyde anlamlılık göstermesi (Sig. = 000*) Algılanan Psikolojik Sözleşme İhlalleri değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir katsayıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Psikolojik sözleşme ihlal algısı, işten ayrılma niyetinin %32'sini açıklamaktadır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda H5: "Psikolojik Sözleşme İhlal Algısının İşten Ayrılma Niyeti üzerinde pozitif yönlü bir etkisi vardır" kabul edilmiştir.

5. Tartışma

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler Türkiye'de daha iyi bir üniversite eğitimi verilebilmesi için akademik personel ile üniversite yönetimi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine olanak sağlayabilecektir. Ayrıca daha önce yapılan benzer çalışma sonuçlarının incelenerek karşılaştırılmasına olanak sağlayabilecektir. Konu ile ilgili birçok çalışma bulunmasına karşın konunun akademik personel üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır.

Demiral (2008), psikolojik sözleşme ihlalleri ile örgüte bağlılık arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Psikolojik sözleşme ihlalleri ile örgüte bağlılığın alt boyutlarından olan duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılık arasında anlamlı ilişkinin varlığını saptanmıştır. Büyükyılmaz (2014), psikolojik sözleşme ihlallerinin işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Tipples, Krivokapic-Skoko ve O'neil (2007),

Avusturalya ve Yeni Zelandalı akademisyenler üzerinde yaptıkları araştırmada psikolojik sözleşmelerin işyeri ilişkileri ve çalışan performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Krivokapic-Skoko, O'Neill ve Dowell ise akademisyenlerde psikolojik sözleşme ihlal algısının neden ve sonuçlarını incelemiştir. Çalışmaya göre, akademisyenlerde ihlal algıları arttıkça, öfke, ihanet ve kırgınlık duyguları belirlemekte ve bu da sonuçta çalışan motivasyonunda, örgüte bağlılık, sadakat ve güven duygusunda azalmayla sonuçlanmaktadır.

Türkiye'de bulunan üniversitelerde görev yapmakta olan akademik personel üzerinde yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile çalışmamız kapsamında elde ettiğimiz sonuçların örtüştüğü görülmektedir. Demiral (2008)'in çalışmasından farklı olarak bu çalışmada normatif bağlılık ile psikolojik sözleşme ihlal algısı arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

6. Sonuç

Bu çalışma algılanan psikolojik sözleşme ihlallerinin örgüte bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla akademisyenler ile yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda algılanan psikolojik sözleşme ihlallerinin örgüte bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca algılanan psikolojik sözleşme ihlallerinin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından olan duygusal bağlılık ve devamlılık bağlılığı üzerinde anlamlı etkisi saptanmıştır fakat bir diğer alt boyut olan normatif bağlılık ile bir ile anlamlı bir etki saptanamamıştır.

Üniversitelerde eğitim kalitesinin sağlanmasında en önemli etkenlerden biri olan akademisyenlerin örgüte bağlılıklarının algılanan psikolojik sözleşme ihlalleri neticesinde düşüş göstermesi önemli bir noktadır. Bundan dolayı:

- Yönetim kademesinin bazı taahhütler vermeden önce bunların uygulanabilirliğine dikkat etmeleri,
- Akademisyenlere kariyer ilerlemeleri için gerekli teknik alanların oluşturulması,
- Akademik personel tarafından yönetime verilen geri bildirimlerin dikkate alınması, başka bir ifadeyle katımlı yönetim uygulanması,
- Akademik personelin kuruma karşı duyduğu aidiyet ve sadakatin dikkate alınması, işten ayrılma niyeti üzerinde negatif, örgüte bağlılık konusunda da pozitif bir etki gösterecektir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, örgütüne bağlı çalışanlara sahip olmak isteyen örgüt yöneticilerinin psikolojik sözleşme ihlallerinden kaçınmaları gerektiği söylenebilir. Araştırmanın Türkiye'de bulunan bazı üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyenleri kapsamı çalışma adına bir kısıt olarak görülmektedir. Çalışmanın ilerleyen dönemlerde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılabilecek benzer çalışmalar ile karşılaştırma yapılabilmesine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde çalışma, Türkiye'de bulunan diğer bölgelerde yapılacak olan çalışmalar ile kıyaslama yapılabilmesine yardımcı olabileceği ve çalışmanın ilerleyen tarihlerde aynı bölgede tekrarlanarak elde edilecek veriler ile kıyaslama

yapılabilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu şekilde gerek ulusal ve gerekse uluslararası çalışmalardan elde edilecek verilerin kıyaslanarak eğitim kalitesinin ve akademik personelin örgütsel bağlılığının artırılması ile

birlikte işten ayrılma niyetlerinin azaltılması için gerekli bilimsel verilerin elde edilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir

Kaynakça

- Argyris, C. (1960). Understanding Organizational Behavior, 3. Baskı, Dorsey Pres, Homewood, Illinois.
- Aydın, İ., Memduhoğlu, H. B., Oğuz, E. ve Güngör, S. (2008) "Academic and Non-Academic Staff's Psychological Contract in Turkey" *Higher Education Quarterly*, 62(3): 252-272.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.
- Büyükyılmaz, O., ve Cakmak, A. F. (2014). İlişkisel ve İşlemsel Psikolojik Sözleşmede Algılanan İhlalin İşten Ayrılma Niyeti ve Algılanan Örgütsel Destek Üzerindeki Etkisi. *Ege Academic Review*, 14(4), 583-596.
- Cihangiroğlu, N., ve Şahin, B. (2012). Organizasyonlarda Önemli Bir Fenomen: Psikolojik Sözleşme. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(11), 1-16.
- Çöl, G. (2004). İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı Ve Benzer Kavramlarla İlişkisi, *İşgüç The Journal Of Industrial Relations and Human Resources*, 6(2), 4-11.
- Dabos, G. E. ve Rousseau, D.M. (2004). Mutuality And Reciprocity In The Psychological Contracts Of Employees and Employers, *Journal Of Applied Psychology*, 89 (1), 52-72.
- Dağlı, M. (2016). *Psikolojik Sözleşme İhlalleri, Örgütsel Vatandaşlık Ve Örgütsel Adalet Algısı İlişkisine Yönelik Bir Araştırma*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Programı. Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul.
- Demiral, Ö. (2008). *Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirme ve Psikolojik Sözleşmenin Etkisine İlişkin Bir Araştırma*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Doğan, S., ve Demiral, Ö. (2009). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirme ve Psikolojik Sözleşmenin Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (32), 47-80.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2016). *Sosyal Bilimlerde Spss'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Durna, U., ve Eren, V. (2011). Üç Bağlılık UNSURLU Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Eisen, M., Ware Jr, J. E., Donald, C. A., and Brook, R. H. (1979). Measuring Components Of Children's Health Status. *Medical Care*, 902-921.
- Gakovic, A., and Tetrick, L. E. (2003). Psychological Contract Breach As A Source Of Strain For Employees. *Journal Of Business and Psychology*, 18(2), 235-246.
- İşçi, E. (2010). *Psikolojik Sözleşme İhlalinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinde Güvenin Rolü*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- İyigün, N., Ö. (2011). *Psikolojik Kontratın Örgütsel Sapma Üzerindeki Etkisinde Kişilik Özelliklerinin Rolü ve Bir Araştırma*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Kaldırımçı, N. (1987). Motivasyon İçin Anahtar Bir Kavram: Psikolojik Sözleşme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 113-128.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Karacıoğlu, F., ve Türker, E. (2010). Psikolojik Sözleşme İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2), 121-140.
- Kayış, A. (2017). *Güvenirlilik Analizi. Ş. Kalaycı İçinde, Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* Ankara: Dinamik Akademi Yayın.
- Kotter, J. (1973). The Psychological Contract: Managing The Joining-Up Process, *California Management* 15(9), 91-99.
- Krivokapic-Skoko, B., O'Neill, G. and Dowell, D. (2011). *Academics and Breach Of The Psychological Contract In The University Sector: Insights From An Australian Business School*, Bam2011: Building and Sustaining High Performance Organisations In A Challenging Environment, *British Academy Of Management (Bam) Annual Conference*, (13-15 September 2011).
- Meyer, John P. and Natalie J. Allen (1996). Affective, Continuance and Normative Commitment To The Organization: An Examination Of Construct

- Validity, *Journal Of Vocational Behavior*, 49:252-276.
- Morrison, D. E. (1994). Psychological Contracts and Change. *Human Resource Management*, 33(3), 353-372.
- Morrison, E. W. and Robinson, S. (1997). When Employees Feel Betrayed: A Model Of How Psychological Contract Violation Develops, *Academy Of Management Review*, 22(1), 226-256.
- Orvis, K.A., Dudley, N. M. ve Cortina, J. M. (2008) "Conscientiousness and Reactions to Psychological Contract Breach: A Longitudinal Field Study" *Journal of Applied Psychology*, 93(5): 1183-1193.
- Özgen, H. M., ve Özgen, H. (2010). Psikolojik Sözleşme ve Boyutlarının İş Tatmini Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkileri: Tıbbi Satış Temsilcileri Üzerinde Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1).
- Özler, D. E., ve Ünver, E. (2012). Psikolojik Sözleşmenin İş Tatmini Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Özyılmaz, D. (2016). *İkibinli Yıllarda İşgücü Piyasalarında Meydana Gelen Dönüşümün Eğitilmiş Gençlerin İstihdam Kararlarında Yarattığı Değişim: Bilişim Sektörü Uygulaması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Polat, M., ve Meydan, C. H. (2010). Örgütsel Özdeşleşmenin Sinizm ve İşten Ayrılma Niyeti İle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(1), 145-172.
- Poyraz, K., ve Kama, B. (2008). Algılanan İş Güvencesinin, İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143-164.
- Robinson, S. L., and Rousseau, D. M. (1994). Violating The Psychological Contract: Not The Exception But The Norm. *Journal Of Organizational Behavior*, 15(3), 245-259.
- Robinson, S. L., and Morrison, E. W. (1995). Psychological Contracts and OCB: The Effect Of Unfulfilled Obligations On Civic Virtue Behavior. *Journal Of Organizational Behavior*, 16(3), 189-298..
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods For Business: A Skill Building Approach*, 4th Edition, New York: John Wiley & Sons.
- Starnes, B. J. (2007). An Analysis Of Psychological Contracts In Volunteerism and The Effect Of Contract Breach On Volunteer Contributions To The Organization. *The International Journal Of Volunteer Administration*, 14(3), 31-41.
- Tipples, R., Krivokapic-Skoko, B., and O'Neill, G. (2007). University Academics' Psychological Contracts In Australia and New Zealand. *New Zealand Journal Of Employment Relations*, 32(2), 32-52.
- Torun, A., ve Üçok, D. (2014). Tükenmişliği Etkileyen Olumsuz Tutum ve Beklentiler: Sinik Tutum ve Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(1).
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yılmaz, A. (2012). *Psikolojik Sözleşme ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin Analizi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.



Araştırma Makalesi • Research Article

Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumların Genel, Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Yordama Gücü*

Predictive Power Of Non-Functional Attitude University Students For Their General, Individual And Social Adjustment Levels

Metin Çelik^{a,*}, Yüksel Çırak^b

^a Öğretim Görevlisi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık, 56100, Siirt/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-5739-1522

^b Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 44280, Malatya/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-5739-1522

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019
Düzeltilme tarihi: 05 Mayıs 2019
Kabul tarihi: 29 Mayıs 2019

Anahtar Kelimeler:

Uyum
Fonksiyonel Olmayan Tutumlar
Üniversite Öğrencileri

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019
Received in revised form 05 May 2019
Accepted 29 May 2019

Keywords:

Adjustment
Non-Functional Attitude
University Students

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının genel, kişisel ve sosyal uyum düzeylerini yordama gücünün belirlenmesidir. Araştırma modeli, ilişkisel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örnekleme oran tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 950 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, fonksiyonel olmayan tutumlar ölçeğinin 4 alt boyutu olan mükemmeliyetçilik, onaylanma ihtiyacı, bağımsız ve değişken tutum, genel uyum düzeyindeki değişimin %8.7'sini, kişisel uyum düzeyindeki değişimin %6.4'nü ve sosyal uyum düzeyindeki değişimin %9.1'ni açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, genel uyum düzeyi üzerindeki görelî önem sırası, mükemmelmci tutum ($\beta=-0.138$), ve bağımsız tutum ($\beta=-0.134$), onaylanma ihtiyacı ($\beta=-0.108$), değişken tutumdur ($\beta=-0.047$).

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze whether there is statistically significant difference between the university students' dysfunctional attitudes and their general, individual and social adjustment levels. The research model has been designed with relational research method. The sample of the research consists of 950 students selected through rate layer sampling method. The data of the research was gathered by using, Non-functional Attitude Scale and Personal Information Form. According to the results emerging from the study, perfectionism, need for approval, independent and variable attitude which are 4 sub-dimensions of non-functional attitudes scale explain %8.7 change of general adjustment level, %6.4 change of personal adjustment level and %9.1 change of social adjustment level. According to the normalized regression coefficient, the impact of predictor variable on general adjustment level of relativist order of importance is ($\beta=0.138$) for perfectionist attitude, ($\beta=-0.134$) for independent attitude, ($\beta=-0.108$) for need for approval and ($\beta=-0.047$) for variable attitude.

1. Giriş

Uyum bireyin hem bir birey olarak kendisiyle hem de etkileşim içinde olduğu toplumla sağlıklı bir ilişki içinde olması ve bu ilişkileri sürdürebilme düzeyidir. (Özgüven,

1992). Genel uyum düzeyi kişisel ve sosyal uyum olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Kişisel uyum, kişinin ruhsal yaşamının bütünüyle sağlamak istediği uyumdur. Bununla birlikte kişinin yaşamını sürdürdüğü çevrenin ilgi, arzu ve farklılaşmasına uygun tutum ve eylemlerde

* Bu çalışma birinci yazarın 2018 yılında Yüksel Çırak danışmanlığında İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda yürüttüğü "Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumlar ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: metincelik@siirt.edu.tr

bulunması kişisel uyumdan bağımsız değildir (Cüceloğlu,2015). Uyumun ikinci boyutu olan sosyal uyum ise Yavuzer (2003) göre, kişinin diğer bireylere karşı adaptasyon içinde olabilme başarısı ve etkileşim içerisinde olduğu topluluklara karşı kendine has bir şekilde kendini gruba kabullendirebilmesidir. Uyum bireyin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği bir süreç şeklinde ele alınabilir. Bu süreç bazı isteklerin yerine getirilmesi şeklinde başlayıp, kişinin var olan dengelerini bozar. Yeniden dengeye geçmek için birey birtakım becerilere sahip olup, bu becerilerini geliştirebilir (Gençöz, 1998). Birey uyuma geçme sürecinde var olan dengesi bozulduğu için kaygı ve stres yaşayabilmektedir. Bireyin bu kaygı ve stres verici durumlarla baş edip yeniden uyuma geçilebilmesi için birçok etmenin belirleyici olabileceği bilinmektedir. Benight ve Bandura (2004)'ya göre, bireylerin kendilerine olan güvenleri ya da stresli bir olayın üstesinden geleceklerine dair inançları bireyin kaygı düzeyini ve o olaya verdiği tepkiyi etkilemektedir. Yine Kramer ve ark. (2014) göre, uyumlu veya uyumsuz davranışa var olan durum değil, bu durumlarla alakalı bilişsel yorumlamalar sebep olur (Kramer ve ark., 2014).

Ellis (1994) göre, inançlar bizim kendimize söylediğimiz şeylerdir veya bizim için özel bir anlamı olan imge ve sembollerdir. Bu inançlarımız bizim yaşam felsefemizi belirler, ondan sonrada yaşamımızın önemli bir kısmında “ya ardından gidilecek ya da ortadan kaldırılacak bir şey olarak yer alır”. Akılcı Duygusal Kurama göre inançlar mantıklı ve mantıkdışı inançlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Mantıklı inançlar kişinin kendi seçimleri ve arzularıdır. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) akılcı kavramını; bireyin kendine sağlıklı bir şekilde yardım edebilmesi şeklinde tanımlar. (Murdock,2016).

Ellis (1994) göre, mantık dışı inançlar bireyin hedeflerini gerçekleştirmesini engellerken, mantıklı inançlar bireyin hedeflerine ulaşmasında kolaylık sağlar. Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşım, bireyin psikolojik uyumunu bozan sebeplerinin olumsuz çevre şartlarından kaynaklanmadığını, uyumunu bozan asıl nedenin mantıkdışı davranıp kendilerini davranışsal ve duygusal olarak işlev görmeyen bir duruma getirmeleri şeklinde açıklar. Bu kurama göre kişilerdeki uyumsuzluk ve duygusal sorunların asil sebebi akılcı olmayan inançlardır (Yurtal, 2001). Akılcı olmayan inançlardan olan mükemmeliyetçilik, bağımlı olma, onaylama ihtiyacı Jones (1969) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır.(Akt.,Yurtal-Dinç,1999).

Mükemmeliyetçilik, bireyin sorunlarının kusursuz bir çözümü olduğu ve tek bir doğru olduğu fikrine sahip olmasıdır. Bireyin karşılaştığı sorunları çözme adına olası ve pratik olanı istemesi mantıklıdır. Fakat sürekli olarak kusursuz çözüm yöntemlerini araması fonksiyonel olmayan bir tutumdur. Mükemmeliyetçi bireyler problemlerini çözüme kavuşturacak yolların bütün ayrıntılarını ele aldıklarından problemlerini çözüme kavuşturmaları güçtür.

Bağımlı olma, kişinin diğerlerinden özgür davranmaması ve kendisinden daha güçlü bir kişinin yaşamında olması gerektiğini düşünmesidir. Birey diğer insanlara karşı ne kadar itimat duyarsa o denli hayatındaki amaç ve isteklerden vazgeçmeye gereksinim duyar. Yardım ve yönlendirme için diğerlerine ne denli itimat duyarsa, kendisi o kadar az harekete geçer ve birey özgüvenini yitirir.

Onaylama ihtiyacı, bireyin yaşamında değer verdiği bütün kişiler tarafından kabul edilmeyi ve sevmeyi çok güçlü bir şekilde istemesidir. Bu düşüncenin temeli kabul edilmenin ve sevginin arzu edilmekten ziyade ihtiyaç olarak belirmesidir. Herkes tarafından onaylama isteği ulaşılması imkânsız ve mükemmel bir amaçtır. Hatta birey yaşamındaki tüm bireyler tarafından kabul edilse de kabul edilme düzeyi ve sürekliliği ile ilgili kaygı duymaktadır.

Değişken tutum ise, Martin ve Anderson (1998)'e göre yaşamının ne zaman ne getireceği belli değildir. Bundan dolayı bireylerin bilişsel esnekliğe ihtiyaçları vardır. Bireyin var olan değerlerinin, uyumsuzluk yaşandığında uyum gerçekleştirmeyi sağlayacak yapıda olması, kişinin farklı olaylara uyum sağlayabilme becerisi, esneklik durumundaki başarısı ve bireyin etkileşiminin farkında olmasıyla yakından ilgilidir. Başka bir ifadeyle anlatmak gerekirse, kişinin etkileşimde başvurduğu değişik metotları ne kadar farkında olarak kullandığı, farklı durumlar karşısında uyumu gerçekleştirebilme yeteneği ve esneklik gerektiren olaylarda yetkinlik beklentisinin veya tutumlarının var olmasıyla alakalıdır.

Yukarıda ifade edilen bilgiler göz önüne alındığında, bireyin var olan fonksiyonel olmayan tutumlarının hâlihazırdaki uyum düzeylerine etkisi olduğu söyleyebiliriz. Ancak alan yazın incelendiğinde uyumu fonksiyonel olmayan tutumlar açısından ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle insan yaşamında kritik bir öneme sahip olan üniversite yıllarında ailelerinden uzakta eğitimlerine devam etmekte zorunda kalan çoğu genç, uyum düzeylerine olumsuz etki edebilecek çoğu durum ile tek başlarına mücadele etmek zorundadırlar. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin deneyimledikleri yaşam olaylarının uyum düzeylerine olumsuz etki etmemesi açısından farklı değişkenlerin hâlihazırdaki uyum düzeylerine etkilerinin incelenmesi önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının genel, kişisel ve sosyal uyum düzeylerini yordama gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçların ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilerin uyum düzeyi ile ilgili çalışmalar yapan ruh sağlığı uzmanlarının çalışmalarına katkı sağlayacağı ve uyum kavramına farklı bir perspektiften yaklaşmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

- (i) Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının genel uyum düzeylerini yordama gücü nedir?
- (ii) Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının kişisel uyum düzeylerini yordama gücü nedir?
- (iii) Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının sosyal uyum düzeylerini yordama gücü nedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel modelde bir araştırmadır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016), göre başlıca örneklerini nedensel karşılaştırma ve korelasyonel

yöntemlerin oluşturduğu ilişkisel araştırma genelde bağlantıları ve ilişkileri inceler.

2.2. Evren ve Örneklem

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesinin eğitim süresi 4 yıl olan fakültelerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 yılında Siirt Üniversitesinin farklı sınıf düzeylerinde eğitim almakta olan öğrencilerinden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini hem fakültelerdeki öğrenci sayısının üniversitedeki öğrenci sayısını temsil etme oranı hem de sınıf düzeyinde öğrenci

sayılarının fakültedeki öğrenci sayısını temsil etme oranı baz alınarak, oran tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Johnson ve Christensen (2014)'de göre, oran tabakalı örnekleme yöntemi evrendeki özelliklerin temsil edilme düzeyleriyle, örneklemden temsil edilme düzeylerinin benzer olmasını gerektirir. Örneklemden kişi sayısının hesaplanmasında kabul edilebilir güven aralığı %95 olarak alınmış, 7000 kişilik bir evrende %95'lik güven aralığı dikkate alındığında evreni temsil edecek tavsiye edilen örneklem büyüklüğü 364 kişidir (Krejcie,2004; Akt., Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmanın örneklemini oluşturan kişi sayısı aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Örneklemden Kişi Sayısı

Fakülteler	1. Sınıf		2.Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
İlahiyat Fakültesi	15	14	13	14	16	13	14	11	110
Veteriner Fakültesi	2	9	3	7	2	5	1	3	32
Ziraat Fakültesi	6	8	1	4	2	4	1	2	28
Fen-Edeb. Fakültesi	24	19	23	13	17	18	15	18	147
Eğitim Fakültesi	30	22	37	25	37	29	42	45	267
Mühendislik	5	14	3	10	4	14	8	20	78
Mimarlık Fakültesi									
İktisadi ve İdari Bilim.	7	10	15	13	10	7	14	19	95
Yabancı Diller Yüksek O.	4	2	2	1	-	-	-	-	9
Beden Eğitimi ve Spor Yüksek O.	10	21	10	20	7	16	3	6	93
Sağlık Yüksekokulu	14	21	13	13	10	14	1	5	91
Toplam	117	140	120	120	105	120	99	129	950

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaya birinci sınıftan 257 (%27), ikinci sınıftan 240 (%25), üçüncü sınıftan 225 (%24) ve dördüncü sınıftan 228 (%24) öğrenci olmak üzere toplam 950 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 441'i (%46) kız ve 509'u (%54) erkek öğrenciden oluşmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formu katılımcıların sınıf düzeyini, yaşını, cinsiyetini, ebeveynlerinin eğitim düzeyini, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yeri, eğitim aldıkları fakülteyi, algıladıkları anne baba tutumunu ve sosyoekonomik düzeylerini belirleyen sorulardan oluşmuştur.

2.3.2. Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ)

Ergen ve yetişkinlere uygulanabilen ölçek, bireylerin depresyonla alakalı olan işlevsel olmayan tutumlarının saptanması amacıyla Weissman ve Beck tarafından (1978) geliştirilmiştir. Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelere verilen cevaplara göre 1 ile 7 arasında değişen puanlar alan likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki 10 madde, fonksiyonel olan tutum içeren maddeler olduğu için ters olarak puanlanması gerekir.

Ölçekten alınacak en yüksek puan 280, en düşük puan 40'tır. Ölçekten alınan puanlar yükselmesi, bireyin işlevsel olmayan tutumlarının sıklığını gösterir (Savaşır ve Şahin, 1997). Weissman ve Beck tarafından öğrenci katılımcılarıyla yapılan çalışmada Cranbach alfa güvenilirlik katsayılarının .87 ile .92 aralığında değerler aldığı bulunmuştur. Madde korelasyonlarının ise .20 ile .50 aralığında değerler aldığı bulunmuştur. Geçerlilik çalışmalarında ölçeğin Beck Depresyon Envanteriyle .30 ile .65 ve Otomatik Düşünceler Ölçeği ile .43 ile .64 arasında korelasyonu olduğu tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .54 ile .84 arasında değişmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Şahin ve Şahin tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmalarında Cranbach alfa güvenilirlik katsayısı .75 ve madde toplam puan korelasyonlarının ortalaması .34 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen yarılama güvenilirliği ise .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu .19 ve Otomatik Düşünceler Ölçeği ile korelasyonu .29 olarak tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin "Mükemmeliçi tutum", "Onaylama ihtiyacı", "Bağımsız tutum" ve "Değişken tutum" olmak üzere 4 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri gerekli izinler alındıktan sonra, Siirt Üniversitesinin 4 yıllık fakültelerinde eğitime devam

eden örneklem grubundaki öğrencilerden, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama araçları doldurulmadan önce, öğrencilere anketleri nasıl dolduracakları hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanma süreci yaklaşık olarak 15-20 dakika arası sürdüğü için, öğrencilerin ölçekleri daha sağlıklı doldurmaları amacıyla isteyen öğrencilere ölçek sonuçlarını gerekli iletişim bilgilerini ölçeklere yazdıkları takdirde verileceği söylenmiştir. Verilerin toplanma aşamasında, merkez yerleşkede yer alan Sağlık ve Yabancı Diller Yüksekokulu ve Veterinerlik Fakültesi bir küme, Kezer yerleşkesindeki diğer fakülte ve yüksekokullar bir kümeye ayrılarak veriler toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerini fonksiyonel olmayan tutumlarının anlamlı bir şekilde yordayıcı yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu çalışmada değişkenlerin tümü modele beraber dahil (standart yöntem) edilmiştir. Can (2016)'ya göre, bu yöntem bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini görebilmek için yapılır. Bağımsız değişkenlerin modele hangi şekilde dahil edileceği sonuçları etkilemektedir. Ayrıca çoklu regresyon yapılmadan önce bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkinin 0.80'nin üstünde olmaması gerekir (Büyüköztürk, 2018). Ayrıca regresyon analizinde bazı uç değerler sonuçların sağlıklı olmasını engellemektedir. Çalışmacı isterse bu uç değerleri devre dışı bırakabilir. Bunun için Mahalanobis uzaklıkları hesaplanıp belirli bir sınırı aşan değerler regresyon modelinden çıkarılabilir (Can, 2016). Bunun için Kay-Kare dağılım tablosu kullanılabilir. Yordayıcı değişken sayısının 4 olduğu çalışmacının tutucu

davrandığı 0.01 anlamlılık düzeyinde Mahalanobis değeri 13.277 ve üstü değerler çalışmadan çıkarılabilir (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada yapılan regresyon analizinde yordayıcı değişken sayısı 4'tür ve 0.01 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümü veri toplama araçları ile toplanan verilere ait bulgulardan oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarına ait betimsel istatistikler, genel, kişisel ve sosyal uyum düzeyinin fonksiyonel olmayan tutumlarla arasındaki ilişkiler ve çoklu regresyon sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

3.1 Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarına ilişkin betimsel istatistik bulgular

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumlar ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	N	X	Ss
Fonksiyonel Olmayan Tutum	950	121.4521	26.01965
Değişken Tutum	950	18.9221	4.67739
Bağımsız Tutum	950	17.9189	6.5080
Mükemmeliyetçilik	950	45.8326	14.91904
Onaylama	950	38.7442	10.68718

Tablo 2'ye göre, üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlar ortalaması ($\bar{X}=121.4521$) bulunmuştur. Ayrıca, değişken tutum ortalaması ($\bar{X}=18.9221$), bağımsız tutum ortalaması ($\bar{X}=17.9189$), mükemmeliyetçilik ortalaması ($\bar{X}=45.8326$) ve onaylama ortalaması ($\bar{X}=38.7442$)'dir.

3.2. Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Genel Uyum Düzeyleri ve Alt ölçekleri ile Fonksiyonel Olmayan Tutumlar ve Alt Ölçekleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Genel Uyum	--	.915**	.903**	-.290**	-.110**	-.197**	-.233**	-.209**
2.Kişisel Uyum	.915**	--	.682**	-.247**	-.084**	-.147**	-.186**	-.213**
3.Sosyal Uyum	.903**	.682**	--	-.281**	-.109**	-.217**	-.249**	-.153**
4.FOTÖ	-.290**	-.247**	-.281**	---	.344**	.518**	.868**	.769**
5.Değişken T.	-.110**	-.084**	-.109**	.344**	---	.304**	.107**	.074*
6.Bağımsız T.	-.197**	-.147**	-.217**	.518**	.304	---	.253**	.190**
7.Mükemmeliyetçilik	-.233**	-.186**	-.249**	.868**	.107**	.253**	---	.524**
8. Onaylama	-.209**	-.213**	-.153**	.769**	.074*	.190**	.524**	---

(*)= $p<0.5$; (**) = $p<0.1$

Tablo 3'e göre genel, kişisel ve sosyal uyum düzeylerini yordadığı düşünülen fonksiyonel olmayan tutumlar alt ölçeklerinin kendi arasındaki ikili korelasyon katsayıları çoklu bağlantı sorunu oluşturabilecek değer olan .8 altındadır. Bu değerler .074 ve .524 arasında değişmektedir. Genel uyum düzeyi ile fonksiyonel olmayan tutumlar arasında ($r=-.290$, $p<.01$), kişisel uyum düzeyi ile fonksiyonel olmayan tutumlar arasında ($r=-.247$, $p<.01$), sosyal uyum düzeyi ile fonksiyonel olmayan tutumlar

arasında ($r=-.281$, $p<.01$), genel uyum düzeyi ile değişken tutum arasında ($r=-.110$, $p<.01$), genel uyum düzeyi ile bağımsız tutum arasında ($r=-.197$, $p<.01$), genel uyum düzeyi ile mükemmeliyetçilik arasında ($r=-.233$) ve genel uyum düzeyi ile onaylama ihtiyacı arasında ($r=-.209$, $p<.01$) negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca uyum düzeyleriyle fonksiyonel olmayan tutumlar arasındaki ilişkiler beklenildiği gibi negatif yönde çıkmıştır.

3.3. Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının uyum düzeylerini yordama gücüne ait bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Alt Ölçeklerinin Genel Uyum Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	112.925	3.483	-	32.424	0.00	-	-
Mükemmeliyetçi T	-0.187	0.050	-0.138	-3.713	0.00	-0.233	-0.120
Onaylama İh	-0.205	0.069	-0.108	-2.961	0.003	-0.209	-0.096
Bağımsız T.	-0.433	0.108	-0.134	-4.013	0.00	-0.202	-0.129
Değişken T.	-0.202	0.141	-0.047	-1.433	0.152	-0.110	-0.047
R=0.295	R ² =0.087						
F(4-946)=22.524	p=0.000						

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin genel uyum düzeyine etkisi olduğu düşünülen mükemmeliyetçi tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ve değişken tutum değişkenlerinin, öğrencilerin uyum düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi neticesinde, mükemmeliyetçi tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ve değişken tutum değişkenleri beraber genel uyum düzeyi ile anlamlı düzeyde bir ilişki (R=0.295, R²=0.087) göstermişlerdir (F(4-946)=22.254, p<0.01). Ele alınan dört yordayıcı değişken, beraber, genel uyum düzeyindeki değişimin %8.7'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları açısından, genel uyum düzeyi üzerindeki görece önem sırası,

Tablo 5. Öğrencilerin Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Alt Ölçeklerinin Kişisel Uyum Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	51.627	2.064	-	25.009	0.00	-	-
Mükemmeliyetçi T	-0.064	0.030	-0.081	-2.160	0.031	-0.187	-0.070
Onaylama İh	-0.171	0.041	-0.154	-4.154	0.000	-0.215	-0.134
Bağımsız T.	-0.161	0.065	-0.085	-2.487	0.013	-0.147	-0.081
Değişken T.	-0.103	0.084	-0.041	-1.233	0.218	-0.086	-0.040
R=0.254	R ² =0.064						
F(4946)=16.277	p=0.000						

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin kişisel uyum düzeyine etkisi olduğu düşünülen, mükemmeliyetçi tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ve değişken tutum değişkenlerinin, öğrencilerin kişisel uyum düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi neticesinde, mükemmeliyetçi tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ve değişken tutum değişkenleri birlikte genel uyum düzeyi ile anlamlı düzeyde bir ilişki (R=0.254, R²=0.087) göstermişlerdir (F(4-946) =22.254, p<0.01). Ele alınan dört yordayıcı değişken, beraber, kişisel uyum düzeyindeki değişimin %6,4'ni açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları açısından, yordayıcı değişkenlerin, kişisel uyum düzeyi üzerindeki görece önem sırası, onaylanma ihtiyacı (β =-0.154), bağımsız

mükemmeliyetçi tutum (β =-0.138), bağımsız tutum (β =-0.134), onaylanma ihtiyacı (β =-0.108) ve değişken tutum (β =-0.047)'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre, onaylanma ihtiyacı (p<0.01), mükemmeliyetçi tutum (p<0.01) ve bağımsız tutum (p<0.01) genel uyum düzeyini anlamlı olarak yordamaktadır. Regresyon analizinden elde edilen sonuçlarına göre, sosyal uyum düzeyini yordayan regresyon formülü aşağıda verilmiştir:

Genel Uyum Düzeyi= (-0.202×Değişken Tutum Ölçek Puanı) + (-0.205× Onaylanma İhtiyacı Ölçek Puanı)+ (-0.187× Mükemmeliyetçi Tutum Ölçek Puanı) + (-0.433× Bağımsız Tutum Ölçek Puanı) + (112.925).

tutum (β =-0.085), mükemmeliyetçi tutum (β =-0.081) ve değişken tutum (β =-0.041)'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre, onaylanma ihtiyacı (p<0.01), mükemmeliyetçi tutum (p<0.05) ve bağımsız tutum (p<0.05) kişisel uyum düzeyini anlamlı olarak yordamaktadır. Regresyon analizinden elde edilen sonuçlarına göre, sosyal uyum düzeyini yordayan regresyon formülü aşağıda verilmiştir:

Kişisel Uyum Düzeyi= (-0.103×Değişken Tutum Ölçek Puanı) + (-0.171× Onaylanma İhtiyacı Ölçek Puanı)+ (-0.064× Mükemmeliyetçi Tutum Ölçek Puanı) + (-0.161× Bağımsız Tutum Ölçek Puanı) + (51.627).

Tablo 6. Öğrencilerin Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Alt Ölçeklerinin Sosyal Uyum Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	60.790	1.769	-	34.369	0.000	-	-
MükemmelciT	-0.137	0.026	-0.199	-5.357	0.000	-0.252	-0.172
Onaylama İh	-0.021	0.035	-0.021	-0.586	0.558	-0.157	-0.019
Bağımsız T.	-0.246	0.055	-0.149	-4.445	0.000	-0.217	-0.143
Değişken T.	-0.096	0.072	-0.044	-1.345	0.179	-0.112	-0.044
R=0.301	R ² =0.091						
F ₍₄₋₉₄₆₎ =23.540	p=0.000						

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal uyum düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen, mükemmelci tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ve değişken tutum değişkenlerinin, öğrencilerin sosyal uyum düzeyini ne şekilde yordadığını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi neticesinde, mükemmelci tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ve değişken tutum değişkenleri beraber sosyal uyum düzeyi ile anlamlı bir ilişki (R=0.301, R²=0.091) göstermişlerdir (F₍₄₋₉₄₆₎ =23.540, p<0.01). Ele alınan dört yordayıcı değişken, beraber, sosyal uyum düzeyindeki değişimin %9,1'ni açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları açısından, yordayıcı değişkenlerin, sosyal uyum düzeyi üzerindeki görece önem sırası, mükemmelci tutum (β =-0.199), bağımsız tutum (β =-0.149), değişken tutum (β =-0.044) ve onaylanma ihtiyacı (β =-0.021)'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre, mükemmelci tutum (p<0.01) ve bağımsız tutum (p<0.01) sosyal uyum düzeyini anlamlı olarak yordamaktadır. Regresyon analizinden elde edilen sonuçlarına göre, sosyal uyum düzeyini yordayan regresyon formülü aşağıda verilmiştir:

Sosyal Uyum Düzeyi= (-0.0096×Değişken Tutum Ölçek Puanı) + (-0.021× Onaylanma İhtiyacı Ölçek Puanı) + (-0.137×Mükemmelci Tutum Ölçek Puanı) + (-0.246× Bağımsız Tutum Ölçek Puanı) + (60.790).

4. Tartışma ve Sonuç

Fonksiyonel olmayan tutumlar genel uyum düzeyine ilişkin toplam varyansın % 8.7'sini, kişisel uyum düzeyine ilişkin toplam varyansın % 6.4'nü ve sosyal uyum düzeyine ilişkin toplam varyansın %9.1'ni açıklamaktadır. Ayrıca hem genel hem kişisel hem de sosyal uyum düzeyleri ile fonksiyonel olmayan tutumlar ölçeği ve alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında beklenildiği gibi negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlar alt ölçeklerden genel ve kişisel uyumu anlamlı olarak yordayan değişkenler mükemmelci tutum, bağımsız tutum ve onaylanma ihtiyacıdır. Sosyal uyum düzeyini ise anlamlı olarak yordayan değişkenler mükemmelci tutum ve bağımsız tutumdur. Literatür tarandığında benzer çalışmalar olmadığından araştırma sonuçlarının diğer çalışmalarla karşılaştırma imkânı olmamıştır.

Mükemmelci tutum, bireyin sorunlarının kusursuz bir çözümü olduğu ve tek bir doğru olduğu fikrine sahip olmasıdır. Bireyin karşılaştığı sorunları çözme adına olası ve pratik olanı istemesi mantıklıdır. Fakat sürekli olarak

kusursuz çözüm yöntemlerini araması fonksiyonel olmayan bir tutumdur. Mükemmelci bireyler problemlerini çözüme kavuşturacak yolların bütün ayrıntılarını ele aldıklarından problemlerini çözüme kavuşturmaları güçtür (Akt.,Yurtal-Dinç,1999). Çünkü birey karşılaştığı her türlü sorunu çözüme kavuşturup uyuma geçebilme sürecinde tek doğru bir çözüm yolu olduğunu düşünürse ve kusursuz olan yönteme ulaşmaya çalışırsa sorunları çözüme kavuşturması ve harekete geçmesi güçleşecek bu durumun neticesinde uyuma geçebilmesi zorlaşacaktır. Dolayısıyla araştırmada genel, sosyal ve kişisel uyum düzeyi ile mükemmelci tutum puanları arasında negatif anlamlı bir ilişki çıkması ve mükemmelci tutumun genel, sosyal ve kişisel uyumu anlamlı olarak yordamasının anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Bağımlı olma, kişinin diğerlerinden özgür davranmaması ve kendisinden daha güçlü bir kişinin yaşamında olması gerektiğini düşünmesidir. Birey diğer insanlara karşı ne kadar itimat duyarsa o ölçüde hayatındaki amaç ve istekleri bırakmaya gereksinim duymaktadır. Yardım ve yönlendirme için diğerlerine ne denli itimat duyarsa, kendisi o kadar az harekete geçer ve birey özgüvenini yitirir. Böylece öz kontrolünü gerçekleştiremez ve diğer insanlara bağımlı olur (Akt.,Yurtal-Dinç,1999). Bağımsız davranamayan bireyler, kendilerine olan güvenleri düşük olduğundan dolayı problemlerini çözüme kavuşturmada tek başına harekete geçemeyecekleridir. Bağımlı olduğu kişiler yaşamlarında olmadıklarında günlük yaşamlarına devam etmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bunun neticesinde de uyum düzeyleri düşebilmektedir. Dolayısıyla araştırmada genel, sosyal ve kişisel uyum düzeyi ile bağımlı olma puanları arasında negatif anlamlı bir ilişki çıkması ve bağımlı tutumunun genel, sosyal ve kişisel uyumu anlamlı olarak yordamasının anlamlı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Akıncı (2007) göre, bireyin sağlıklı uyuma geçebilmesi için, problemleri karşısında ve yaşamında pasif bir rol almaması gerekmektedir.

Onaylanma ihtiyacı, bireyin yaşamında değer verdiği bütün kişiler tarafından kabul edilmeyi ve sevmeyi çok güçlü bir şekilde istemesidir. Bu düşüncenin temeli kabul edilmenin ve sevginin arzu edilmekten ziyade ihtiyaç olarak belirmesidir. Herkes tarafından onaylanma isteği ulaşılması imkânsız ve mükemmel bir amaçtır. Hatta birey yaşamındaki tüm bireyler tarafından kabul edilse de kabul edilme düzeyi ve sürekliliği ile ilgili kaygı duymaktadır (Akt.,Yurtal-Dinç,1999). Çevresindeki diğer kişiler tarafından sürekli sevilme ve takdir görme ihtiyacı içinde olan bireyin yaşamından doyum alması ve yaşamını ruhsal açıdan sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi zorlaşacaktır. Bu durumunda bireyin uyum düzeyini düşürebilecektir. Dolayısıyla araştırmada genel ve kişisel uyum düzeyi ile

onaylama ihtiyacı puanları arasında negatif anlamlı bir ilişki çıkması ve onaylama ihtiyacının genel ve kişisel uyumu anlamlı olarak yordamasının anlamlı olduğu düşünülmektedir.

5. Öneriler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrencilere uygulanan ölçekten elde edilen bulguların analiz edilmesinin ardından şu önerilerde bulunulabilir:

- (i) PDR birimleri veya alan uzmanlarınca üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerini yükseltmek amacıyla, fonksiyonel olmayan tutumlar ve etkileri konularında farkındalık düzeylerini artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- (ii) Fonksiyonel olmayan tutumların 4 alt boyutunun, genel uyum düzeyindeki değişimin %8,7'sini, kişisel uyum düzeyindeki değişimin %6,4'ni ve sosyal uyum düzeyindeki değişimin %9,1'ni açıkladığı bulunmuştur. Dolayısıyla uyum kavramının daha net bir şekilde açıklanabilmesi için uyum düzeyine etkisi olabilecek farklı değişkenler araştırmacılar tarafından incelenebilir.
- (iii) Farklı kültürdeki, farklı örneklem gruplarıyla fonksiyonel olmayan tutumların uyum düzeyine etkisi açısından yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilebileceği araştırmacılar tarafından göz ardı edilmemelidir.
- (iv) Bu çalışma Siirt Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Bu sebeple araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından farklı üniversitede öğrenimlerine devam eden öğrenciler üzerinde araştırmacılar tarafından benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akıncı, G., (2007), *Engelli Çocuğa Sahip Olan ve Olmayan Babaların Aile İşlevlerini Algılamaları İle Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Benight, C. C. ve Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived selfefficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42, 1129–1148.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Gençöz, F. (1998). Uyum Psikolojisi. *Kriz Dergisi*. 6(2), 1-7.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. Ş.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kramer, G.P, Berntein, D.A. ve Phares, V. (2014). *Klinik psikolojiye giriş*. (Çev. Ed. İ. Dağ). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Martin, M.M. and Anderson , C. M. (1998). The cognitive flexibility scale three validity studies . *Communication Reports* , 11 , 1 – 9.
- Murdock, N.L. (2016). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (Çev. Edt. F.Akkoyun). Ankara: Nobel.
- Özgüven, İ.E. (1992). *Hacettepe kişilik envanteri el kitabı*. Ankara: Odak Ofset Matbaacılık.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Yurtal-Dinç, F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtal-Dinç, F. (2001). Akılcı Olmayan inançların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 41-48.



Araştırma Makalesi • Research Article

Psikolojik Sermayenin Bireysel Performansa Etkisi: Hemşireler Üzerinde Bir Araştırma*

Individual Performance Effect Of Psychological Capital: A Research On Nurses

Hilal Kuşcu Karatepe ^a, Fatma Nuray Kuşcu ^b, Mesut Karaman ^{c,**}

^a Öğr. Gör. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, Osmaniye/Türkiye.
ORCID:0000-0001-9237-2714

^b Öğr. Gör. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Hatay/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2657-6174

^c Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, Kahramanmaraş/Türkiye.
ORCID:0000-0001-6154-8940

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019
Düzeltilme tarihi: 30 Mayıs 2019
Kabul tarihi: 17 Temmuz 2019

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik Sermaye
Bireysel Performans
Hemşireler
Sağlık Kurumları

ÖZ

Bu çalışma sağlık hizmetlerinin önemli bir parçası olan hemşirelerde psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesi ve psikolojik sermayenin bireysel performansa etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma Malatya'da bir kamu hastanesinde 150 hemşireden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak yararlanılan ölçekler Luthans vd., (2007)'nin geliştirdiği; Çetin ve Basım (2012)'in Türkçeye adaptasyon çalışmasını yaptığı Psikolojik Sermaye Ölçeği ile Schepers (2005)'in geliştirip Özpehlivan (2015)'nin geçerlilik güvenirlik çalışmasını yaptığı Bireysel Performans Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde sayı-yüzdeler hesaplama, frekans, t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson kolerasyon analizi, basit ve çoklu regresyon analizi yöntemleri uygulanmıştır. Bu çalışmada psikolojik sermayenin ve alt boyutlarından öz yeterlilik alt boyutunun bireysel performansı istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019
Received in revised form 30 May 2019
Accepted 17 July 2019

Keywords:

Psychological Capital
Individual Performance
Nurses
Health Institutions

ABSTRACT

This study was carried out to determine psychological capital levels of nurses who are an important part of health services and to show the effect of psychological capital on individual performance. The study was carried out in accordance with the data obtained from 150 nurses in a public hospital in Malatya. The scales used as data collection tools were developed by Luthans et al. (2007), and the psychological capital scale developed by Cetin and Basım (2012) for Turkish adaptation study was developed by Schepers (2005). The validity reliability study used its individual performance scale. In the analysis of the data, number-percentage calculation, frequency, t-test, one-way analysis of variance, pearson correlation analysis, simple and multiple regression analysis methods were applied. In this study, it was determined that the self-efficacy sub-dimension of the psychological capital and its sub-dimensions affected the individual performance statistically significant and positively.

1. Giriş

Kurumsal olarak başarının elde edilmesi ve işletmenin rakiplerine karşı üstünlük sağlayabilmesi günümüz şartlarında giderek daha zor hale gelmektedir. Yaşanan hızlı değişimler, teknolojik ilerlemeler işletmeler açısından örgüt psikolojisi alanında yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına

zemin hazırlamıştır. Böylece pozitif psikoloji alanında pozitif örgütsel davranış akımı ortaya çıkmış ve bu akım kapsamında yapılan çalışmalar ile insanın gerçek potansiyelini ortaya çıkarmak ve onun gerçek değerini anlamak için insan ve sosyal sermayenin ötesinde psikolojik sermayenin giderek önem kazandığı görülmüştür (Kutanis ve Oruç, 2014: 144-145).

*Bu çalışmanın bir bölümü 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenen 2. Uluslararası 12. Ulusal Sağlık ve Hastane İdaresi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: mesut_karaman66@hotmail.com

Psikolojik sermaye bireylerin olumlu yönlerinin nasıl ortaya çıkarıldığı ve bu yönlerin nasıl geliştirileceğiyle ilişkili olarak eğitim ya da tecrübe ile değişebilen çeşitli özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Oruç ve Kutanis, 2015: 37). Bireylerin kendilerini tanımak için kim oldukları ve gelecekte ne olmayı istedikleriyle ilgili durumları ortaya koymaya çalışmaktadır (Luthans vd., 2007: 388; Törsten, Arslantaş ve Şahin, 2017: 730). İşletmeler içerisinde yaşanan hızlı değişimler, rekabetin giderek artması, çalışanlar üzerinde işletmelerde kademe azaltma veya küçülme gibi uygulamaların hızla yayılması çalışanların psikolojik olarak etkilenmelerine neden olduğu gibi aynı zamanda memnuniyetsizlik, tatminsizlik, mutsuzluk ve performans düşüklüğüne neden olmaktadır. İşletmenin verimini arttırmak, rakiplerine karşı rekabet üstünlüğü elde etmek amacıyla çalışanların sahip oldukları diğer sermaye türlerinden farklı olarak psikolojik sermaye, belirtilen bu konular ve daha fazlası için işletme yöneticilerine yardımcı olmaktadır (Akçay, 2012: 124).

Hizmet sektöründe işletmelerin sayısının artması ve faaliyet alanlarına göre işletmelerin rakiplerinin çoğalması sağlık sektöründe de benzer gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Sağlık kurumlarında da rekabet yerel düzeyden çıkıp küresel düzeyde kendini göstermeye başlamıştır. Sağlık kurumlarında kaliteli hizmet anlayışı, çalışanları tarafından güler yüzlü hizmet sunumu gibi temel öğeler sağlık kuruluşlarının misyonunun başında yer almaktadır. Bu konuda da en büyük etken hizmet sunumu gerçekleştiren sağlık çalışanlarıdır. Bu çalışma sağlık çalışanlarının büyük bir çoğunluğunu oluşturan hemşirelerde psikolojik sermayenin bireysel performans üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca çalışmada hemşirelerin psikolojik sermaye düzeyleri ve bireysel performansları incelenerek demografik değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda öncelikli olarak literatür bilgisine yer verilmiş ve daha sonra araştırma bulgularına değinilerek araştırmanın sonuç ve önerileri ile son bulmuştur.

2. Psikolojik Sermaye

Literatürde ilk defa Maslow (1954) tarafından gündeme getirilen pozitif psikoloji kavramı, 1990'lı yılların sonuna doğru Martin Seligman liderliğinde bir psikolog grubunun çalışmalarıyla literatürdeki yerini almıştır (Wright, 2003) Seligman (1999) tarafından ortaya atılan pozitif psikoloji, insanın normal olmayan yönlerini araştırmaktadır. Pozitif psikoloji, bireyin, güçlü ve pozitif yönlerini anlayıp geliştirilmesinin gereğine dikkat çekmektedir. Böylece psikoloji biliminin bireylerin yalnızca olumsuz yönlerine veya kusurlarının üzerinde durulmasının yeterli olmadığı belirtilmiş ve pozitif psikoloji kavramının gerekliliği ifade edilmiştir (Törsten, Arslantaş ve Şahin, 2017: 729).

Bireylerin daha istekli ve mutlu bir şekilde çalışmak istemelerinden hareketle gelişme gösteren pozitif psikoloji Martin Seligman'ın Amerikan Psikoloji Derneği'nin başkanı olmasıyla daha hızlı bir şekilde gelişme göstermiştir (Öge ve Kaplan, 2017: 30-31). Psikoloji biliminin insan davranışı ve fonksiyonlarının patolojisi ve bireyin olumsuz yönlerini ele alan çalışmalarına tepki olarak ortaya çıkan pozitif psikoloji, bireyin yaşamı içerisinde tıkandığı her noktayı pozitif bir bakış açısıyla pozitif bir yöne, daha mutlu, daha huzurlu olana ve daha üst

seviyeye çıkarma mücadelesidir (Luthans, 2002a). Araştırmacıların pozitifliğe olan ilgisi ve çalışmaları pozitif bilimsel bir yaklaşımın ihtiyacını meydana getirmiş (Kutanis ve Oruç, 2014) ve pozitif örgütsel davranış akımı doğmuştur. Pozitif örgütsel davranış kapsamında gelişen pozitif psikoloji bireyin güçlü yanları, mutlu oluş ve iyi oluş gibi kişilerin temel özelliklerine odaklanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014: 2). Pozitif psikoloji bireylerin negatif yönünün araştırıldığı kadar pozitif yönünde araştırılmasının gerekliliğini belirtmiştir (Kutanis ve Oruç, 2014: 146). Luthans (2002) psikoloji alanında yapılan 375000 makalenin yalnızca negatif kavramlar olan (öfke, depresyon, kaygı, korku ve ruh hastalıkları gibi) odaklandığını buna karşılık yalnızca 1000 makalede pozitif kavramların incelendiğini ifade etmiştir.

İş hayatında uygulanan pozitif örgütsel davranış ve onun türevi olan psikolojik sermaye pozitif psikoloji teori ve araştırmalarıyla birlikte Luthan ve arkadaşları tarafından 2000'li yıllarda başlayan ve kaynağını pozitif örgütsel davranıştan alan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Kutanis ve Oruç, 2014: 149). Pozitif psikolojik sermaye bireylerin güçlü taraflarının nasıl ortaya çıkarıldığı ve geliştirildiği ile ilişkili olarak eğitim veya tecrübe gibi geliştirilebilen ve değişebilen çeşitli özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Luthans ve Youssef, 2007: 326). Psikolojik sermaye, pozitif örgütsel davranışın özelliklerini en iyi karşılayan onun bir dalı olarak ortaya çıkan bir kavramdır. (Kutanis ve Oruç, 2014).

Luthan vd., (2007) "bireylerin olumluluk anlamında gösterdiği gelişme" olarak tanımlanırken, Luthan ve Youssef (2004: 152) psikolojik sermayenin "ölçülebilir, geliştirilebilir, yönetilebilir ve özgün bir olgudur" şeklinde ifade etmişlerdir (Koçak ve Temiz, 2016: 3335). Psikolojik sermaye psikolojik dayanıklılık, iyimserlik, umut ve öz yeterlilik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Luthans vd., 2007). Bu dört alt boyut aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Umut boyutu; Snyder, Irving ve Anderson (1991) tanımına göre bireyin amaç odaklı başarıma duygusu ile alternatif yolların planlanmasındaki pozitif motivasyonel durumudur (Kökalan ve Şevik, 2017: 716). Umut bireyin belirlemiş olduğu amaçlar doğrultusunda bu amaçlara ulaşmak için engellerin üstesinden gelebilme inancını (başarma gücü) kapsayan motivasyona yönelik bir durumu ifade etmektedir (Çetin ve Basım, 2012: 126).

Öz yeterlilik boyutu; bireyin verilen görevi veya bir işi yapabileceğine dair inancı olarak tanımlanmaktadır. Kişinin öz yeterliliğinin yüksek olması iş yapabileceğine dair inancının da yüksek olmasını sağlamaktadır. Öz yeterlilik seviyesi yüksek olan çalışanların görevlerini başarıyla gerçekleştirmek için daha fazla çaba harcadıkları ve çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öz yeterlilik, örgütün belirlemiş olduğu hedefleri gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyulan hareket biçimi, motivasyon ve bilişsel kaynağı belirlemesinde bireyin yeteneklerine olan inanç ve güveni olarak ifade edilmektedir (Akdemir ve Açıan, 2017: 61). Stajkovic ve Luthans (1998: 73) öz yeterliliğin iş performansı üzerindeki etkisi ile ilgili 20 yıllık süreçte yapılan 114 çalışmayı incelemeleri sonucunda öz yeterliliğin, iş performansı üzerinde güçlü pozitif etkisi olduğunu bulmuşlardır.

İyimserlik boyutu; bireylerin olumlu olayları kalıcı, içsel ve yaygın nedenlerle ilişkilendirirken, olumsuz olayları ise, dışsal, geçici ve belirli koşullara bağlamalarıyla ilgilidir. Bu nedenle iyimserlik yüksek performans elde edilmesinin öncülerinden biri olduğu ve başarıyı elde etmek için bir fırsat olarak algılanmaktadır (Erkuş ve Fındıklı, 2013: 305). Seligman (1998) çalışmasında iyimser kişilerin daha fazla performans sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır (Çetin ve Basım, 2012: 125).

Psikolojik dayanıklılık; bireyin ciddi riskler karşısında başarılı bir şekilde kendini toplama yeteneği olarak ifade edilebilir. Kişi bu risklerin farkına vardığında olaylara olumlu yönde uyum gösterir. Bu risk faktörleri ise, istenmeyen bir sonucun ortaya çıkmasına neden olan etmenlerdir. Bunlar; alkol ve madde bağımlılığı, travmaya maruz kalma, şiddet gibi olumsuz ve yıkıcı etmenleri içermektedir (Kutani ve Oruç, 2014: 153).

3. Bireysel Performans

Performans genel olarak amaçlı ya da planlanan bir etkinlik sonucunda elde edileni nicel ya da nitelik olarak belirleyen bir kavramdır. İşletmenin belirlemiş olduğu hedefler/amaçlar doğrultusunda bunların gerçekleştirilmesi için gösterilen tüm çabaların genel anlamda değerlendirilmesi olarak da ifade edilebilir. Performans değerlendirme çalışanın görevi süresince değerlendirilmesi, performansının incelenmesi, değerlendirme sonucunun kaydedilmesi ve bu sonuçların ilgili yöneticilere, çalışana bildirilmesini kapsayan bir süreçtir (Tengilimoğlu, Işık ve Akbolat, 2012: 384).

Rekabet ortamında rakiplerine karşın işletmeler belirlemiş oldukları amaçları gerçekleştirebilmek için çalışanların bireysel performanslarına ayrı bir önem vermektedirler. Bireysel performans, örgütün belirlemiş olduğu amaçlar doğrultusunda bireyin kullandığı yetkinlikler olarak da tanımlanabilir. Bireyin bu yetkinlikleri yalnızca işe yönelik değil işe yönelik olmayan görev ve davranışları da kapsamaktadır. Bireyin yetkinliği işletmenin hedeflerini başarma derecesidir. Günümüzde işletmeler yaşanan hızlı değişim ve teknolojik gelişmelerle birlikte çalışanların performanslarına verdikleri önemde yaşanan bu değişimler çerçevesinde artmaktadır (Kara Uğurlu, 2014: 22-24).

İşletmeler de en değerli varlık olan insan olduğundan dolayı bu doğrultuda insandan en yüksek faydayı elde etmek istemeleri bireysel performansa olan ilgiyi ve bu alana yönelik çalışmaları arttırmıştır. İşletme içerisinde çalışanların bireysel performanslarını oluşturan bir takım unsurlar yer almaktadır. Bu unsurlar Barutçugil (2015)'e göre;

- Odaklanma (çalışanın ne yapacağını bilmesi)
- Yetkinlik (çalışanın yapabileceği işin becerilerine sahip olması)
- Adanma (çalışanın katkıda bulunmaya istekli olması) olmak üzere üç başlık altında incelemiştir.

Kurumsal olarak bireysel performans çalışanın gerçekleştirmesi için tanımlanmış olan görevin özellik ve yeteneklerine uygun olan işi, kabul edilebilir sınırlar içerisinde gerçekleştirmesi olarak ifade edilebilir (Çetin, Akın ve Erol, 2001: 73). Buradan hareketle kurumda çalışan performansından bahsedebilmek için kişinin önceden tanımlanmış ve sınırları çizilmiş bir iş icra etmesi, bu işin çalışanın özellik ve yeteneklerine uygun olması ve çalışanın işini yapabileme derecesini gösteren bir standardın olması gerekmektedir.

4. Yöntem

Tanımlayıcı tipteki bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, hemşirelerin psikolojik sermaye düzeylerinin bireysel performanslarını ne düzeyde etkilediğini açıklamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma evrenini Malatya'daki kamu hastanelerinde çalışan tüm hemşireler oluştururken, araştırmanın örnekleme ise, Malatya da bir kamu hastanesinde çalışan hemşireler oluşturmaktadır. Araştırmaya olasılıksız gelişigüzel örneklem yöntemiyle Şubat-Nisan 2018 tarihleri seçilen 150 hemşire dahil edilmiştir. Hemşirelere anket uygulaması yapılmadan önce kurumdan sözlü izin alınmış, hemşirelere anket hakkında gereken bilgiler verilmiş olup gönüllülük esas alınarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Veri toplama araçları olarak üç form kullanılmıştır. İlk formda yazar grubu tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, ikinci formda Psikolojik Sermaye Ölçeği ve üçüncü form olarak ise Bireysel Performans Ölçeği kullanılmıştır.

Psikolojik Sermaye Ölçeği; Luthans vd., (2007)'ningeliştirdiği, Çetin ve Basım (2012)'in Türkçe'ye adaptasyon çalışmasını yaptığı 24 maddeden oluşmuştur. Ölçek, likert tipi olarak geliştirilmiş ve puanlaması "1 hiç katılmıyorum" ve "6 tamamen katılıyorum" arasında yapılmıştır. Ölçek, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik, umut ve öz yeterlilik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bireysel Performans Ölçeği; Schepers (2005)'in geliştirmiş olduğu Özpehlivan (2015)'nin geçerlilik güvenilirlik çalışmasını yaptığı ve bu çalışma sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0,82 olarak bulunan 9 madde ve tek boyuttan oluşan "Bireysel Performans Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek likert tipi olarak geliştirilmiş ve puanlaması "1 kesinlikle katılmıyorum" ve "5 kesinlikle katılıyorum" arasındadır.

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. İlk değerlendirme sonucunda 150 hemşireden toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğuna bakılmış yapılan outliers işlemi sonucunda çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının -1,5 ile +1,5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) üzeri olan 6 kişi analiz dışı bırakılmıştır. Böylece 144 kişinin verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 1). Sayı-yüzdeler hesaplama, pearsonkolerasyon, basit ve çoklu regresyon analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 1. Psikolojik Sermaye Ölçeği ve Alt Boyutları İle Bireysel Performans Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları ile Normal Dağılım Değerleri

	Cronbach's Alpha	Skewness	Kurtosis	Std. deviation
Psikolojik dayanıklılık	0,76	-0,139	-0,751	0,81
İyimserlik	0,59	0,433	-0,171	0,78
Umut	0,85	0,131	-1,179	0,87
Öz yeterlilik	0,91	-0,114	-0,638	0,92
Psikolojik sermaye	0,92	0,096	-0,956	0,82
Bireysel performans	0,83	-0,890	0,983	0,60

Tablo 1'de araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizi sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri ile standart sapması gösterilmiştir. Araştırma da kullanılan psikolojik sermaye ölçeği Cronbach's Alpha değeri (0,92) olarak bulunurken, öz yeterlilik boyutu (0,91), umut boyutu (0,86), psikolojik dayanıklılık boyutu (0,77) ve iyimserlik boyutunun ise (0,59) olarak bulunmuştur. Bireysel

Performans Ölçeği'nin Cronbach's Alpha değeri ise (0,75) olarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan iki ölçeğin normal dağılım katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmekte ve normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (Tabachnick & Fidell 2013). İlgili alan yazını dikkate alınarak araştırma kapsamında hipotezler geliştirmiş test edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Araştırma Kapsamında Geliştirilen Hipotezler

Hipotez 1	Hemşirelerin psikolojik sermaye düzeylerinin bireysel performans üzerinde anlamlı düzeyde pozitif yönlü etkisi vardır.
Hipotez 1a	Hemşirelerin psikolojik sermaye umut alt boyutunun bireysel performans üzerinde anlamlı düzeyde pozitif yönlü etkisi vardır.
Hipotez 1b	Hemşirelerin psikolojik sermaye iyimserlik alt boyutunun bireysel performans üzerinde anlamlı düzeyde pozitif yönlü etkisi vardır.
Hipotez 1c	Hemşirelerin psikolojik sermaye psikolojik dayanıklılık alt boyutunun bireysel performans üzerinde anlamlı düzeyde pozitif yönlü etkisi vardır.
Hipotez 1d	Hemşirelerin psikolojik sermaye öz yeterlilik alt boyutunun bireysel performans üzerinde anlamlı düzeyde pozitif yönlü etkisi vardır.

5. Bulgular ve Tartışma

Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 3'te gösterilmiştir. Araştırma grubunda katılımcıların %73,6'sı (n=106 kişi) kadın, %26,4'ü (n= 38) erkektir. Hemşirelerin %70,8'i evli iken buna karşın %29,2'si bekarıdır. Buradan hareketle evli olan katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımlarında %8,3'ü 17-22 yaş, %19,4'ü 23-28 yaş, %34'ü 29-34 yaş, %27,1'i 35-40 yaş ve % 11,1'i 41 ve yaş üzeridir.

Eğitim düzeyleri incelendiğinde; %6,9'u lise, %24,3'ü yüksek okul, %54,9'u lisans, %13,9'u ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların toplam mesleki yıl olarak dağılımı incelendiğinde; %22,9'unun 1-5 yıl, %31,3'ünün 6-10 yıl, %20,8'inin 11-15 yıl ve %25'inin 16 ve üzeri yıl olduğu belirlenmiştir. Buldukları kurumda çalışma süresi incelendiğinde; %51,4'ünün 1-5 yıl arası olduğu görülmüştür. Çalışma statüsü olarak hemşirelerin %77,1'i servis hemşiresidir.

Çalıştıkları birim dağılımında %27,8'inin ameliyathane, %25'i cerrahi, %19,4'ü dahiliye, %16,7'si yoğun bakım ve %11,1'i diğer (enfeksiyon, organ nakli, hemotoloji, hemodiyaliz) birim servislerinde çalışmaktadır. Hemşirelerin sosyo-demografik değişkenler ile psikolojik sermaye ve bireysel performans arasında yapılan t testi ve tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Katılımcıların cinsiyetleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup (T:-2,257; P:0,026), erkek hemşirelerde (4,67±0,74) psikolojik sermayenin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bulgunun literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür (Erkmen ve Esen, 2012; Örgün, Keskin ve Erol, 2017). Hemşirelerin medeni

durumları ile psikolojik sermaye ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Katılımcıların yaş dağılımları ile psikolojik sermaye ölçeği arasında anlamlı bir fark (F:4,102; P:0,004) ve psikolojik sermayenin 29-34 yaş arası (4,58±0,60) olan hemşirelerde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuş ve bulgunun literatür ile uyumlu olduğu gözlenmiştir (Karaman, 2018; Tekin, 2018; Özkan Seray, 2018; Erkmen ve Esen, 2012).

Hemşirelerin eğitim durumları ile psikolojik sermaye ölçeği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Aydoğan ve Uğurlu Kara (2015)'nin çalışmasında ise katılımcıların eğitim durumları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Katılımcıların toplam mesleki yıl süreleri ile psikolojik sermaye ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark (F:2,826; P:0,041) olup psikolojik sermayenin toplam mesleki yıl süresi 11-15 yıl arası (4,61±0,67) olan çalışanlarda anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmış ve bu sonuç literatür ile uyumludur (Kaya, Balay ve Demirci, 2014).

Hemşirelerin buldukları kurumda çalışma süresi ile psikolojik sermaye ölçeği arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmış ve bu sonuç literatür ile uyumludur (Örgün, Keskin ve Erol, 2017). Katılımcıların çalışma statüsü ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark (F:3,765; P:0,175) ve psikolojik sermayenin sorumlu hemşire (4,82±0,80) olarak görev yapanlarda anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuş ve bu sonucun literatür ile uyumlu olduğu belirlenmiştir (Yıldız ve Örcü, 2016). Hemşirelerin çalıştıkları birim ile psikolojik sermaye ölçeği arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri İle Psikolojik Sermaye ve Bireysel Performans Ölçeği t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	%	Psikolojik Sermaye		Bireysel Performans	
			Mean±ss		Mean±ss	
Cinsiyet**						
Kadın	106	73,6	4,36±0,70	T:-2,257 P:0,026*	4,15±0,63	T:-0,880 P:0,380
Erkek	38	26,4	4,67±0,74		4,25±0,60	
Medeni durum**						
Evli	102	70,8	4,44±0,73	T:-0,190 P:0,849	4,15±0,60	T:-0,768 P:0,444
Bekâr	42	29,2	4,46±0,71		4,24±0,65	
Yaş***						
17-22 yaş arası	12	8,3	3,90±0,93		3,05±0,59	
23-28 yaş arası	28	19,4	4,33±0,59	F:2,540 P:0,048*	4,22±0,33	F:8,161 P:0,000*
29-34 yaş arası	49	34	4,58±0,60		4,39±0,39	
35-40 yaş arası	39	27,1	4,49±0,80		4,26±0,48	
41 ve üzeri	16	11,1	4,52±0,78		4,09±0,85	
Eğitim düzeyi***						
Lise	10	6,9	4,24±0,70	F:1,942 P:0,126	4,11±0,55	F:0,307 P:0,820
Yüksekokul	35	24,3	4,42±0,72		4,12±0,61	
Lisans	79	54,9	4,55±0,76		4,22±0,63	
Yüksek lisans	20	13,9	4,16±0,47		4,15±0,46	
Toplam mesleki yıl***						
1-5 yıl	33	22,9	4,19±0,75	F:2,826 P:0,041*	3,90±0,68	F:3,408 P:0,019*
6-10 yıl	45	31,3	4,59±0,70		4,25±0,69	
11-15 yıl	30	20,8	4,61±0,67		4,34±0,38	
16 ve üstü	36	25	4,36±0,71		4,20±0,47	
Buldukları kurumda çalışma süresi***						
1-5 yıl	74	51,4	4,34±0,77	F:1,676 P:0,175	4,06±0,68	F:2,607 P:0,054
6-10 yıl	36	25	4,54±0,64		4,35±0,49	
11-15 yıl	19	13,2	4,71±0,67		4,34±0,39	
16 ve üstü	15	10,4	4,41±0,69		4,14±0,49	
Çalışma statüsü***						
Servis hemşiresi	111	77,1	4,37±0,70	F:3,765 P:0,026*	4,13±0,58	F:2,839 P:0,062
Sorumlu hemşire	23	16	4,82±0,80		4,44±0,68	
Eğitim hemşiresi	10	6,9	4,39±0,53		4,03±0,47	
Hangi birimde çalışıyorsunuz?***						
Dâhiliye servisi	28	19,4	4,31±0,69		4,03±0,63	
Cerrahi servis	36	25	4,51±0,72	F:1,408 P:0,234	4,23±0,42	F:0,643 P:0,633
Ameliyathane	40	27,8	4,44±0,73		4,24±0,61	
Yoğun bakım	24	16,7	4,67±0,82		4,19±0,74	
Diğer	16	11,1	4,19±0,55		4,13±0,64	

*p<0,05 **T Testi ***Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyleri, buldukları kurumda çalışma süresi, çalışma statüsü ve çalıştıkları birim ile performans algısı arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmış ve bu bulgunun literatür ile uyumlu olduğu gözlenmiştir (Kılınç ve Paksoy, 2017; Tercan, 2017; Uğurlu Kara, 2014; Tekingündüz, Top ve Seçkin, 2015; Saygılı, Erigüç ve Özer, 2016). Katılımcıların yaş dağılımları ile performans algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark (F:8,161; p:0,000) ve 29-34 yaş arası olan hemşirelerde (4,39±0,39) performans algısının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tekingündüz, Top ve Seçkin (2015)'nin yapmış oldukları çalışmada sağlık çalışanlarında performans algısı ile yaş demografik değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Hemşirelerin toplam mesleki yıl süreleri ile performans algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark (F:3,408; p:0,019) olup performans algısının toplam mesleki yıl süresi 11-15 yıl arası olan hemşirelerde (4,34±0,38) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Uğurlu Kara (2014)'nin çalışmasında katılımcıların performans algısı ile toplam mesleki yıl arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 4'te psikolojik sermaye ölçeği ve boyutlarının, bireysel performans ölçeği ile pearsonkolerasyon analizi sonuçları ile ölçeklere ait puan ortalamaları gösterilmiştir.

Psikolojik sermaye puan ortalaması (\bar{X} =4,45±0,72) olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarında en yüksek puan ortalaması öz yeterlilik (\bar{X} =4,71±0,92) en düşük puan ortalaması iyimserlik (\bar{X} =4,04±0,78) alt boyutundadır ve bu sonuç literatür ile uyumludur (Yıldız ve Örcü, 2016; Korkmazer, Ekingen ve Yıldız, 2016; Cömert ve Yürür, 2017; Karaman, 2018). Katılımcıların bireysel performansa yönelik puan ortalaması (\bar{X} =4,18±0,60) olarak bulunmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların psikolojik sermaye düzeyleri ile bireysel performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (r:0,473; p:0,000). Bireysel performans ölçeği ile en yüksek ilişki öz yeterlilik alt boyutundadır (r:0,518; p:0,000). Bireysel performans ile en zayıf ilişki ise iyimserlik alt boyutundadır (r:0,321; p:0,000). Benzer bir sonuca Karaman (2018) çalışmasında da rastlanılmıştır.

Tablo 4. Ölçeklere Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları ve Puan Ortalamaları

	Ort.	1	2	3	4	5	6
1. Bireysel Performans	4,18±0,60	1	,349**	,321**	,414**	,518**	,473**
		r	,000	,000	,000	,000	,000
2. Dayanıklılık	4,44±0,81	p	,349**	1	,565**	,626**	,608**
		r	,000	,000	,000	,000	,000
3. İyimserlik	4,04±0,78	p	,321**	,565**	1	,657**	,585**
		r	,000	,000	,000	,000	,000
4. Umut	4,59±0,87	p	,414**	,626**	,657**	1	,799**
		r	,000	,000	,000	,000	,000
5. Öz Yeterlilik	4,71±0,92	p	,518**	,608**	,585**	,799**	1
		r	,000	,000	,000	,000	,000
6. Psikolojik Sermaye	4,45±0,72	p	,473**	,813**	,812**	,906**	,885**
		r	,000	,000	,000	,000	,000

** p<0,01

Psikolojik sermaye ölçeği ve alt boyutlarının bireysel performans üzerine etkisi basit ve çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada bağımsız değişken psikolojik sermaye ölçeği ve alt boyutlarıdır. Bağımlı değişken ise bireysel performans ölçeğidir. Psikolojik sermayenin bireysel performansa etkisini belirlemek amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi

bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir. Regresyon analizi kriteri olan normal dağılım varsayımı sağlanmış olup daha sonra analiz işlemine geçilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi neticesinde oluşturulan model (F:40,921; p<0,000) ve regresyon katsayılarının anlamlılığına işaret eden t istatistik değerlerine bakıldığında (t:6,397; p<0,000) elde edilen sonuçların anlamlı düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5. Psikolojik Sermayenin Bireysel Performansa Etkisi

Değişken	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p	F	Model (p)
	B	Std. Error					
Sabit	2,437	,276		8,822	,000	40,921	,000*
Psikolojik sermaye	,392	,061	,473	6,397	,000*		

R²:0,224 R: 0,473 **P<0,001 Adjusted R²:0,218

Değişkenler arası anlamlı ve pozitif (R:0,473; p:0,000) yönlü bir ilişki mevcuttur. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama oranı R² değeri 0,224 olarak elde edilmiştir. Buna göre; psikolojik sermayenin katılımcıların bireysel performanslarındaki değişimleri açıklama oranı % 22,4 olarak bulunmuştur.

Tablo 5'te bağımsız değişken (psikolojik sermaye) incelendiğinde; psikolojik sermayedeki bir birimlik artış bağımlı değişkende (bireysel performansa) ,392'lik bir artışı sağlamaktadır. Sonuç olarak basit doğrusal regresyon analizinde; katılımcıların psikolojik sermaye düzeylerinin bireysel performans üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin olduğu görülmüş ve Hipotez 1 kabul edilmiştir. Elde edilen verilere göre basit doğrusal regresyon modeli; Y=a+bX ise (Alpar, 2018: 444), a: 2,437 b:0,392 olmak üzere Y=a+bX ise Y=2,437+0,392X olarak kurulabilir (X=Psikolojik Sermaye). Literatür incelendiğinde; farklı sektörlerde yapılan araştırmalarda

psikolojik sermayenin performansa etkisi bilimsel veriler ile kanıtlanmış ve araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu gözlenmiştir (Erkuş ve Fındıklı 2013; Kara Uğurlu, 2014; Kormazer vd., 2016; Ögüt ve Kaplan, 2015; Uğurlu Kara, 2014; Uğur, 2017; Uğan vd., 2018; Karaman, 2018).

Psikolojik sermaye ölçeği alt boyutlarının bireysel performans üzerine etkisini belirlemek amaçlı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 6). Analiz işlemi öncesi analiz kriterleri olan Durbin-Watson katsayısı (oto-korelasyon) ve Varyans Şişme Faktör (Variance Inflation Factor-VIF) katsayılarına bakılmıştır. Varyans Şişme Faktör (Variance Inflation Factor-VIF) katsayılarının 10'dan az olması ve Durbin-Watson katsayısının 1,5 ile 2,5 arasında olması çoklu bağlantı ve otokorelasyonun olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2013; Korkmazer vd., 2016).

Tablo 6. Psikolojik Sermaye Ölçeği Alt Boyutlarının Bireysel Performansa Etkisi

Değişken	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p	VIF
	B	Standart hata				
Sabit	2,502	,274		9,131	,000	
Dayanıklılık	,040	,073	,054	,546	,586	1,842
İyimserlik	,014	,076	,018	,178	,859	1,901
Umut	-,020	,092	-,029	-,221	,826	3,381
Öz Yeterlilik	,327	,081	,499	4,018	,000	2,938

F: 12,907 R²:0,271 R: 0,520 *P<0,001 model (p):0,000* Adjusted R²:0,250

*p<0,01 Durbin-Watson: 1,773

Durbin-Watson katsayısı 1,773 olarak elde edilmiş ve VIF değerleri ise; 1,842 ile 3,381 arasında değişmekte olduğu gözlenmiştir. Buna göre çoklu doğrusal regresyon

analizinde ot-korelasyon ve çoklu bağlantı problemlerinin olmadığı söylenebilir. Psikolojik sermaye ölçeği alt boyutlarının bireysel performans üzerine etkisini belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon analizi modeli (F:12,907;

$P < 0,000$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını işaret eden t istatistik değerleri; dayanıklılık (t:0,546; p:0,586), iyimserlik (t:0,178; p:0,859) ve umut (t:-0,221; p:0,826) için anlamsız bulunurken, öz yeterlilik (t:4,018; p:0,000) için anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Bağımsız değişkenlerden öz yeterlilik alt boyutunun bağımlı değişken olan bireysel performansı açıklama oranı R^2 değeri 0,271 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu sonuca göre; katılımcıların bireysel performanslarındaki değişimlerin %27,1'ini öz yeterlilik alt boyutu ile açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenler incelendiğinde; öz yeterlilikteki bir birimlik artış bağımlı değişkende (bireysel performans) ,327'lik bir artışı sağlamaktadır. Bununla birlikte katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin bireysel performans üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin olduğu görülmüş ve (β :0,499; p:0,000) Hipotez 1d kabul edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda çoklu regresyon analizi modeli; $Y = a + bX_1 + cX_2 + dX_3 + \dots$ (Alpar, 2018: 467) ise; $a = 2,502$; $b = ,040$ $c = ,014$ $d = -,020$ ve $e = 0,327$ olmak üzere, $Y = 2,502 + 0,040X_1 + 0,014X_2 - 0,020X_3 + 0,327X_4$ olarak kurulabilir ($X_1 = \text{dayanıklılık}$; $X_2 = \text{iyimserlik}$; $X_3 = \text{umut}$; $X_4 = \text{öz yeterlilik}$).

Luthans vd., (2005)'nin Çinli çalışanlar üzerinde yaptıkları çalışmada psikolojik sermayenin iş performansını pozitif ve anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir. Ateş vd., (2018)'nin çalışmasında psikolojik sermaye ölçeği öz yeterlilik alt boyutunun seviyelerinin iş performansı etkisi üzerinde anlamlı ve olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Stajkovic ve Luthans (1998) 114 araştırmayı inceledikleri meta analiz sonuçlarına göre iş performansı ile öz yeterlilik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Alan yazını incelemesi sonucunda; araştırma bulguları desteklenmiştir.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sağlık çalışanlarının büyük bir çoğunluğunu oluşturan, bireylerin sağlığına ulaşmasında etkin rol oynayan, hemşirelerde psikolojik sermayenin bireysel performansa etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan araştırma sonucunda katılımcı hemşirelerin psikolojik sermaye puan ortalamasının literatür ile karşılaştırıldığında yüksek düzeyde olduğu ve bu konuda hemşirelerin daha bilinçli oldukları söylenebilir. Araştırma kapsamında gruplar arası farklılığı belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları incelendiğinde; hemşirelerin psikolojik sermaye düzeyleri ile cinsiyet, yaş, toplam mesleki yıl ve çalışma statüsü değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bireysel performans ölçeği ile yaş ve toplam mesleki yıl arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Psikolojik sermayenin bireysel performans üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre psikolojik sermayenin bireysel performans üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir etkisinin olduğu görülmektedir. Psikolojik sermaye ölçeği alt boyutlarından yalnızca öz yeterlilik alt boyutunun bireysel performans üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öz yeterliliği yüksek olan çalışanların performansları ve kişisel başarıları da aynı şekilde yüksek düzeydedir (Çetin vd., 2013). Bu kişiler ayrıca güçlükler ve zorluklar karşısında

kendilerini kolayca toparlayabilmekte ve amaçlarına olan bağlıklarını devam ettirebilmektedirler. Stajkovic ve Luthans (2003) öz yeterlilik inancının hem bireysel hem de grupsal düzeyde performansın ve motivasyonun önemli bir belirleyici olduğunu belirtmektedirler. Buna göre kendi yeteneklerine güvenen bireylerin performanslarının da yüksek olduğu ifade edilebilir.

Psikolojik sermaye ölçeği alt bileşenleri puan ortalamasında en yüksek puan ortalaması öz yeterlilik boyutu bulunurken en düşük puan ortalaması ise iyimserlik alt boyutudur. Bu sonuç yapılan literatür incelemesine göre uyum göstermektedir. İşletme yöneticileri yaşanan hızlı değişimler ve teknolojik gelişmeler ile birlikte belirlemiş oldukları hedefleri gerçekleştirmek için çalışanların performanslarını en üst düzeyde sergilemelerini istemektedirler. Bu doğrultuda literatürde psikolojik sermayenin bireysel ve örgütsel performansla ilişkisini veya etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar özellikle yöneticilerin önemle dikkatini çekmektedir. Psikolojik sermayenin performansa etkisini belirlemeye yönelik farklı hizmet sektörleriyle ilgili çalışmalar olmakla beraber sağlık sektöründe ise yeterli sayıda olmadığı literatür araştırması sonucu görülmüştür. Bu kapsamda yapılan bu araştırmanın sağlık sektöründe yapılacak diğer araştırmalara kaynak olacağı düşünülmektedir.

Yapılan analizler neticesinde hemşirelerin psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek düzeyde bulunmuş olması artan rekabet dünyası ve değişen talepler düşünüldüğünde çalışanların psikolojik sermayelerinin yükseltilmesi noktasında iyileştirme çalışmalarının üst sınırının bulunmadığı ve süreklilik gerektirdiği ifade edilebilir. Bu sürekliliğin sağlanması için de eğitici faaliyetler, psikolojik sermayeyi arttırmaya yönelik programların yapılması önerilebilir.

Psikolojik sermaye için ortalama değer ($\bar{X} = 4,45$) olarak alınmıştır. Ortalama değer karşılaştırması sonucunda ölçek alt boyutlarından öz yeterlilik ve umut alt boyutlarının ortalama değerinde oldukları belirlenmiştir. Psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik alt boyutunun ise ortalaması ortalama değerinin altında kaldığı görülmüştür. Bu boyutlara yönelik geliştirici faaliyetler yapılmalı ve bulunan bu sonucun düşük çıkmasına yönelik nedenler üzerinde durulmalıdır. Psikolojik sermayenin ve belirlenen boyutlara yönelik çözüm önerilerinin yerine getirilebilmesi için en başta çalışanın istekli olması kadar birim yöneticilerinin de bu uygulamaları desteklemesi ve sorumluluğundaki çalışanları teşvik etmesi gerekmektedir. Bu uygulamalarda bireysel veya örgütsel performansın artırılması için en başta yöneticilerde bir farkındalığın oluşturulması gerekmektedir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da kısıtları mevcuttur. Araştırmanın Malatya ilinde yapılmış olması ve katılımcıların ölçek ifadelerini dürüst ve samimi bir şekilde yanıtlamış olması varsayımı araştırmanın kısıtları arasında yer almaktadır. Çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için hemşirelerde psikolojik sermayenin bireysel performans üzerine etkisi daha geniş kapsamlı olmak üzere daha geniş kitlelere yapılması önerilmektedir.

Araştırma bulguları Malatya'dan bir kamu hastanesinde çalışan hemşireler dahilinde yürütülmüş, araştırmanın sonuçları bu çerçevede değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Nitekim özel sağlık kuruluşları, tıp merkezleri gibi sağlık hizmeti veren birçok kuruluştaki çalışan hemşireler ve diğer sağlık personeli için de benzer tip sorunların yaşanacağı düşünülebilir. Bu nedenle geliştirilen önerilerin bu kurumlarda da uygulanabileceği söylenebilir. Bu çalışmada öncelikli olarak ele alınan psikolojik sermaye ve bireysel performans kavramsal olarak incelenmiş ve araştırma sonunda elde edilen bulgular ile alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akçay H.V. (2012). Pozitif Psikolojik Sermayenin İş Tatmini İle İlişkisi. *KSÜ İİBF dergisi*, 2(1), 123-140.
- Akdemir B., & Açan M.A. (2017). Psikolojik Sermaye Ve İş Tatmini İlişkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 8(2), 57-79.
- Akdoğan A., & Polatçı, S. (2013). Psikolojik Sermayenin Performans Üzerindeki Etkisinde İş Aile Yayılımı ve Psikolojik İyi Oluşun Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 273-293.
- Alpar, R. (2018). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinde Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlilik-Güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ateş, M., Turgut, H., % Çelik, M., (2018). Psikolojik Sermayenin İş Performansına Etkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 17. ÜİK Özel Sayısı, 781-798.
- Aydoğan, E., A., & Uğurlu Kara., (2015). Pozitif Psikolojik Sermaye İle Bireysel Performans İlişkisi: Türkiye Tarım Kredi Kooperatifleri Merkez Birliği Örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 50(1), 68-91.
- Barutçugil, İ. (2015). *Performans Yönetimi*. (3.Basım). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Büyüköztürk Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ceylan, M.E. (2014). Bugünün Zail Olan İnsanı ve Bir Sanat Dili Olarak Pozitif Psikoloji. *Psikohayat Dergisi*, 13, 20-21.
- Çetin, C., Akın, B., & Erol, V. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Çetin, F., & Basım H.N. (2012). Örgütsel Psikolojik Sermaye: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Amme İdare Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Erkmen, T., & Esen, E. (2012). Bilişim Sektöründe Çalışanların Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 55-72.
- Erkuş A., & Fındıklı, M. (2013). Psikolojik Sermayenin İş Tatmini, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma. *Journal Of The School Of Business Administration*, 42(2), 302-318.
- Hefferon K. ve Boniwell I. (2014). *Pozitif Psikoloji, Kuram, Araştırma ve Uygulamalar*. (T. Doğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kara Uğurlu, A. (2014). *Psikolojik Sermaye İle Bireysel Performans İlişkisi: Tarım Kredi Kooperatifleri Merkez Birliği Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karaman, M. (2018). *Psikolojik Sermaye ve Maneviyat Algısının Algılanan Performansa Etkisi: Sağlık Çalışanlarında Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi.
- Kaya, A., Balay, R., & Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 47-68.
- Keleş, N.H. (2011). Pozitif Psikolojik Sermaye: Tanımı, Bileşenleri ve Örgüt Yönetimine Etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-50.
- Kesen, M., & Kaya, N. (2016). Çalışan Performansının Örgütsel İmaj ve Psikolojik Sermaye Bağlamında İncelenmesi: Vakıf Üniversiteleri Örneği. *International Journal Of Social Science*, 46, 187-198.
- Keser, S., & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-22.
- Kılınç, E., & Paksoy, H. (2017). Sağlık Çalışanlarında Performans Algı Düzeyinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 151-159.
- Koçak, D.R., & Temiz, Ü. (2016). Destekleyici Örgüt İklimi ve Psikolojik Sermayenin Yenilikçilik Eğilimine Etkisi: Görgül Bir Araştırma. *İnsani ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3330-53.
- Korkmazer, F., Ekingen, E., & Yıldız, A. (2016). Psikolojik Sermayenin Çalışan Performansına Etkisi: Sağlık Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(3), 271-281.
- Kökalan, Ö., & Şevik, Ü. (2017). İş Tatmini İle Tükenmişlik Düzeyi Arasında Pozitif Psikolojik Sermayeni Aracı Etkisi. *Journal Of Business Research Turk*, 9(4), 713-733.
- Kutanis, Ö.R., & Oruç, E. (2014). Pozitif Örgütsel Davranış ve Pozitif Psikolojik Sermaye Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *The Journal Of Happiness & Well-Being*, 2(2), 145-159.
- Luthans, F. (2002). The Need for and Meaning of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F. (2002a). Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-75.
- Luthans, F., & Youssef, C. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management:

- Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., & Youssef, C.M. (2007). Emerging Positive Organizational Behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B., & Norman, S.M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship With Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Youssef, C.M., & Avolio, B.J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press.
- Ocak, M., Güler, M., ve Basım, N.H. (2016). Psikolojik Sermayenin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Tutumları Üzerine Etkisi: Bosnalı öğretmenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 113-130.
- Oruç, E., & Kutanis, Ö.R. (2015). Pozitif psikolojik Sermayenin Örgüt İçi Politik Davranışlara Etkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *Journal Of Business Research Turk*, 7(3), 36-58.
- Öge, S., & Kaplan, M. (2017). Girişimcilik Eğitiminde Pozitif Psikolojik Sermayenin Rolü Üzerine Bir Değerlendirme. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 28-33.
- Öğüt, A., & Kaplan, M. (2015). Sağlık Sektöründe Psikolojik Sermayenin İş Performansı Üzerindeki Etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 30, 87-99.
- Örgün, E., Keskin, E., & Erol, G. (2017). Otel Mutfağı Çalışanlarının Psikolojik Sermaye Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Journal Of Recreation And Tourism Research*, 4(4), 174-183
- Özer, P.S., Topaloğlu, T., & Özmen, Ö.N.T. (2013). Destekleyici Örgüt İkliminin, Psikolojik Sermaye İle İş Doyumu İlişkisinde Düzenleyici Etkisi/The Moderating Effect Of Supportive Organizational Climate On Psychological Capital and Job Satisfaction Relationship. *Ege Akademik Bakış*, 13(4), 437-447.
- Özkan Serray, O. (2018). *Psikolojik Sermayenin Bireysel Performans Üzerindeki Etkisinde Birey-Örgüt Uyumunun Aracılık Rolü*. Doktora Tezi. Ankara: Türk Hava Kurumu Üniversitesi
- Özpehlivan, M. (2015). *Kültürel Farklılıkların İşletmelerde Örgüt İçi İletişim, İş Tatmini, Bireysel Performans ve Örgütsel Bağlılık Kavramları Arasındaki İlişkiye Etkileri: Türkiye-Rusya Örneği*. Doktora Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Saygılı, M., Erigüç, G., & Özer, Ö. (2016). Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Sessizlik ve Çalışan Performans Düzeylerinin Belirlenmesi. *International Journal Of Social Science*, 49, 485-500.
- Schepers, J.M. (2005). The Construction and Evaluation of a Generic Work Performance Questionnaire for Use With Administrative and Operational Staff. *SA Tydskrif vir Bedryfsielunde*, 34(1), 10-22.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned Optimism*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M.E.P. (1999). Positive Social Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 181-182.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J.R. (1991). Hope and Health: Measuring The Will and the Ways. In C. R. Snyder ve D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of Social and Clinical Psychology: The Health Perspective* (pp. 285-305). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (2003). Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Implications For Motivation Theory and Practice. In L.W. Porter, G.A. Bigley, ve R.M. Steers (Edt.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.). B. Ridge, IL: Irwin/McGraw-Hill. ss. 126-140.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (sixth ed.) Boston: Pearson.
- Tekin, O. (2018). *Duygusal Emek İle İş Doyumu Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü: Finans Sektörü Örneği*. Yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Tekingündüz, S, Top, M, & Seçkin, M. (2015). İş Tatmini, Performans, İş Stresi ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Hastane Örneği. *Verimlilik Dergisi*, 4, 39-64.
- Tengilimoğlu, D., Işık, O. ve Akbolat, M. (2012). *Sağlık İşletmeleri Yönetimi*. Ankara: Nobel yayınları.
- Tercan, S. (2017). *Otantik Liderliğin Çalışan Motivasyonu ve İş Performansına Etkisi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi.
- Tösten, R., & Özgan, H. (2014). Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(59), 429-442.
- Tösten, R., Arslantaş, İ.H., & Şahin, G. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Tükenmişliğe Etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 726-744.
- Uğan, Ç., Karakaya, F. & Nayır, Y. (2018). Psikolojik Sermayenin İşgören Performansı ve İş Stresine Etkisi 2. *Uluslararası 12. Ulusal Sağlık ve Hastane İdare Kongresi*, ss. 1868-75. (11-13 Ekim 2018).
- Uğurlu Kara, A. (2014). Pozitif Psikolojik Sermaye İle Bireysel Performans İlişkisi: Tarım Kredi Kooperatifleri Merkez Birliği Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Wright, T.A. (2003). Positive Organizational Behavior: An Idea Whose Time Has Truly Come. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 437-442.

Yeşil, S., Yetiş, E., & Telli, S. (2016). Psikolojik Sermaye ve Çalışanlar Üzerinde Etkisi: Banka Sektöründe Bir Alan Çalışması. *InternatonaJournal of Academic Value Studies*, 2(2), 25-40.

Yıldız, H.,& Örucü E. (2016). Sağlık Sektörü Çalışanlarının Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 269-285.

Youssef, C.M., & Luthans, F. (2007). PositiveOrganizationalBehavior in theWorkplace: TheImpact of Hope, OptimismandResilience. *Journal of Management*, 33, 774-800.

Zağlı, A. (2016). Psikolojik Sermayenin Çalışanın Stresle Başa Çıkma, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Muğla Büyükşehir Belediyesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.



Araştırma Makalesi • Research Article

Öğretmen Adaylarının “AIDS” Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapıları: Çizme-Yazma Tekniği Örneği

Student Teachers' Cognitive Structure on the Concept of “AIDS”: The Drawing-Writing Technique Sample

Gülay Ekici ^{a,*}

^aProf. Dr.Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 06500, Ankara/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2418-1929

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 25 Haziran 2019

Kabul tarihi: 17 Temmuz 2019

Anahtar Kelimeler:

Bilişsel Seviye

AIDS

Çizme Yazma Tekniği

Nitel Araştırma Modeli

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019

Received in revised form 25 June 2019

Accepted 17 July 2019

Keywords:

Cognitive Level

AIDS

Drawing-Writing Technique

Qualitative Research Model

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının AIDS kavramı konusundaki bilişsel yapıları nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmaya farklı branşlardan 298 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler çizme-yazma tekniğiyle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinin kullanımı tercih edilmiş olup veriler kategorilere göre yorumlanmıştır. Katılımcıların AIDS kavramı hakkındaki bilişsel yapılarının yoğunlaştığı kategorilerin “AIDS’in sonuçları, AIDS’in taşıyıcıları ve AIDS’in bulaşma yolları” kategorileri olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın önemli sonuçlardan biri ise belirlenmiş olan tüm kategorilerde katılımcıların AIDS kavramıyla ilgili farklı kavramlara sahip oldukları ve bilişsel yapılarının yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Çünkü katılımcıların %67.91’inin *temsili olmayan-karikatür çizimler* yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların kategorilerde en fazla *Ölüm, Mutsuz insanlar, Erkek, Kadın* gibi kavramlara ait çizimler yaptıkları belirlenmiştir.

ABSTRACT

The current study aims to determine student teachers' cognitive structures on the concept of AIDS. A case study design was applied in this qualitative research. The data were collected from 298 student teachers via drawing-writing technique. Content analysis was utilized and data were interpreted according to categories. Categorizations of student teachers' cognitive structures related to the concept of AIDS were determined to be categorized as “*results of AIDS, AIDS carriers and AIDS transmission routes*”. One of the important results obtained was that the participants had alternative concepts related to the AIDS concept and that the cognitive structures were not in sufficient level in all the determined categories. It was seen that 67.91% of the participants did drawings without representations/cartoon drawings. It was determined that the participants did mostly draw drawings of concepts such as *Death, Unhappy People, Male, and Female* in different categories.

1. Giriş

ÇAĞIN VEBASI AIDS!

1980’li yıllarda çağın vebası olarak adlandırılan ve dünyada pek çok ülkede insanların korkulu rüyası haline gelen hastalık AIDS’tir. *Edinsel Bağışıklık Yetmezliği Sendromu* olarak bilinen AIDS (*Acquired Immun Deficiency Syndrome*), bağışıklık sisteminin zayıflamasına, görevlerini yeterince yapamaz hale gelmesine ve bunun sonucunda pek çok hastalığın ortaya çıkmasına sebep olan HIV’in sebep olduğu önemli bir hastalıktır (Krahnke,1992; Stine, 1996).

HIV ise *İnsan İmmün Yetmezliği Virüsü* olarak bilinen (*Human Immuno deficiency Virus*) AIDS’e neden olan birbirine benzeyen virüs grubunun adıdır (Kökdemir, 2001; Krahnke, 1992).Dolayısıyla AIDS, HIV virüsünün bağışıklık sistemini zayıf bıraktıktan sonra ortaya çıkan hastalıklar bütünüdür.

İlgili kaynaklar dünyada ilk defa AIDS ile ilgili hasta bilgilerinin 1981 yılında Amerika Birleşik devletlerinde kayıtlara girdiğini belirtmektedir. AIDS çağın vebası olarak ifade edilmekte olup yaklaşık 78 milyon insan AIDS’e yakalanmıştır. 2016 yılı kayıtlarına göre dünyada yaklaşık olarak HIV virüsü ilk ortaya çıktığı günden günümüze kadar, 35 milyon insan bu hastalık nedeniyle hayatını

*Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: gulayekici@yahoo.com

kaybetmiştir. Özellikle gelişmiş batı Avrupa ülkelerinde çok pahalı olan etkili tedaviler yapılmakla birlikte, bu tedaviler sonucunda hastalar, hastalığın belirlendiği 1980'li yıllara göre daha uzun süre yaşayabiliyor olsalar da kesinlikle tüm hastalar için sonunda ölüm kaçınılmaz olmaktadır (Artan ve Güleser, 2006; Beydağ, 2007; Green, 2007; <https://indigodergisi.com/2017/11/hiv-aids-arastirmasi>). Bu tedavilerin sadece hastanın yaşam kalitesini arttırabildiğini söylemek mümkündür.

Yapılan araştırmalarda Birleşmiş Milletlerin çalışma programı kapsamında UNICEF'in açıklamalarına göre son yıllarda yaklaşık 42 milyon insan HIV/AIDS salgınından etkilenmektedir (Green, 2007; <https://indigodergisi.com/2017/11/hiv-aids-arastirmasi>; UNIADS/ WHO, 2012). Bu kapsamda dünyadaki HIV/AIDS taşıyıcılarının yoğun olarak Afrika ülkelerinde (%69.3'ü) yaşadığı belirtilirken (Eskiocak ve Saltık, 2002), farklı kıtalardan 180'den fazla ülkenin HIV/AIDS hastalarının bilgileri artarak kayıt altına alınmaktadır (Glick, 1993; WHO, 1992). Dünya Sağlık Örgütü'nün 2016 yılına ait verilerine göre, hastaların 1,8 milyonunun yeni hastalardan oluştuğu, yeni hastaların ise yoğun olarak Avrupa ülkelerinde yaşadığı ve 2016'da 1 milyon hastanın hayatını kaybettiği belirtilmektedir.

Türk insanı ilk defa Ekim 1985'te AIDS ile tanışmıştır. Bu yılda Sağlık Bakanlığınca AIDS, bilgilerinin kaydedilmesinin zorunlu olduğu, bulaşıcı ve tehlikeli hastalık listesinde ilk sıralarda yer almıştır (Kıyan, Cengiz ve Cengiz, 1993). Türkiye'de ilk ortaya çıktığı yılda vaka sayısı 3 iken, bu sayının her yıl arttığı, 2012 yılı kayıtlarına göre yaklaşık 5225 AIDS hastası kaydı bulunduğu (<http://www.AIDSbelirtileri.com/AIDS.html>) ve 2016 yılında bu sayının 14 bini aştığı, bu artışın devam ettiği düşünülecek olursa 2022 yılında belirlenen HIV/AIDS'li kişi sayısının 40 bine yaklaşacağına dikkat çekilmektedir (<http://www.mavilab.com.tr/turkiyede-aids.html>; <https://indigodergisi.com/2017/11/hiv-aids-arastirmasi>).

AIDS/HIV'in canlıdan canlıya bulaştığı dört farklı yol olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar;

- (1) AIDS/HIV bulaşmış kan, kan malzemeleri, doku ve organ nakli vb yollarla,
- (2) Cinsel ilişki yoluyla,
- (3) Ortak kullanılan enjektör gibi sağlık ürünleri, jilet vb kesici-delici araçlar gibi kanla enfekte olmuş araçlar yoluyla ve
- (4) Bebeğe annesinden bulaşabilir ki bu doğum sürecinde ve doğum sonrasında emzirmek yoluyla bulaşmaktadır (Ergör ve Serdar, 1998; Krahnke, 1992).

Bulaşma yollarından da anlaşıldığı gibi HIV virüsünün doğrudan kana geçmesi, yaşamını ve canlılığını devam ettirebilmesi için temel şarttır. Korunmanın en önemli yolunun; bu konuda eğitim almak olduğu yapılan çalışmalarda dile getirilmektedir (Esen, 1993; Pekşen ve diğerleri, 1994; Tümer ve Ünal, 2003). Ancak Türkiye'de, hastalık hakkında bilgilendirme ve hastalıktan korunmaya yönelik eğitilmişlik ve bilinçlilik düzeyinin oldukça düşük olduğu belirtilmektedir. 21.347 kişinin katılımıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre; Türkiye'de kişilerin yaklaşık %77,3'ünün HIV/AIDS konusunda bilgisinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir (<https://indigodergisi.com/2017/11/hiv-aids-arastirmasi>). Bu durum, 15-24 yaş grubunda yer alan genç nüfusun hastalığın en yaygın olması sebebiyle

ciddi risk altında olduğuna işaret etmektedir (Kadioğlu, 2002; Özcebe ve diğerleri, 2004; Rotheram-Borus ve diğerleri, 2000; St. Lawrence ve diğerleri, 2002). Süreçte en önemli çözümün, geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının nitelikli bilgilerle bilişsel yapılarını oluşturabilmekten geçtiği söylenebilir. Böylece bu öğretmen adaylarıyla gelecek nesilleri AIDS konusunda eğitebilmek ve bilinçlendirebilmek çok daha kolay olabilecektir.

AIDS hastalığının etkeni, karmaşık olan süreci, tedavisinin olmaması, sonuçları, toplumun algısı vd. açısından öğrencilerin bilişsel yapılarını oluşturmakta zorluk çektikleri konulardandır. Çünkü öğrencilerin hastalıkları ve hastalıklara sebep olan canlıları (bakteri, virüs vd.) somut olarak algılayamadıkları ve öğrenmekte zorluk çektikleri bilinmektedir (Byrne, 2011; Ergazaki ve diğerleri, 2010; Uzunkaya ve Özgür, 2011). Bilişsel yapının nasıl oluşturulduğu konusunda ilgili alan yazında görüş birliği sağlanamamış olmakla birlikte (Chi ve diğerleri, 1994; Franco ve diğerleri, 1999; Vosniadou ve Brewer, 1994a; Vosniadou ve Brewer, 1994b), bireylerin kavramlar hakkında düşünceleri belirlenerek konuyla ilgili detaylı veriler elde edilebileceği ifade edilmektedir (Gilbert ve diğerleri, 1998a; Gilbert ve diğerleri, 1998b). Çünkü kavramlar konusunda ortaya konulmuş araştırmalar katılımcıların araştırılan kavramın bireylerin zihninde var olan bilişsel yapılarını belirlemede etkili olabileceği belirtilmektedir.

Kavramsal öğrenmeyi belirleyen ve ilgili alanyazında tamamlayıcı ölçme-değerlendirme teknikleri olarak ifade edilen ölçme araçlarıyla, katılımcıların kavramlarla ilgili sahip oldukları bilgilerinin yanında; kavramlar arasındaki ilişkiyi, bilişsel yapılarını, zihinlerinde önceden öğrendikleri bilgilerle yeni öğrendikleri bilgileri ilişkilendirip anlamlı öğrenme gerçekleştirip-gerçekleştiremedikleri ve zihinlerinde oluşturdukları bilgilere ait şemalarla günlük yaşamlarındaki olayların süreci arasındaki benzerlikleri ne kadar anlayabildiklerini (Backett-Milburn ve Mckie, 1999; Patrick ve Tunnicliffe, 2010; Garland, 2005) ve sahip oldukları alternatif kavramlarını analiz etmekte kullanabildikleri vurgulanmaktadır. Çizim-yazım tekniği bu tekniklerden biridir. Bu tekniğin basit ama uluslararası ve disiplinler arası geçerliliği olan nitelikli veriler sağladığı vurgulanmaktadır (Ainsworth, Prain ve Tytler, 2011; Bartoszeck, Machado ve Amann-Gainotti, 2008; Borthwick, 2011; Christensen ve James, 2000; Rennie ve Jarvis, 1995). Bu teknik katılımcıların analiz edilmek istenilen kavramlar konusunda hem bilinmesi gerektiği vurgulanarak kabul gören akademik bilişsel yapıların ortaya çıkartılmasında hem de bilmesinin onaylanmadığı bilim dışı bilişsel yapılarının ortaya çıkartılmasında tercih edildiği vurgulanmaktadır. Bilimsel anlamda doğru olmayan ve bilimsel gerçeklerle uyumlu olmayan bu kavramsal yapılarla ilgili alanyazında farklılık gösteren açıklamalar dikkat çekmektedir. Bu araştırmada ilgili alanyazında ifade edilen "*alternatif kavramlar*" (Doran, 1972; Driver, 1989; Driver ve Easley, 1978; Gonzalez, 1997; Mike ve Treagust, 1998; Smith, Blakeslee ve Anderson, 1993) ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Alanyazında farklı grupların AIDS konusundaki bilgi düzeylerinin belirlendiği araştırmalara rastlanmaktadır

(Brotman, Mensah ve Lesko, 2010; Çekin ve diğerleri, 2013; Ekin, 2014; Gan'Çzak ve diğerleri, 2007; Kaya, Akıllı ve Sezek, 2010; Köse ve diğerleri, 2012; Mutonyi, Nashon ve Nielsen, 2010). Bu araştırmalarda *açık uçlu soru formu* (Korkmaz, 2001), *anket* (Ekin, 2014; İnci, 2014; Kurt ve Yılmaz, 2012; Nwokocho ve Nwakoby, 2002) ve *farklı görüşme türleri* (Gao ve diğerleri, 2012; Mutonyi, Nashon ve Nielsen, 2010; Özdemir ve diğerleri, 2006) gibi veri toplama araçları çeşitlerinin kullanımının tercih edildiği belirlenmiştir. Bu kapsamda alanyazında öğretmen adaylarının katılımcı olarak tercih edilerek hazırlanmış olan araştırmaların sayıca yeterli olmadığı bilgisine ulaşılmıştır (İçli ve Yalçın, 2002; Korkmaz, 2001). Ayrıca alanyazında çizim tekniğiyle González-Rivera (2007) yaptığı çalışmada 10 yaş grubu çocukların AIDS'li hastalara yönelik tutumlarını belirlemiştir. İlgili alanyazından elde edilen sonuçlar, AIDS kavramıyla ilgili olarak öğretmen adaylarının bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği kullanılarak yapıldığı bir araştırmanın olmadığını göstermiştir. Bu araştırmanın; yöntemi ve deseni açısından, katılımcıları açısından, kullanılan veri toplama araçları açısından, verilerin analizi açısından ve elde edilen sonuçlar açısından, konuyla ilgili alanyazında yeni araştırmalara ışık tutacak şekilde nitelikli veriler kazandıracığı düşünülmektedir. Ayrıca gelecek nesillerin eğitimlerinde önemli görevler üstlenecek olan öğretmen adaylarıyla yapılmış olması çalışmaya çok daha anlam katmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının AIDS kavramı konusundaki bilişsel yapıları nasıldır? sorusuna cevap aranmış ve araştırma bu amaç doğrultusunda düzenlenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modelinin kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir. Çünkü nitel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman vb gibi veri elde etme yöntemlerinden yararlanılarak, analiz edilen kavramlar, olgular, ilişkiler açıklanmaya çalışılarak (Merriam, 1998) konuyla ilgili detaylı veri toplanabilmektedir. Nitel araştırmanın bilim insanları tarafından ortak açıklamalar yapılarak herkes tarafından kabul edilebilen bir tanımının belirtilmesinin oldukça zor olduğunu belirtmek gerekir. Bunun temel nedeni ise, nitel araştırma yönteminin şemsiye bir kavram olarak ele alınmasıdır. Nitel araştırma yönteminin içerisinde bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın farklı disiplinlerle yakından ilişkili olmasıdır. Diğer taraftan nitel araştırma modeli kapsamında birçok desen kullanılmakta olup bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sosyal bilimlerdeki araştırmalarda kullanılan önemli desenlerinden biridir. Açıklayıcı durum çalışmaları (explanatory case study), keşfedici (exploratory) ve tanımlayıcı durum çalışmaları (Yin, 2003:1) olmak üzere üç çeşidi vardır. Bu çalışmada açıklayıcı durum çalışması deseninin kullanımı tercih edilmiş olup öğretmen adaylarının AIDS kavramı konusundaki bilişsel yapılarının analiz edilmesi amaçlanmıştır. Genelde yapılması zor olan deneysel desendeki araştırmalarla analiz edilmesi mümkün olmayan ve çok karmaşık olan araştırmalarda bu araştırma

deseninin kullanımı tercih edilmektedir. Durum çalışması, bir olgunun yer aldığı doğal yaşam çerçevesi kapsamında belirlenmesini, durumları çok boyutlu, sistematik ve detaylarıyla incelenmesini amaçlayan bir araştırma desendir (Cohen ve Manion, 1997; Hitchcock ve Hughes, 1995; McMillan, 2000; Verma ve Mallick, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmasında verilerin mümkün olduğunca detaylı, ilk ağızdan alıntılarla ve katılımcıların vurguladıkları cümleleriyle açıklanması oldukça önemlidir (Patton, 1990; Punch, 2005). Ayrıca durum çalışması küçük örnek bir durumu açıklamayı amaçladığından genele vurgu yapmaktan çok ilgili durumdan en nitelikli şekilde hangi sonuçların elde edildiğinin vurgusu konusunda hazırlanmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1985:435). Bu çalışmada da veriler mümkün olduğunca detaylı analiz edilmiş, uygun bölümlerde hem çizimlerden hem de yazımlardan örnekler verilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

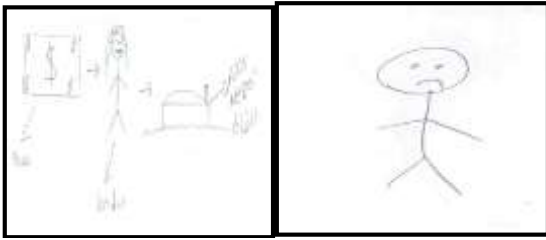
Araştırma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim görmekte olan toplam 298 öğretmen adayının katılımıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmıştır. Bu örnekleme türünde evrenin içinde var olan tüm farklı durumları yansıtmak katılımcılar tüm çalışma örneklemlerinden çalışmaya dahil edilirler. Çünkü Luborsky ve Rubinstein (1995), çalışma grubunun (çalışma örnekleminin) seçiminde, katılımcıların nitel çalışmalarda nitelikli verilerin elde edilebilmesi için araştırma konusundaki amaç ve hedeflerle ilgili ne kadar detaylı görüş bildirebileceklerine göre ve çalışma grubundaki katılımcıların çalışmaya uygunluğu açısından değerlendirilmesi gerektiği vurgusu yapmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının seçiminde çalışmaya katılmasında bir sakıncanın olmaması, çalışmaya katılmak istemesi, araştırmacının katılımcı grubuna ulaşmasında zorlukların en aza indirgenebilmiş olması, maksimum çeşitlilik örnekleme yönünde sosyal ve fen alanlarından farklı öğretmenlik branşlarında eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının katılımın sağlanması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda amaçlı çalışma grubu seçiminde araştırmacının veri toplamakta karşılaşılabileceği problemler (Given, 2008; Knight ve diğerleri, 2013) giderilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının %68.58'i (n=203) kız ve %31.42'i (n=93) erkektir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının %59.40'ı (n=177) sosyal bölümlerde eğitimlerine devam ederlerken [%32.20'i *Sınıf öğretmenliği*, %28.25'i *Okul Öncesi öğretmenliği*, %22.60'ı *Sosyal Bilgiler öğretmenliği* ve %16.95'i *Tarih öğretmenliği*], %40.60'ı (n=121) fen bölümlerinde eğitimlerine devam etmektedirler [%16.53'ü *Fen Bilgisi öğretmenliği*, %32.23'ü *Biyoloji öğretmenliği*, %31.41'i *Fizik öğretmenliği* ve %30.58'i *Kimya öğretmenliği*].

2.3. Veri Toplama Aracı

Bogdan ve Biklen (2007)'e göre durum çalışmalarında dokümanlar çok önemli veri kaynaklarıdır. Bu çalışmada da katılımcılara ait veriler elde edebilmek amacıyla öğretmen adaylarının kendi el yazılarıyla cevap kâğıtları (dokümanlar) hazırlanmıştır. Araştırma verileri çizme-yazma tekniğiyle toplanmıştır ki çizme-yazma tekniğinin hem ulusal hem de uluslararası bir çok araştırmada

kullanımının tercih edildiği belirlenmiştir (Cetin ve diğerleri, 2013; Kalvaitis ve Monhardt, 2012; Nyachwayaa ve diğerleri, 2011; Shepardson ve diğerleri, 2007). Çizme-yazma tekniği öğrenenlerin zihninde kavramlarla ilgili kullanılmayarak pasif konumda olan düşünce, anlam, tutum, imaj ve bilişsel yapılarla ilgili görselleri aktif hale getirmeyi amaçlaması, bunları zihinsel depoda yer alan kişiye özel ve bilimsel değeri yüksek veriler şeklinde elde edilmesini sağlaması açısından yeterince faydalıdır. Çalışmada öğretmen adaylarının toplam 5 dakikalık bir sürede “AIDS/HIV kavramlarıyla ilişkili bilgilerinizi şekille çizerek anlatınız?” sorusuna görüşlerini çekinmeden ve kapsamlı şekilde ifade etmeleri istenmiş olup verilerin katılımcılara ait hiçbir bilgiye yer verilmeden akademik bir yayında kullanılacağı açıklanmıştır. Şekil A ve Şekil B’de çizme-yazma tekniğine ait öğretmen adaylarının çizimlerinden örnekler aktarılmıştır.



Şekil A.

K23’e Ait Çizim Örneği

Şekil B.

K1’e Ait Çizim-Yazım Örneği

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının cevap kağıtlarının veri analizi sürecine dahil edilebilmesi için öncelikle tek tek 1’den 298’e kadar numara verilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma modeline göre hazırlanan araştırma verilerinin analizinde en çok kullanılan analiz türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizinde odaklanılan nokta, elde edilen verileri nitelikli bir şekilde ifade edebilecek anlamlı kavramsal birimlere ve bilimsel bağlantılara göre düzenlemeler yapmaktır. Birlikte anlamlı bütünlerin parçalarını oluşturan veriler belirli kavramlar, alt kategoriler, kategoriler, alt temalar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek ilgili verilerden yararlanmak isteyenlerin bilimsel anlamlar yükleyebilecekleri şekilde organize edilerek analiz işlemleri yapılır (Bilgin, 2006; Lichtman, 2010; Lin, Lin ve Tsai, 2014; Stemler, 2001; Wimmer ve Dominick, 2000). Nitel araştırma modelinde farklı ölçme araçlarıyla elde edilen sözel, yazılı, görsel vd. materyallerin içerik analizine göre değerlendirme işlemi verilerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve belli kategorilere göre düzenlenmesini sağlayan bilimsel bir veri analizi yaklaşımıdır (Bogdan ve Biklen, 2007; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Hill, Thompson ve Williams, 1997; Leblebici ve Kılıç, 2004). Bu çalışmada ise, katılımcıların, çizim-yazım tekniğini kullanarak AIDS kavramıyla ilgili cevap kağıtları içerik analizi yöntemine göre anlamsal bir bütünlük oluşturur şekilde birbirine benzeyen verileri oluşturan kodlar belirli temalar, alt temalar, kategoriler ve alt kategori kapsamında bir bütün oluşturacak şekilde analiz edilmiştir.

Elde edilen verilerin analiz süreci toplam on bir aşamada yapılmıştır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir;

- (1) cevap kağıtlarının fiziki ve içeriksel olarak incelenme aşaması,
- (2) kurallara uygun olarak hazırlanmamış olan kağıtların değerlendirme dışında bırakılması aşaması,
- (3) kurallara uygun olarak hazırlanmış olan kağıtların tekrar incelenmesi aşaması,
- (4) veri analizine dahil edilecek olan kağıtların 1’den 298’e kadar numaralandırılması aşaması,
- (5) cevap kağıtlarında yer alan çizim-yazımların detaylıca incelenmesi aşaması,
- (6) kodlara uygun olarak kategori geliştirme aşaması,
- (7) çizim-yazımların kategori ve alt kategorilere dağılımının kararlaştırılması aşaması,
- (8) geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin yapılması aşaması,
- (9) elde edilen çizim- yazımların betimsel tekrarlanma sıklık değerlerinin hesaplanması aşaması,
- (10) verilerin betimsel tekrarlanma sıklık değerlerinin ne anlama geldiği yönünde değerlendirme aşaması ve
- (11) NVivo9.3 programıyla bilişsel modelin oluşturulma aşamasıdır.

Çizme-yazma tekniğine yapılan eleştirilerden biri, katılımcıların çizim yeteneğinin değerlendirilmesi olmamakla birlikte (Reiss ve diğerleri, 2002), asıl yapılan işlem katılımcıların çizimlerinden ilgili kavram hakkındaki bilişsel düzeylerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının çizimlerinin değerlendirilmesinin ötesinde çizimlerinin değerlendirilmesiyle AIDS kavramıyla ilgili bilişsel düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu noktada AIDS kavramıyla ilgili yaptıkları çizimleri bilişsel seviyelere göre analiz edilmiştir. Bilişsel seviyeler alanyazında yer alan çalışmalardan oluşturulan bilişsel seviye tespit tablosuyla yapılmış olup bu seviyeler seviye 1’den seviye 5’e kadar gruplandırılmaktadır (Bartoszeck, Machado ve Amann-Gainotti, 2008; Cinici, 2013; Reiss ve Tunnicliffe, 2001) (Tablo 1).

Çizme-yazma tekniğinde AIDS’le ilgili çizimlere örnekler katılımcı numaralarının K16 ve ya K27 şeklinde ilgili kategorilerde belirtilmesiyle sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının AIDS kavramı konusundaki çizimlerinin değerlendirildiği bilişsel seviye grupları

Seviyeler	Çizim
Seviye 1	Çizimi olmayanlar
Seviye 2	Temsili olmayan-karikatür çizimler
Seviye 3	Alternatif kavramlar içeren çizimler
Seviye 4	Kısmen doğru çizimler
Seviye 5	Kavramsal temsili-kapsamlı çizimler

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın geçerliğini arttırabilmek yönünde yapılmış olan işlemler aşağıda belirtilmiştir;

- (1) Araştırmanın verilerinin analizi işlemlerinin nasıl yapıldığı basamak basamak verilerin analizi başlığı altında verilmiştir (Hruschka ve diğerleri, 2004; Daymon ve Holloway, 2003),

(2) Araştırmada verilerin analizi sonunda ulaşılan kategorik aşamaların her birine öğretmen adaylarının görüşlerinden örneklerle açıklamalar yapılmıştır (Roberts ve Priest, 2006; Wiersma ve Jurs, 2005) ve

(3) Bulgular ve yorumlar ve sonuçlar ve tartışma başlıkları altında konuyla ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçları detaylı olarak tartışılmış ve değerlendirmeler yapılmıştır (Ratcliff, 1995).

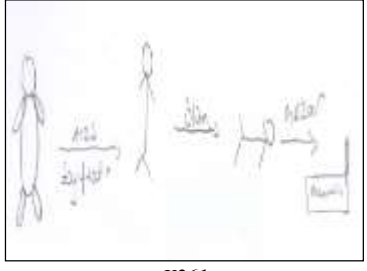
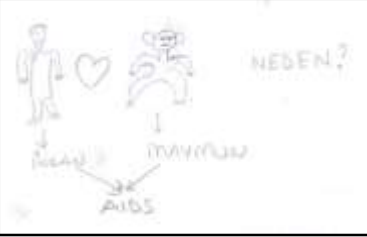
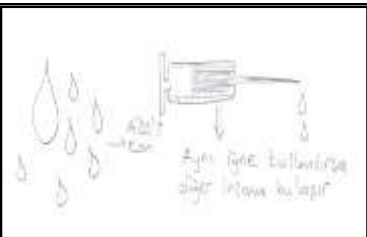
Diğer taraftan araştırmanın güvenilirlik sürecini belirleyebilmek amacıyla katılımcı çeşitlenmesine gidilmiş olmasının yanı sıra uzmanlar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Bu kapsamda kodların ilgili kavramsal kategorilerde yer alıp almadığını doğrulamak amacıyla iki alan uzmanının kodları ve kodların yer aldığı kategorileri karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından açıklanmış olan uzman kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik katsayısı nitel araştırmalarda sık sık kullanılmaktadır. Süreçte şu işlemler yapılmaktadır; uzmanların birbirinden bağımsız olarak belirledikleri kodların tutarlılığı "Görüş birliği" ile ifade edilirken kodların tutarsızlığı ise "Görüş ayrılığı" olarak belirlenmektedir. Uzmanların, öğretmen adaylarının çizim-


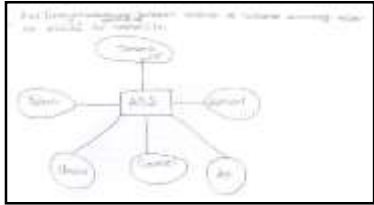
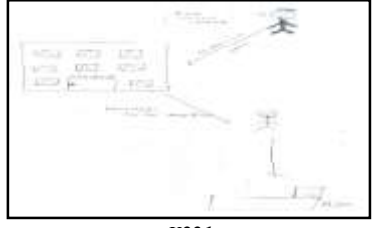

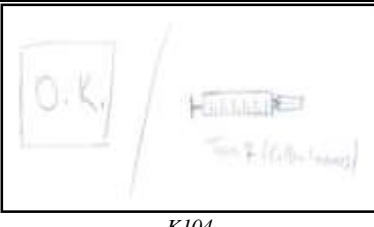
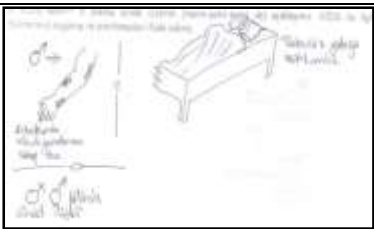

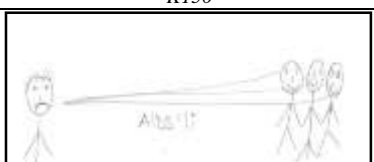
yazımları için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak değerlendirilmeye yansıtılmıştır. Bu işlemler sonunda elde edilen frekans değerleriyle hesaplanan veri analizinin güvenilirlik oranı; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülüyle belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Uzman kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik değeri % 90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın son aşamasında AIDS'le ilgili öğretmen adaylarının bilişsel yapılarına ait bilişsel modelin oluşturulmasında NVivo9.3 programı kullanılmıştır.


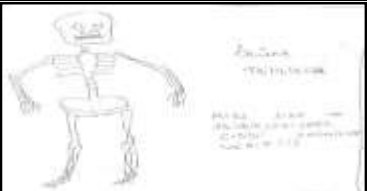
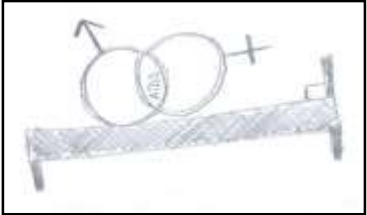
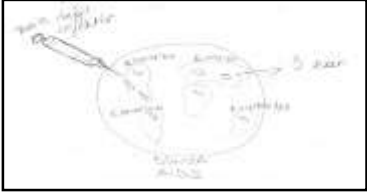


3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde bulgular çizme-yazma tekniğiyle elde edilen verilerin analizi, çizimlerin düzenlenerek bilişsel seviyelere göre analizi, öğretmen adaylarının AIDS kavramıyla ilgili açıklamalarının verilmesi, belirlenen alternatif kavramlarla ilgili ifadelerin açıklanması ve bölümün sonunda AIDS kavramıyla ilgili elde edilen bilişsel yapı modelinin verilmesiyle tamamlanmıştır.

Tablo 2. AIDS Kavramı Konusunda Çizme-Yazma Tekniğiyle Elde Edilen Kategori ve Alt Kategorilere Ait Bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler	Çizim (f)	Yazım (f)	
1. AIDS'in sonuçları	Ölüm	63	80	 <p>K261</p>
	Mezar	31	17	
	Üzüntülü haller	20	7	
	Hastalık	15	28	
	Tabut	10	2	
	Zayıflık	6	7	
	Hasta	5	7	
	Ailede yıkılma	3	6	
	Yorgunluk	1	3	
	Sağsızsız çocuklar	1	3	
	Akciğer yetmezliği	1	2	
	Öksürme	1	2	
	Halsizlik	1	2	
	Kusma	0	1	
	Toplam=324	158	166	
2. AIDS'in taşıyıcıları	Erkek	97	56	 <p>K88</p>
	Kadın	82	51	
	Hayat kadını	7	5	
	İnsan	4	5	
	Maymun	4	4	
	Hayvan	2	2	
	Toplam=319	196	123	
3. AIDS'in bulaşma yolları	Cinsel ilişki	11	65	 <p>K148</p>
	Kan yoluyla	10	44	
	Enjektör	10	2	
	Kan	7	7	
	Erkekten karısına geçer	4	4	
	Damar	4	1	
	Anneden bebeğe geçer	3	8	
	Öpüşmek	2	4	
	Açık yara	2	3	
	Tıraş aletleri	2	2	
Vücut salgısı	0	3		
	Toplam=190	55	135	

4. AIDS'in oluşma nedenleri	Virüs	26	41	
	Hücre	17	5	
	Bağışıklık sistemi çökmesi	5	13	
	HİV	12	7	
	Mikrop	11	4	
	HİV virüsü	5	3	
	Bakteri	2	1	
	Hücresinin yapısını bozan virüs	1	1	
	Edinilmiş bağışıklık sendromu	0	1	
Toplam=155	80	75	K123	
5. AIDS'in özellikleri	Bulaşıcı	17	43	
	Tehlikeli	6	10	
	Öldürücü	3	6	
	Çoğunlukla kadınlarda görülür	3	3	
	Kalıtsal	0	3	
	Çevresel	0	3	
Toplam=94	29	65	K277	
6. AIDS'in tedavisi	Hastane	18	3	
	İlaç	5	5	
	Hapla yaşam uzatılıyor	4	6	
	Tedavi edilemez	2	21	
	Tedavi	2	9	
	Doktor	2	3	
	Tedavi edilebilir	0	3	
	Hemşire	2	2	
Pahalı	2	2		
Toplam=91	37	54	K221	
7. AIDS'in bulaşma nedenleri	Korunmasız cinsel ilişki	7	20	
	Çok ilişkililik	8	8	
	Para	5	5	
	Alkol	2	2	
	Dikkatsizlik	0	12	
	Bilgisizlik	0	9	
	Sefalet	0	3	
	Para karşılığı ilişki	0	3	
	Eğitimsizlik	0	2	
Yoksulluk	0	2		
Toplam=89	23	66	K172	
8. AIDS'ten korunma yolları	Sevgi	53	0	
	Korunma	5	5	
	Kondom (=prezervatif)	4	5	
	Dikkat	4	4	
	Evlilik	2	2	
	Bilinç	1	4	
Toplam=89	69	20	K104	
9. AIDS'in hastalık sürecinin özellikleri	Ölüme götürür	19	24	
	Hastalığın ilerlemesiyle vücutta yaraların oluşması	6	6	
	Zorlu süreç	2	5	
	Yaşam zorluğu	0	4	
	Hayatı zorlar	0	4	
Toplam=70	27	43	K107	
10. AIDS'li hastanın algıları	Üzüntü	21	17	
	Mutsuzluk	13	4	
	Pişmanlık	0	3	
	Toplam=58	34	24	
11. AIDS'li hastaya bakış açısı	Toplumdan dışlanma	7	9	
	Toplumdan uzaklaşma	6	8	
	Psikolojinin bozulması	2	7	
	Ölüm saçan	1	3	
	Antisosyal	1	1	
	Olumsuz tepki	0	2	

	Toplam=46	16	30	
12. AIDS'e yönelik algılar	Mutsuzluk	4	5	
	Korkunç	0	5	
	İğrenç	0	5	
	Çaresizlik	0	3	
	Korkular	0	2	
	Toplam=24	4	20	
13. AIDS'in sembolleri	Kuru kafa	13	0	
	AIDS'in artış grafiği	4	0	
	Yaşam-ölüm grafiği	4	0	
	Kurumuş ağaç	1	0	
	Ağlayan çiçek	1	0	
	İskelet	1	0	
Toplam=24	24	0	K54	
14. AIDS bulaşan ortamlar	Yatak	8	0	
	Berber dükkanı	2	2	
	Genel evi	2	2	
	Toplam=16	12	4	
15. AIDS'in görüldüğü ülkeler	Afrika	6	6	
	Yurtdışı	2	2	
	Toplam=16	8	6	
16. AIDS konusunda toplumu bilgilendirme	Eğitim	1	3	
	Hasta kişileri saklamamalı	0	2	
	Toplam=	1	5	
17. AIDS'in basına yansımaları	İncir reçeli filmi	1	1	
	AIDS öldürür	1	1	
	Toplam=4	2	2	
Toplam	105 çeşit kelime	1615		K246

Tablo 2'de görüldüğü gibi, AIDS kavramına ait çizim-yazım tekniğiyle toplamda 17 kategori belirlenmiş olup verilerin çizim tekniğiyle 17 kategori kapsamında dağılım gösterdiği ve yazım tekniğiyle 16 kategori kapsamında dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu noktada yazım tekniği kapsamında "AIDS'in sembolleri" kategorisinde herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının zihinlerinde var olan AIDS kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının hem çizme hem de yazma tekniğiyle "AIDS'in sonuçları" kategorisinde en yüksek değerlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kategoride en fazla *Ölüm*, *Mezar*, *Üzüntülü haller*, *Hastalık* ve *Tabut* kavramlarının ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının çizimlerinde AIDS'e ait somut kavramlarla ve AIDS'in sonuçlarından hareketle bilişsel yapılarını oluşturdukları belirlenmiştir.

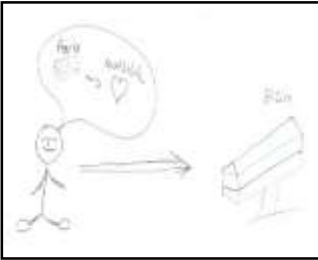
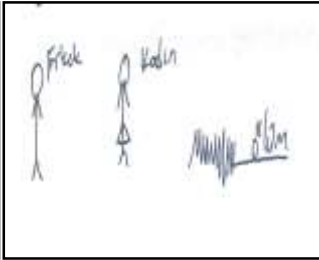
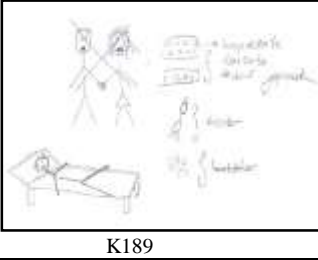
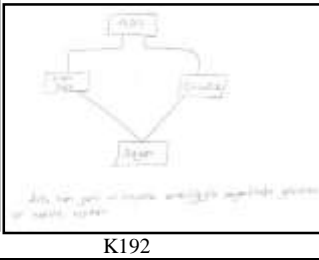
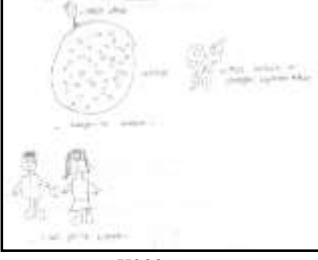
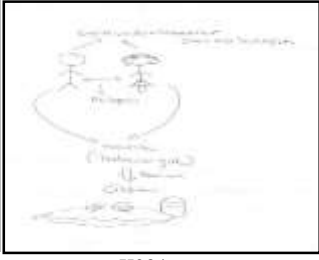
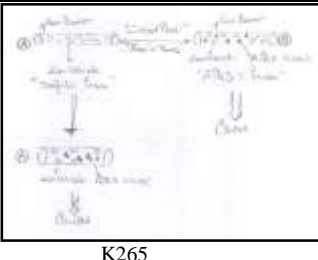
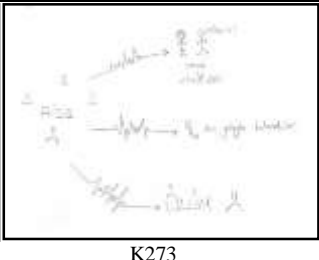
Tüm kategorilerde en fazla çizilen ve yazılan kavramlar *Erkek* ($f=97$) ve *Kadın* ($f=82$) figürleri olmuştur.

Öğretmen adaylarının AIDS kavramıyla ilgili çizimlerine ait analizler belirlenmiş olan ilgili bilişsel seviyeler kapsamında Tablo 3'de analiz edilmiştir. Tablo 3'e göre, AIDS kavramı konusunda öğretmen adaylarının çizim tekniğiyle ifade ettikleri çizimleri en düşükten en yükseğe doğru sıralanan 5 farklı bilişsel seviye kapsamında analiz edilmiştir (Bartoszeck ve diğerleri, 2008; Cinici, 2013; Reiss ve Tunnicliffe, 2001). AIDS kavramıyla ilgili belirlenmiş olan çizimlerin *temsili olmayan-karikatür çizimler* (201-%67.91), *alternatif kavramlar içeren çizimler* (19-%6.42), *kısmen doğru çizimler* (6-%2.03) ve *kavramsal temsili-kapsamlı çizimler* (15-%5.07) olarak bilişsel seviyelerde yer aldığı belirlenirken, 65 (%21.96) öğretmen

adayının görüşlerini açıklamakta çizim tekniğini kullanmadıkları görülmüştür. Bulgularla belirlenmiş olan bilişsel seviyeler katılımcıların yaklaşık 3/4'lük bir oranının AIDS kavramıyla ilgili bilişsel yapılarını temsili olmayan-karikatür çizimlerle açıklamaya çalıştıklarını göstermektedir. Elde edilen çizimlerde öğretmen adaylarının AIDS'i daha çok kendilerince oluşturdukları kavramlarla ve temsili olmayan-karikatür çizimlerle ifade ettikleri belirlenmiştir. Bulgular öğretmen adaylarının AIDS kavramıyla ilgili detaylı bilimsel boyutları yeterince düşünüp ifade edemeden (veya bilmediklerinden) genelde yüzeysel, yeterince anlamadığının vurgularını içerir şekilde, bilimsel olarak açıklanmış olan gerçekle çok fazla ilgisi kurulamamış, AIDS kavramını karikatürize ettikleri çizimlerle ve kişisel olarak günlük konuşma dilinde

somutlaştırabildikleri boyutlarına ait çizimlerle açıkladıklarını yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu çizimler öğretmen adaylarının AIDS'le ilgili bilişsel yapılarının yetersiz, hatalı ve alternatif kavramlarla kişiselleştirebildikleri çizimlerle ortaya koydukları bilişsel yapılarının akademik olarak yetersizliğinin göstergesi olarak belirlenmiştir. Belirlenen çizimlerin AIDS'in sonuçları kategorisinde *Ölüm* kavramına (63 çizim), AIDS'in taşıyıcıları kategorisinde *Erkek* (97 çizim) ve *Kadın* (82 çizim) kavramlarına ait çizimlerde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan *kısmen doğru çizimlerinin* ve *kavramsal temsili-kapsamlı çizimlerin* yeterli sayıda olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. AIDS Kavramıyla İlgili Çizim-Yazım Tekniğiyle Elde Edilen Bulguların Bilişsel Seviyelere Göre Analizi

Bilişsel Seviyeler	Çizim tekniğinden örnekler	
Seviye 1: Çizimi olmayanlar n=65 (%21.96)	Çizim yapılmamıştır.	
Seviye 2: Temsili olmayan-karikatür çizimler n=201 (%67.91)		
	K11	K54
Seviye 3: Alternatif kavramlar içeren çizimler n=19 (%6.42)		
	K189	K192
Seviye 4: Kısmen doğru çizimler n=6 (%2.03)		
	K222	K234
Seviye 5: Kavramsal temsili-kapsamlı çizimler n=15 (%5.07)		
	K265	K273

Genel olarak elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının AIDS kavramı konusunda belirttikleri cümlelerinde pek çok alternatif kavramlarının olduğu ve ilgili kategorilerde belirttikleri cümlelerinin genelde günlük konuşma diliyle ifade edilen, yeterli bilimsel vurgusu olmayan daha çok

duygusal etkilenmeyi vurgulayan ifadeler olduğu belirlenmiştir. Belirlenmiş olan alternatif kavramların ise genelde AIDS'i tanımlamaya, AIDS'e ve AIDS'li hastaya bakış açılarını, AIDS'in taşıyıcılarını açıklamaya, AIDS'in bulaşma yollarını açıklamaya, AIDS'in sonuçlarını

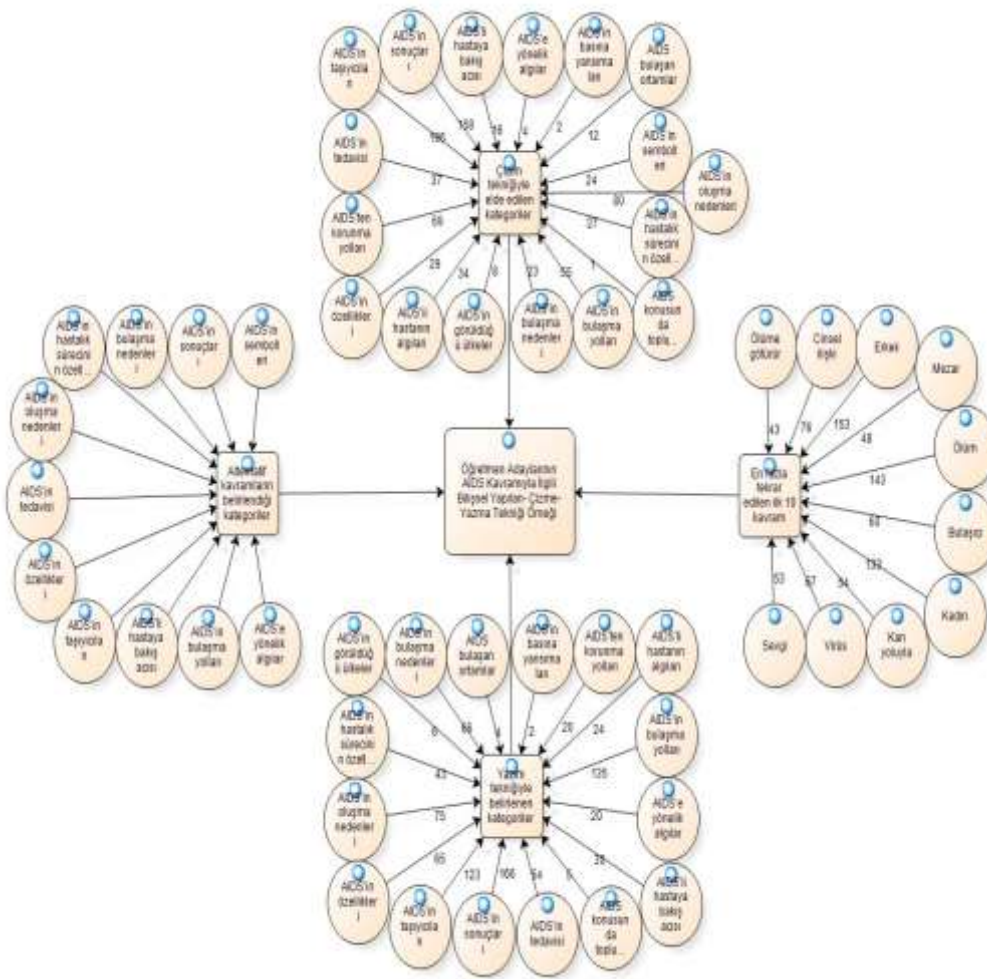
açıklamaya, AIDS'in hastalık sürecini açıklamaya, AIDS'e yönelik algılarını açıklamaya vb yönelik ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının belirtmiş olduğu cümlelerden alternatif kavramlar içeren cümlelere ait örneklere aşağıda yer verilmiştir;

“Virüs bir AIDS mikrobudur” (K12); “AIDS hastalığı bağışıklık sistemini çökertir ve hastayı yatalak edip vücudunda yaralar çıkar” (K24); “AIDS hastalığı genelde bayanlarda olur” (K42); “AIDS olan insanlar kuru bir ağaç gibidirler. Hayatına renk katan bir şey olmaz” (K59); “Tedavinin ilaçlarla ya da deneylerle yapılması, kısacası doğal yolla iyileşme sağlanmadığı için daha çok zarar görür” (K60); “AIDS hastalığı kan yoluyla bulaşan ve tedavisi zor ve meşakkatli bir hastalıktır. Kişiyi ölüme götürür. Hastalık ilerledikçe vücudun dışında gözle görünür bir bozulma meydana gelir” (K105); “AIDS zaman ilerledikçe ağırlaşır bir süre sonra en küçük bir hastalıkta ölüm kaçınılmaz olur” (K136); “AIDS insanların bir hatasından dolayı kendisine bulaşan, belki de o hatasını sürekli hatırlatan bir hastalıktır. İnsanı toplumdaki uzaklaştıran bir hastalıktır. Umutsuzluk, çaresizlik...” (K158); “AIDS kan yoluyla ve cinsellik aracılığıyla bayanlarda görülen bir hastalık çeşididir” (K192); “AIDS hastalarıyla temas etmemeliyiz” (K198); “Bulaşabilen iğrenç bir virüs” (K205); “AIDS virüsü kişileri birçok bakımdan sınırlayabilir. Vücut mikropla baş edemeyecek kadar bağışıklığı zayıf durumdadır. Ölümle sonuçlanabilir. Hastalığın son hallerinde bireyde yaralar oluşabilir” (K226); “...tedavi edilir bir hastalıktır” (K243); “AIDS pis bir hastalıktır” (K252); “AIDS’li hasta dikkatli olur korunursa yaşamına devam eder” (K262); “AIDS bulaşıcı bir hastalık olduğu için kişide korkunç karamsarlığa neden olur. Hayata isyan etmesine ve günlerinin kötü geçmesine neden olur. Bu konuda tedavide kolay ve ucuz olmadığı için ölüm onlar için bir kurtuluş olur” (K274).

Model 1’ de belirlendiği gibi, öğretmen adaylarının AIDS kavramıyla ilgili bilişsel yapılarına ait model çizim bulguları, yazım bulguları, alternatif kavramların tespit edildiği kategoriler ve en fazla tekrar edilen 10 kavram olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma öğretmen adaylarının çizme ve yazma tekniğinden yararlanılarak “AIDS” kavramı hakkındaki bilişsel kavramsal yapılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla çizme ve yazma teknikleri birlikte kullanıldığından nitelikli, zengin ve birbirini hem destekler şekilde hem de detaylandırır şekilde kapsamlı veri elde edilmiştir. Bu kapsamda çizme-yazma tekniğinin birlikte kullanımıyla belirlenmiş olan veriler toplam 17 farklı kategori kapsamında dağılım göstermiştir. Bu kategoriler *AIDS’in sonuçları, AIDS’in taşıyıcıları, AIDS’in bulaşma yolları, AIDS’in oluşma nedenleri, AIDS’in özellikleri, AIDS’in tedavisi, AIDS’in bulaşma nedenleri, AIDS’ten korunma yolları, AIDS’in hastalık sürecinin özellikleri, AIDS’li hastanın algıları, AIDS’li hastaya bakış açısı, AIDS’e yönelik algılar, AIDS’in sembolleri, AIDS bulaşan ortamlar, AIDS’in görüldüğü ülkeler, AIDS konusunda toplumu bilgilendirme ve AIDS’in basına yansımaları* şeklinde sıralanmıştır. Diğer taraftan çizme tekniğiyle toplam 17 farklı kategori elde edilirken, yazma tekniğiyle toplam 16 farklı kategori elde edilmiş olup bu teknikle *AIDS’in sembolleri* kategorisi belirlenmemiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının AIDS’in sembollerini çizerek açıklamayı tercih ettiklerini ifade etmektedir. Sonuçlar öğretmen adaylarının AIDS kavramına ait bilgilerini hem çizimleriyle hem de yazımlarıyla bilgi birikimleri kapsamında çok yönlü olarak ifade ettiklerini göstermektedir. Belirlenen kategoriler; *açık uçlu soru formu, anket ve görüşme yönteminin* kullanıldığı



Model 1. Öğretmen Adaylarının AIDS Kavramıyla İlgili Çizme-Yazma Tekniğiyle Belirlenen Bilişsel Yapılarına Ait Oluşturulan Model

pek çok araştırmada belirlenen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Çünkü konuyla ilgili farklı katılımcı gruplarıyla yapılan araştırma sonuçlarında genel olarak katılımcıların bilgi düzeylerinin benzer kategorilerde yüksek çıktığı ifade edilmekte olup katılımcıların bilgi düzeylerinin en fazla *AIDS'in sonuçları* kategorisinde, *AIDS'in bulaşma yolları* kategorisinde, *AIDS'e yönelik algılar* kategorisinde, *AIDS'in tedavisi* kategorisinde, *AIDS'in taşıyıcıları* kategorisinde, *AIDS'ten korunmanın yolları* kategorisinde, *AIDS'li hastaya bakış açısı* kategorisinde yüksek düzeyde ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Altay ve diğerleri, 2006; Ekin, 2014; Kaya, Akıllı ve Sezek, 2010; Kurt ve Yılmaz, 2012; Reidpath ve Chan, 2005). Ancak bu araştırmada veri toplama araçlarından hem çizim hem de yazım tekniğinin özelliği gereği; katılımcıların AIDS kavramı konusunda düşüncelerini özgürce ifade etmeleri söz konusu olduğundan, diğer ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmalara göre elde edilen verilerde AIDS konusundaki bilişsel yapı kategorileri oldukça çeşitli şekilde elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar nitel araştırmalarda veri toplama araçlarında çeşitlenmenin yapılmasıyla birbirini kontrol eder şekilde farklı ölçme tekniklerinin kullanılmasının nitelikli ve detaylı veri toplamakta tercih edilmesi gerektiğini ve önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur (Cinici, 2013).

Araştırma sonunda elde edilen kategoriler incelendiğinde; baskın olarak *AIDS'in sonuçları* kategorisinin tespit edilmiş olması farklı branşlarda eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının AIDS kavramıyla ilgili zihinlerinde var olan bilişsel yapıları yönünden kabul edilebilir anlamlı bir sonuçtur. Çünkü bu sonuç öğretmen adaylarının somut olgulara, görülebilir sonuçlara ve AIDS'in sonuçlarının etkilerine odaklanarak AIDS hakkındaki bilişsel yapılarını ifade etmeye çalıştıklarını vurgulamaktadır. Her iki teknik kullanılarak bu kategoride en fazla *Ölüm*, *Mezar*, *Üzüntülü haller*, *Hastalık* ve *Tabut* kavramlarının ifade edildiği belirlenmiştir. Bu kavramlar AIDS kavramının ölüm şemasıyla ilişkili algılandığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan tüm kategorilerde en fazla çizilen ve yazılan kavramların *Erkek* ($f=97$) ve *Kadın* ($f=82$) kavramları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç AIDS'in öğretmen adayları tarafından cinsel yolla bulaşan hastalıklar şeması içinde önemli bir yer aldığı vurgusu olarak kabul edilebilir.

Öğretmen adaylarının AIDS kavramıyla ilgili çizimleri 5 bilişsel seviye altında analiz edilmiştir. AIDS kavramıyla ilgili yapılmış olan çizimlerin *temsili olmayan çizimler* (201-%67.91), *alternatif kavramlar içeren çizimler* (19-%6.42), *kısmen doğru çizimler* (6-%2.03) ve *kavramsal temsili-kapsamlı çizimler* (15-%5.07) olarak dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen bilişsel seviyeler öğretmen adaylarının yaklaşık olarak 3/4'lük bir oranının

AIDS kavramıyla ilgili bilişsel yapılarını temsili olmayan çizimlerle ve günlük yaşamlarında farklı bilgi kaynaklarından elde ettikleri bilgilerle kendilerince oluşturdukları kavramlar kullanarak ifade ettiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının AIDS kavramını kabul gören bilimsel boyutlarıyla yeterince ifade edemeden (veya bilmedikleri için olabilir) duygusal vurgusu yoğun olan basit ve bilimsel bilgilerle yeterince ilgili olmayan, görselleştirerek ifade ettikleri çizimlerle ve zihinlerinde somutlaştırdıkları içeriklere ait çizimlerle karikatürize edebildiklerini ifade etmektedir. Örneğin; AIDS hastalığına virüsün neden olduğu ifade edilirken hiçbir katılımcının akademik olarak doğru bir virüs şeklini çizemediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çizimlerinde AIDS'le ilgili bilişsel kavramsal yapılarını eksik ve çok fazla alternatif kavramlar içerir şekilde kişiselleştirdikleri çizimlerle yetersiz olarak ifade ettiklerini göstermektedir. Bu çizimlerinde *AIDS'in sonuçları* kategorisinde *Ölüm* kavramına (63 çizim), *AIDS'in taşıyıcıları* kategorisinde taşıyıcılarından sadece bir grubu oluşturan *Erkek* (97 çizim) ve *Kadın* (82 çizim) kavramlarına ait çizimlerde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Diğer önemli bir sonuç ise, 65 (%21.96) öğretmen adayının hiç çizim yapmadıkları belirlenmiştir. Avsar ve Soganci (2011) ve Baum, Owen ve Oreck (1997) öğrencilerin ders programlarında mutlaka görsel sanatlara ağırlık veren eğitimler alması ve buna uygun öğretim stratejileri kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Böylece öğrenciler bilgileri daha kolay öğrenebilecek ve görsel zekalarının gelişmesinde etkili olacaktır. Cherney ve diğerleri (2006) çizimlerin öğrencilerin bilişsel yapılarının aynaları olduğunu ifade etmektedirler ki, bu araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan farklı branşlardan öğretmen adaylarının AIDS kavramına ait bilişsel yapılarının yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının AIDS kavramına ilişkin bilişsel yapılarının akademik bilgidен çok günlük konuşma dilinde kazanılmış bilgilerle yoğunluk kazandığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Elde edilen sonuçlar, geleceğin öğretmenleri olacak olan farklı branşlardan öğretmen adaylarının AIDS'le ilgili bilimsel bilişsel yapılarının daha amaçlı, nitelikli, farkındalığı yüksek etkili, doğru ve kabul edilebilir bilimsel bilgilerle geliştirilmeye ihtiyaç duyduğuna dikkat çekmektedir. Çünkü öğrenme sürecinde öğrenmeyi olumlu-olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden biri konuyla ilgili zihnimizde var olan geçmiş tecrübelerimizle oluşmuş olan bilgi birikimidir. Bireyler bu mevcut bilgi birikimi içinde bilimsel gerçeklere karşılık gelmeyen fikirleri zihinlerinde anlamlandıramamaktadırlar. Öğrenilen kavramlar anlamlı öğrenilmemiş ve yapılandırılmamış ise öğrenme daha zorlaşmakta, hatalı kavram ve bilgilere yol açmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının AIDS kavramıyla ilgili bir bütün olarak kapsamlı ve sistematik düşünemediklerini ortaya koymaktadır. Bu noktada öğretmen adaylarının AIDS'in sebepleri, teşhis edilmesi, gelişim süreci, bulaşma yolları, sonuçları vb aşamaları belirtmeleri beklenilmekteyken, genelde sistematik olmayan bilgilerle bilişsel yapılarını ortaya koydukları belirlenmiştir.

Diğer taraftan araştırmada elde edilen önemli sonuçsal eksiklerden biri ise, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından hiç birisi tarafından ifade edilmeyen en önemli bilgi eksikliği *AIDS nasıl teşhis edilir?* sorusuyla

ilgili herhangi bir verinin elde edilememiş olmasıdır. Bu bir ölçü olarak kabul edilmeyebilir ancak, araştırmacının çalışma grubunun yaklaşık yarısının fen alanında eğitim alan öğretmen adaylarından oluşmuş olması böylesine önemli bir bilimsel bilgiyi ifade etmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ancak öğretmen adaylarınınca "*AIDS hastalığının kan testi ile tespit edildiğinin ve testin adının ELISA testi*" olduğunu belirtmemeleri elde edilen sonuçlarda ve öğretmen adaylarının AIDS kavramıyla ilgili bilimsel bilişsel yapıları açısından oldukça önemli bir yetersizlik olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sadece birinin AIDS hastalığının tam adını [*Edinilmiş bağışıklık yetersizliği sendromu*] şeklinde cevap kağıdına yazması oldukça değerli sonuçlardandır. Bu katılımcıların fen alanında eğitim alan katılımcılar olması önemli olup fen alanında eğitim alan diğer katılımcıların da bu bilimsel bilgiyi belirtmiş olmaları beklenen sonuçlardan biriydi ve araştırmacının önemli sonuçlarından biri olabilirdi.

Belirlenen bu genel sonuçlar öğretmen adaylarının AIDS kavramı konusunda kabul gören bilimsel bilgilerinin yeterli olmadığını göstergesi olarak kabul edilebilecek sonuçlardan sadece birkaçıdır. Ancak yapılan araştırmalarda da toplumun farklı kesiminden katılımcıların AIDS kavramıyla ilgili çok fazla alternatif kavramlara sahip olduklarını ve bilimsel bilgilerinin yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Gao ve diğerleri, 2012; Letamo, 2007; Munthali ve diğerleri, 2004). Yapılan araştırma sonuçlarıyla bu araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmada elde edilen veriler farklı alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının AIDS kavramıyla ilgili bilimsel bilişsel yapılarının yeterli olmadığını ve kesinlikle ciddi bir eğitim programıyla bilinçli olarak geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. İlk ortaya çıktığı yıllardan günümüze kadar AIDS'in dünyadaki her bireyi tehdit eden ve bulaşma riskinin yüksek olduğu bir hastalık olduğu göz önüne alınarak eğitim sürecinin amaç temelli olarak dikkatlice planlanması gerekmektedir. Ancak araştırmalarda AIDS konusuna Türkiye'de eğitim sisteminde verilmesi gereken önemin vermediği vurgulanmaktadır (Çok, 1997). Bütün dünyada gün geçtikçe daha tehlikeli boyutlara ulaşarak milyonlarca insanı etkilemeye devam eden HIV/AIDS konusunda maalesef ki Türkiye'de de toplumun % 77.3'ünün bilgisiz olduğu ifade edilmekte (<https://indigodergisi.com/2017/11/hiv-aids-arastirmasi>) olup bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da yeterli bilimsel bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. AIDS'in gün geçtikçe kontrol edilebilmesi için çok fazla çaba gösterilmesi gereken bir hastalık olması sebebiyle birçok ülkede farklı eğitim kademelerinde çok küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin bilinçlendirilmesi zorunludur. Özellikle fen eğitimi kapsamında AIDS eğitiminin verilmesi sağlanmaktadır (Çok, 1997; Gallanta ve Maticka-Tyndale, 2004; Kiragu, 2007; Kyrychenko ve diğerleri, 2006; Slusher ve Anderson, 1996). Farklı kıtalardaki pek çok ülkede AIDS eğitimi ilköğretimden itibaren farklı öğretim kademesinde yer almaktayken Türkiye'de gelecek kuşakların öğretmenleri olmaya hazırlanan farklı branş öğretmen adaylarının AIDS kavramı konusundaki eğitimlerine önem verilmelidir. Türkiye'de de AIDS konusuna eğitim programlarında gerekli ciddiyetin

gösterilerek yer verilmesi gerekliliği bu araştırma sonuçlarıyla bir kez daha ortaya çıkmıştır. Özellikle bu araştırma sonuçlarından AIDS konusunda toplumu bilgilendirme ve AIDS'in basına yansımaları kategorilerinin en son sıralarda belirlenmiş olması bu açıdan oldukça dikkat çekicidir. Bu sonuç Türkiye'de AIDS hastalığına gerekli dikkatin çekilmediği yönünde algılanabilir.

Araştırmada belirlenmiş olan sonuçlar kapsamında konuyla ilgili aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1. Bu araştırma nitel araştırma modeli kapsamında kullanılan farklı ölçme araçlarıyla desteklenerek (kelime testleri, görüşme, kişisel yazma örneklerinin kullanılması gibi) yapılabilir.

2. Öğretmen adaylarının alternatif kavramlarının ve eksik bilgilerinin giderilmesi yönünde farklı öğretim yaklaşımlarının etkililiğini belirlemeye yönelik deneysel desende çalışmalar düzenlenebilir.

3. Farklı öğretim kademesinde yer alan farklı dersler kapsamında dersin içeriğine uygun olarak öğretim programlarında AIDS konusunda aydınlatıcı bilgileri öğrenmelerine imkanlar sağlanabileceği gibi özellikle öğrencilerin sağlık konusunda eğitim alabilecekleri sağlık eğitimi dersi ders programlarına dahil edilebilir. Bu ders kapsamında AIDS başta olmak üzere pek çok hastalıklar ve sağlıklı yaşam konusunda öğrencilere bilgi verilebilir.

4. Eğitim fakülteleri dahil olmak üzere tüm öğretim kademelerinde sağlık eğitimi dersi zorunlu ders olarak okutulabilir.

Kaynakça

Ainsworth, S., Prain, V., & Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science Education*, 333, 1096-1097.

Altay, B., Gönener, H.D., Aygüt, G., & Kılıç, A. (2006). Öğrenci yurdunda kalan üniversite öğrencilerinin AIDS konusunda bilgi tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Türk HIV/AIDS dergisi*, 9 (4), 116-124.

Artan, M.O., & Güleser, G.H. (2006). Sağlık Okulu Öğrencilerinin HIV/AIDS, hepatit B virüsü ve hepatit C virüsü konusundaki bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Tıp Dergisi*, 28(3), 125-133.

Avsar, P., & Soganci, I.O. (2011). Student approaches towards visual arts lesson which is taught by classroom teacher: Case of Seydişehir / Konya region. *Elementary Education Online*, 10 (1), 348-363.

Backett-Milburn, K., & McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research Theory & Practice*, 14(3), 387-398.

Bartoszeck, A.B., Machado, D.Z., & Amann-Gainotti, M. (2008). Representations of internal body image: A study of preadolescents and adolescent students in Araucaria, Paraná, Brazil. *Ciências & Cognição*, 13 (2), 139-159.

Baum, S.M., Owen, S.V., & Oreck, B.A. (1997). Using art processes to enhance academic self-regulation. paper presented at *arts connection national symposium on*

learning and the arts: New strategies for promoting student success, New York, February 22, 1997.

Beydağ, K.D.T. (2007). Sağlık yüksek okulunda öğrenim gören bir grup üniversite öğrencisinin HIV/AIDS konusundaki bilgi düzeyleri. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6 (1), 59-68.

Bilgin, N. (2006). *Content analysis techniques and case studies in social sciences*. Ankara: Siyasal Publication.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed). Boston: Pearson Education, Inc.

Borthwick, A. (2011). Children's perceptions and attitudes towards, their mathematics lessons. In C. Smith (Ed.), *British society for research into learning mathematics*, 31, 37-42.

Brotman, J.S., Mensah, F.M., & Lesko, N. (2010). Urban high school students' learning about HIV/AIDS in different contexts. *Science Education*, 95 (1), 87-120.

Byrne, J. (2011). Models of micro-organisms: Children's knowledge and understanding of micro-organisms from 7 to 14 years old. *International Journal of Science Education*, 33 (14), 1927-1961.

Cetin, G., Ozarslan, M., Isik, E., & Eser, H. (2013). students' views about health concept by drawing and writing technique. *Energy Education Science and Technology, Part B*, 5 (1), 597-606.

Cherney, I.D., Seiwert, C.S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, C.D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology*, 26(1), 127-142.

Chi, M.T., Slotta, J.D., & Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4, 27-43.

Christensen, P., & James, A. (2000). *Research with children*. London: Falmer Press.

Cinici, A. (2013). From caterpillar to butterfly: A window for looking into students' ideas about life cycle and life forms of insects. *Journal of Biological Education*, DOI:10.1080/00219266.2013.773361.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.

Çekin, Y., Özdemir, A., Şenol, Y.Y., & Çekin, A.H. (2013). Üçüncü basamak bir hastanede sağlık çalışanlarının HIV konusunda bilgi ve davranış biçimlerinin araştırılması. *Journal of Clinical and Analytical Medicine*, 4(4), 291-296.

Çok, F. (1997). HIV/AIDS üzerine. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 51, 25-26.

Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. London: Rout ledge.

Doran, R.L. (1972). Misconception of selected science concepts held by elementary school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 9 (2), 127-137

- Driver, R. (1989). Students' conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, 11, 481-490.
- Driver, R. & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.
- Ekin, G.U. (2014). Lise öğrencilerinin HIV/AIDS ile ilgili bilgi düzeyi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Bakırköy Tıp Dergisi*, 10(1), 24-26.
- Ergazaki, M., Saltapida, K., & Zogza, V. (2010). From young children's ideas about germs to ideas shaping a learning environment. *Research in Science Education*, 40, 699-715.
- Ergör, G., & Serdar, B. (1998). HIV/AIDS epidemiyolojisi ve korunma. S. Ünal (Edt.) *Güncel bilgiler ışığında HIV/AIDS*, (ss. 7-20). Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi.
- Esen, A. (1993). Toplumun AIDS'e ilişkin bilgi düzeyinin ve eğitim gereksiniminin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9 (2), 9-19.
- Eskiocak, M., & Saltık, A. (2002). *Cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve HIV/AIDS epidemiyoloji ve korunma ders notları*. Edirne: Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Franco, C., Lins, H., Colinaux, D., Krapas, S., Queiroz, G., & Alves, F. (1999). From scientist's and inventors' minds to some scientific and technological products: relationships among theories, models, mental models and conceptions. *International Journal Science Education*, 21(3), 277-281.
- Gallanta, M., & Maticka-Tyndale, E. (2004). School-based HIV prevention programmer for African youth. *Social Science & Medicine*, 58, 1337-1351.
- Gan'czak, M., Barss, P., Alfaresib, F., Almazroueic, S., Muraddad, M., & Al-Maskari, F. (2007). Break the silence: HIV/AIDS knowledge, attitudes, and educational needs among Arab university students in United Arab Emirates. *Journal of Adolescent Health*, 40 (6), 572-578.
- Gao, X., Wu, Y., Zhang, Y., Zhang, N., Tang, J., Qiu, J., Xiaofang, L., & Du, Y. (2012). Effectiveness of school-based education on HIV/AIDS knowledge, attitude, and behavior among secondary school students in Wuhan, China. *PLoS ONE*, 7(9), e44881.
- Garland, H.D. (2005). Evidence of witnessed community violence in children's drawings. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(12-B), 6650.
- Gilbert, J.K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998a). Models in explanations, part 1, Horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20, 83-97.
- Gilbert, J. K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998b). Models in explanations, part 2, whose voice? whose ears? *International Journal of Science Education*, 20, 187-203.
- Given, L.M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Gonzalez, F. M. (1997). Diagnosis of spanish primary school students' common alternative science concepts. *School Science and Mathematics*, 97(2), 68-74.
- Glick, R.A. (1193). *Law, ethics & HIV*. UNDP, New Delhi.
- González-Rivera, M. (2007). Children's attitudes toward people with AIDS in Puerto Rico: Exploring stigma through drawings and stories. *Qualitative Health Research*, 17(2), 250-263.
- Greca, I.M., & Moreira, M.A. (2000). Mental models, conceptual models, and modeling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1-11.
- Green, C.J. (2007). HIV infection and AIDS, In: F.D. Monahan, J.K. Sands, M. Neighbors, J.F. Marek, C.J. Green, (Eds.), *Phipps' medical-surgical nursing: Health and illness perspectives mosby*. St. Louis, Missouri, USA.
- Hill, C.E., Thompson, B.J., & Williams, E.N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25, 517-572.
- Hruschka, D.J., Schwartz, D., St. John, D.C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A., & Carey, J.W. (2004). Reliability in coding open-ended data: Lessons learned from HIV behavioral research. *Field Methods*, 16(3), 307-331.
- <http://www.AIDSbelirtileri.com/AIDS.html>
- İçli, G., & Yalçın, A.N. (2002). Eğitim ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin AIDS hakkındaki bilgi düzeyleri. *HIV/AIDS*, 5, 25-29.
- İnci, A. (2014). Knowledge level and attitude of health care workers about HIV/AIDS. *Journal of Clinical and Analytical Medicine*, 5(5), 394-396.
- Kadioğlu, D. (2002). Güvenli Cinsel Yaşam. S. Ünal (Edt.), *Sosyal bilimler alanında eğitim gören üniversite gençliğinde HIV/AIDS'in önlenmesi akran eğitimi*, (ss.123-131). Ankara: HATAM, UNICEF ve AIDS Savaşım Derneği.
- Kalvaitis, D., & Monhardt, R.M. (2012). The architecture of children's relationships with nature: A phenomenographic investigation seen through drawings and written narratives of elementary students. *Environmental Education Research*, 18 (2), 209-227.
- Kaya, E., Akıllı, M., & Sezek, F. (2010). Lise öğrencilerinin HIV/AIDS konusundaki bilgi düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 139-145.
- Kiragu, S.W. (2007). Exploring sexuality education and the burdened teacher: A participatory approach in a rural primary school in Kenya. *Pastoral Care in Education*, 25(3), 5-15.
- Kıyan, M., Cengiz, L., & Cengiz, T. (1993). Human Immune Deficiency Virus (HIV)'un bulaşma yolları ve AIDS'in risk grupları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 10(1-2), 57-64.

- Knight, S.L., Nolan, J., Lloyd, G., Arbaugh, F., Edmondson, J., & Whitney, A. (2013). Quality teacher education research: How do we know it when we see it? *Journal of Teacher Education*, 64(2), 114-116.
- Korkmaz, H. (2001). Hizmet öncesi öğretmenlerin AIDS Eğitimiye yönelik bilgi ihtiyaçlarının ve bilgi kaynaklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 75-80.
- Kökdemir, H. (2001). *Turkish university students' blame attributions and attitudes toward people with AIDS*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Köse, Ş., Mandıracı, A., Kaptan, F., Özbel, Y., & Mermut, G. (2012). Sağlık çalışanlarının HIV/AIDS ile ilgili konularda eğitildikten sonra artan bilgi ve tutumları: Türkiye'de kentsel alanda yapılmış bir çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 32(1), 94-103.
- Krahnke, H. (1992). *AIDS'ten Böyle Korunurum 300 Soru 300 Yanıt*. İstanbul: AIDS Savaşım Derneği.
- Kyrychenko, P., Kohler, C., & Sathiakumar, N. (2006). Evaluation of a school-based HIV/AIDS educational intervention in Ukraine. *Journal of Adolescent Health*, 39, 900-907.
- Kurt, A.S., & Yılmaz, S.D. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin HIV/AIDS hakkındaki bilgi düzeyleri ve bilgi kaynakları. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(3), 47-52.
- Leblebici, D.N., & Kılıç, M. (2004). *İçerik analizi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Letamo, G. (2007). Misconceptions about HIV prevention and transmission in botswana. *African Journal of AIDS Research*, 6(2), 193-198
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education*. Los Angeles: Sage.
- Lin, T.C., Lin, T.J., & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372.
- Mcmillan, J.H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: Longman.
- Mike, M., & Treagust, D.F. (1998). A pencil and paper instrument to diagnose students' conceptions of breathing, gas exchange and respiration. *Australian Science Teachers Journal*, 44(2), 55-60.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Munthali, A.C., Chimbiri, A., & Zulu, E. (2004) *Adolescent sexual and reproductive health in Malawi: A synthesis of research evidence*. Occasional Report No. 14, The Alan Guttmacher Institute, New York.
- Mutonyi, H., Nashon, S., & Nielsen, W.S. (2010). Perceptual influence of Ugandan biology students' understanding of HIV/AIDS. *Research in Science Education*, 40, 573-588.
- Novak, J.D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.
- Nwokocha, A.R.C., & Nwakoby, B.A.N. (2002). Knowledge, attitude, and behavior of secondary (high) school students concerning HIV/AIDS in Enugu, Nigeria, in the Year 2000. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 15, 93-96.
- Nyachwayaa, J. M., Mohameda, A-R., Roehriga, G. H. Woodb, N. B., Kernc, A. L., & Schneiderd, J.L. (2011). The development of an open-ended drawing tool: an alternative diagnostic tool for assessing students' understanding of the particulate nature of matter. *Chemistry Education Research and Practice*, 12 (2), 121-132.
- Özcebe, H., Akın, L., & Aslan, D. (2004). A peer education example on HIV/AIDS at a high school in Ankara. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 45, 54-59.
- Özdemir, M., Feyzioglu, B., Doğan, M., Baykan, M., & Baysal, B. (2006). Üniversite öğrencilerinin HIV/AIDS hakkındaki bilgi düzeyi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk HIV/AIDS dergisi*, 9 (1), 10-16.
- Paivo, A. (1990). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. USA: Sage.
- Patrick, P.G., & Tunnicliffe, S.D. (2010). Science teachers' drawings of what is inside the human body. *Journal of Biological Education*, 44 (2), 81-87.
- Pekşen, Y., Dabak, Ş., Leblebicioğlu, H., & Günaydın, M. (1994). Gençlerin eğitim öncesi ve sonrası AIDS konusundaki bilgi düzeyleri. *Yeni Tıp Dergisi*, 11-13.
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to social research—quantitative & qualitative approaches*. London: Sage.
- Ratcliff, D. (1995). Validity and reliability in qualitative research. <http://qualitative-research.ratcliffs.com/Validity.pdf>
- Reidpath, D.D., & Chan, K.Y. (2005) A method for the quantitative analysis of the layering of HIV-related stigma. *AIDS Care: Psychological and Socio-medical Aspects of AIDS/HIV*, 17 (4), 425-432.
- Reiss, M.J., & Tunnicliffe, S.D. (2001). Students' understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, 31, 383-399.
- Reiss, M.J., Tunnicliffe, S.D., Andersen, A.M., Bartoszeck, A., Carvalho, G.S., Chen, S.-Y., et al. (2002). An international study of young peoples' drawings of what is inside themselves. *Journal of Biological Education*, 36 (2), 58-64.
- Rennie, L.J., & Jarvis, T. (1995). Children's choice of drawings to communicate their ideas about technology. *Research in Science Education*, 25(3), 239-252.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.

- Rotheram-Borus, M.J., O'keefe, Z., Kracker, R., & Foo, H. (2000). Prevention of HIV among adolescents. *Prevention Science, 1*, 15-30.
- Shepardson, D. P., Wee, B., Priddy, M., & Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching, 44* (2), 327-348.
- Slusher, M.P., & Anderson, C.A. (1996) Using causal persuasive arguments to change beliefs and teach new information: the mediating role of explanation availability and evaluation bias in the acceptance of knowledge. *Journal of Educational Psychology, 88*, 110-122.
- Smith, E.L., Blakeslee, T.D., & Anderson, C.W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science. *Journal of Research in Science Teaching, 30*(2), 111-126.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. Practical assessment. *Research & Evaluation, 7*(17), 1-8.
- St. Lawrence, J.S., Crosby, R.A., Brasfield T.L., & O'bannon, R.E (2002). Reducing STD and HIV risk behavior of substance-dependent adolescents a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70* (4), 1010-1021.
- Stine, G.J. (1996). *Acquired immune deficiency syndrome*. New Jersey: Prentice Hall.
- UNAIDS/WHO. (2012). AIDS epidemic update. http://www.unAIDS.org/en/media/unAIDS/contentassets/documents/epidemiology/2012/gr2012/20121120_UNUNAI_Global_Report_2012_en.pdf, Retrieved on September 14, 2013.
- Uzunkaya, A., & Özgür, S. (2011). Effects of an instruction based on dominant intelligence on overcoming misconceptions. *Hacettepe University Journal of Education, 41*, 461-472.
- Tümer, A., & Ünal, S. (2003). HIV/AIDS epidemolojisinde gelişmeler ve korunma. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi, 12* (1), 15-18.
- Verma, G.K., & Mallick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. (1994a). Mental models of the day/night cycle. *Cognitive Science, 18*, 123-183.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. (1994b). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction, 4*, 45-69.
- WHO (1992). *World health statistics annual 1991*. WHO, Geneva.
- Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2005). *Research methods in education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wimmer, R.D., & Dominick, J.R. (2000). *Mass media research: An introduction*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.



Araştırma Makalesi • Research Article

Üniversite Öğrencilerinde Olumlu Düşünme Becerisinin Kişilerarası İletişim Becerisi ile İlişkisi

The Relationship Between Positive Thinking skills and Interpersonal Communication Skills in University Students

Şule Karadağ^{a,*}

^aDr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Tirebolu İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü Tirebolu/Giresun/Türkiye
ORCID: 0000-0002-5082-3449

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 03 Temmuz 2019

Kabul tarihi: 29 Temmuz 2019

Anahtar Kelimeler:

İletişim

Olumlu Düşünme

Kişilerarası İletişim

Öğrenciler

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019

Received in revised 03 July 2019

Accepted 29 July 2019

Keywords:

Communication

Positive Thinking

Interpersonal Communication

Students

ÖZ

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin olumlu düşünme becerileri ile kişilerarası iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ilişki arayıcı – tanımlayıcı tasarım kullanılmıştır. Çalışmada olumlu düşünme becerileri ölçeği ile kişilerarası iletişim becerisi ölçekleri kullanılmıştır. Analizleri sonucundakı katılımcıların %67,6'sı (n=275) kadın, %32,4'ü (n=132) erkektir ve olumlu düşünme becerisi toplam puan $\bar{x}=15,36\pm4,44$, kişilerarası iletişim becerisi toplam puan $\bar{x}=99,10\pm12,66$ olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, olumlu düşünme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki görülmüştür ($p<0.05$). Aynı şekilde olumlu düşünme becerileri ile kişilerarası iletişim toplam puan ve alt faktörleri (iletişim ilkeleri ve temel becerileri, kendini ifade etme, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim kurmaya isteklilik) arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

ABSTRACT

This study was planned to reveal the relationship between positive thinking skills and interpersonal communication skills of university students. Relational-descriptive design was used to determine cross-sectional relationships and relationships between variables.

As a result of the data analyses, %67,6 (n=275) of the participants were female and %32,4(n=132) were male and the total score of positive thinking skills of the participants was $\bar{x}=15,36\pm4,44$ and the interpersonal communication skill total score was determined to be $\bar{x}=99,10\pm12,66$. As a result of the study, positive thinking scores significantly differed based on gender ($p < 0.05$). In the same way, there was a significant relationship between positive thinking skills and the total score and sub-factors of interpersonal communication (communication principles and basic skills, self-expression, effective listening and non-verbal communication and willingness to communicate).

1. Giriş

Bireylerin toplum içerisinde kendilerine yer edinebilmeleri, toplumda belli bir statüye ulaşabilmeleri için sosyal becerilere sahip olmaları gerekir. Sosyal açıdan yeterlilik davranışı, belirli bir kişilerarası şartlarda çok iyi olarak algılanan etkileşim davranışını kastedmektedir (Allen, Preiss, Gayle&Burrell, 2001). Bir başka ifade ile olumsuz

tepkiler yerine olumlu tepkileri getirecek, çevre ile etkileşim içeren ve etki bırakan, sosyal açıdan kabul edilebilir, hedefe yönelik, şartlara göre değişebilen, gözlenebilir ya da gözlenemeyen öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 2016:38). Sosyal beceriler, psikolojik olarak kendini iyi hissetme ile pozitif ilişkiler arasında olumlu ve güçlü ilişki olduğu

*Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: sule.karadag@giresun.edu.tr

görülmektedir (Segrin & Taylor, 2007:643). Ailelerinden ayrılarak yüksekokula gelen öğrenciler arasında yapılan bir çalışma da sosyal becerileri düşük olan öğrencilerin, dönem sonunda yüksek olanlara nazaran psiko-sosyal problemlerin gelişimine karşın daha savunmasız oldukları görülmüştür. Sosyal becerileri düşük bireyler depresyon, yalnızlık, sosyal kaygı gibi problemlerle daha fazla karşı karşıya kalmaktadırlar (Segrin & Flora, 2000). Sosyal beceri davranışı öğrenilebilir davranışlardır. Yapılan bir çalışmaya göre (Yüksel, 2016:45) sosyal beceri eğitimi verilen öğrencilerin verilmeyen öğrencilere göre beceri düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Sosyal beceri, sosyal yeterlilik, kişilerarası beceri ya da iletişim yeterliliği olarak anılmaktadır (Spitzberg & Dillard, 2002: 89). İletişim becerileri, kişilerarası problem çözme becerisi ve sosyal öz yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki vardır ve iletişim becerisi ile problem çözme becerisi sosyal öz yeterlilikte önemli bir belirleyicidir. Problem çözme, etkili bir iletişim ile ancak başarıya ulaşabilir ve bu bütün problem çözme yaklaşımlarının genel özelliğidir (Erozkan, 2013:742). İletişim, her canlının sahip olduğu, insanların ise kendini dünyaya açtığı bir kapı niteliğindedir. Bu nedenle çevresi ile sürekli etkileşim halinde sosyal bir varlık olan insan için iletişimin rolü yadsınamaz. Öğrencilerin, çalışanların, yöneticilerin, çiftlerin hem sosyal hayatlarında hem de iş hayatlarında kişilerarası ilişkilerde başarıya ulaşmalarının temel taşı etkili iletişim becerileri ile mümkündür. İlişki doyumunda, bağlanma şekilleri ve çeşitli problem çözme becerileri gibi, iletişim becerileri de bağlantılıdır (Eğeci & Gençöz, 2006:388).

Birey, ister kendi başına isterse başkalarıyla bir arada yaşasın, mutlaka bir iletişim sürecinin içindedir. Bu süreç, kendi kendine iç iletişim, başkalarıyla yaptığı kişilerarası iletişimden kitle iletişime kadar bir yelpazedir. İletişim kurmak insanın doğasında bulunan bir şekilde öğrenilen bir süreçtir. İletişim kavramını İnceoğlu (2011:200), doğrusal veya çizgisel bir süreç şeklinde değil aksine fazlasıyla karmaşık bir etkileşim alanı olarak ele almaktadır. Fakat her ne olursa olsun iletişimin temelinde kaynağın hedefle ilgili beklentilerinin bulunduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte kaynağın içinde bulunduğu ruh hali de kişiler arası iletişime etki eden etmenlerden biridir. Nelson (2016:1538) tarafından yapılan bir çalışma da olumlu ruh halinin sosyal yanlış anlamaları önleyebileceği ve farklı kişilerle tarafsız bir ruh halinden çok daha etkili bir şekilde ilişki kurmasını sağlayabileceğini belirtmiştir.

Olumlu duygular ve olumsuz duygular kişilerarası ilişkilerde önemli bir role sahiptir (Lyubomirsky & Sin, 2009). Hayata pozitif bakış açısı, ortaya çıkan negatif durumlarla baş etmeyi kolaylaştırdığı gibi bireyler arası ilişkilere etki edecek ölçüde önemlidir. Olumlu duygulanımlara sahip bireyler ile olmayanlarında mizaçları farklılık gösterir. Olumlu duygulanımları yüksek olan kişiler genellikle dışa dönük kişilik özelliklerine sahip olan bireylerdir ve bu kişiler daha kolay sosyal etkileşimde bulunurlar, dışa dönük kişilik özelliğine sahip kişilerin iletişime gönüllülük oranları da yüksektir (Karadağ & Kaya, 2018:417). Pozitif duygulara sahip bireyler, daha kolay sosyal etkileşimde bulunurlar ve diğer kişilere göre grup içerisinde daha avantajlıdırlar. Pozitif psikoloji ise bu noktada hayatın akışı içerisinde ortaya çıkan olumsuzlukları düzeltmek ve pozitif özellikler ortaya çıkarmayı

amaçlamaktadır. Bireysel düzeyde; pozitif bireysel özellikler, sevgi ve yetenek kapasitesi, cesaret, kişilerarası beceri, estetik, hassasiyet, yaratıcılık, yüksek yetenek ve bilgelikle ilgilidir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 5).

Pozitif düşünme olayların aydınlık tarafını görme becerisidir ve kişileri daha yaratıcı ve yapıcı yapar (Naseem & Khalid, 2010:42). Olaylara olumlu olarak yaklaşma, olumlu düşüncelerle değerlendirme şekli bireylerin günlük hayatlarının kalitesine de etki etmektedir. Pozitif düşünme pozitif duygular, iyimserlik, umut, sevinç ve mutlulukla da bağlantılıdır (Naseem & Khalid, 2010:42). İyimserlik yaşam kalitesini ve ilişkileri etkileyen etmenlerdendir. İyimser özelliklere sahip bireyler güzel olayların olacağı beklentisini her zaman korurlar ve bakış açıları ve olaylara yaklaşımları da bu yönde olur. Bu tür beklenti içerisindeki bireyler olmayanlara nazaran sıkıntılı durumlara ya da zorluklara daha kolay uyabilen bireylerdir (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010: 886).

Pozitif düşünme, araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınan bir yaklaşımdır. Genel olarak birçok görüş, pozitif düşünmenin, bireyin geleceği için pozitif beklentilerini içerdiği ve bu beklentilerin de davranışa yansıdığı üzerinde birleşir. Pozitif düşünmenin etkilerini gören insanlar süreç ne kadar yavaş ya da zor olursa olsun bu davranışa devam etmektedirler. Sonuçlara hemen ulaşamayan kişiler çabalarından vazgeçip, geri çekilme eğilimi gösterirler. Bu nedenle insanların beklentileri onlara iki tercih sunar, çabalamaya devam etmek ya da vazgeçmek (Scheier & Carver, 1993: 26). Yapılan çalışmalar göstermektedir ki; olumlu düşünme becerileri bireylerin ruhsal sağlıklarını ve kendilerine saygılarını artırmakta, örgütsel bağlılığı artırmaya etki etmekte, stres faktörleri ile baş etmeyi kolaylaştırmaktadır (Shokhmgar, 2016:210, Shabani, Pour, Morovat & Khaledian, 2016:253, Fernandez-Gonzalez, Gonzalez-Hernandez & Trianes-Torres, 2015:122). Tsivilskaya & Artemyeva (2016:203)'nın yapmış olduğu çalışmada ise; katılımcıların yarısından fazlası keyifle mizah kullanan iyimser öğrencilerdir ve bu özellik kişilerarası ilişkilerin sürdürülmesinde stresli ortamlarda tansiyonu düşürmek için önemli araçlardan biridir.

İletişim becerisi bireylerin hayatının her alanına etki eden bir unsurdur. Aile ilişkilerinde, okul ya da iş hayatında, arkadaşlıklarında etkili iletişim becerilerine sahip olan bireyler ortam içerisinde her zaman bir adım öne çıkmaktadır. İletişim becerileri doğru kullanabilen bireyler aynı zamanda kendini çok daha kolay ifade edebilmekte ve bu durum psikolojik anlamda bireylere bir doyum sağlamaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışma da arkadaşlık ilişkileri olumlu ve sakin öğrenciler ile sözsel kavga yaşayan öğrencilerin iletişim beceri puanları ile fiziksel kavga yaşayan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir (Erigüç, Şener & Eriç, 2013:55).

Hayata olumlu bakış açısı, iyimserlik, kişilerin ilişkilerinde de etkili bir unsurdur. İyimser öğrenciler yeterli özgüvene sahip, kendilerini bir birey olarak kabul eden, kendilerini pozitif bir taşıyıcı olarak kabul etmeye meyilli, sosyal olarak beğenilen özelliklerde ve yüksek oranda iradeye sahiptirler (Tsivilskaya & Artemyeva, 2016:203). Nitekim yapılan çalışmalar da göstermektedir ki; iletişim becerileri ve duygusal zeka alt boyutlarından duyguların pozitif kullanımı (iyimserlik) arasında ilişki söz konusudur

(Taşlıyan, Hırlak, Harbalioglu, 2015, Büyükbeşe, Direkçi, Erşahan, 2017, Pelit, Karaçor, Kılıç, 2018).

İletişim becerisi duygusal zekanın belirleyici etkenlerinden biridir ve iki şekilde açıklanabilir. Bunlardan biri kendini açık ve net ifade edebilme bir diğeri ise dikkatli dinleme ve söylenenleri net olarak anlayabilmedir (Çetinkaya & Alparslan, 2011:366). Olumlu düşünme ise De Bono'nun "Altı Şapkalı düşünme" biçimlerinde de yer verdiği sarı şapkayı ifade etmektedir. Sarı şapka iyimser, umutlu ve olumlu düşünmeyi ifade etmektedir (Güneş, 2012:134). İyimser ve olumlu düşünme becerisine sahip kişi yapıcı ve üreticidir. Bu tür düşünme biçimleri aynı zamanda işbirliği gerektirdiği için bireylerin etkili bir kişilerarası iletişim becerisine sahip olduğu düşünülebilir.

Olumlu düşünme becerisinin, kişilerarası ilişkileri pozitif yönde etkileyeceği ve bu becerilere sahip bireylerin kişilerarası iletişim becerilerinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, tüm bu bilgiler çerçevesinde pozitif düşünme becerisinin kişilerarası iletişime etkilerini ortaya koymaktır.

2. Yöntem ve Uygulama

2.1 Tasarım

Kesitsel ve değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişki arayıcı – tanımlayıcı tasarım kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninin Bozok Üniversitesinde eğitim-öğretime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem sayısının hesaplanmasında ilişki arayan, regresyon analizi ya da korelasyon analizi uygulanan çalışmalar için hazırlanmış hesaplama tekniklerinden yararlanılmıştır (Cohen, J., Cohen, West & Aiken, 2003). Çalışmadaki bağımsız değişken sayısı (6) dikkate alınarak; 0.05 etki büyüklüğü, 0,95 güç düzeyi ve 0.05 önemlilik düzeyinde gerekli örneklem büyüklüğü 425 olarak bulunmuştur.

2.3. Veri Toplama Tekniği ve Araçlar

Veriler katılımcılardan anket formu, olumlu düşünme becerisi ve kişilerarası iletişim becerisi ölçeklerinin uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Olumlu Düşünme Becerisi Ölçeği

Bekhet & Zauszniewski (2013) tarafından geliştirilen olumlu düşünme becerileri ölçeği, Akın, Uysal & Akın (2015) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlilik, güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 8 maddeden ve tek boyuttan oluşan modelin iyi uyum verdiği bulunmuştur ($\chi^2= 25.66$, $sd= 19$, $RMSEA= .035$, $NFI= .99$, $NNFI= .99$, $IFI= 1.00$, $RFI= .98$, $CFI= 1.00$, $GFI= .98$, $AGFI= .96$, $SRMR= .027$). Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir (Akın, A., Uysal, R., & Akın, Ü., 2015). Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .54 ile .68 arasında sıralanmaktadır. Toplam sekiz sorudan oluşan ölçekte; her bir soru 0 (asla), 1 (Biraz), 2 (Çoğunlukla), 3 (Her zaman) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamakla birlikte puanın yüksek

olması yüksek düzeyde olumlu düşünme becerisini olduğunu işaret etmektedir.

Kişilerarası İletişim Becerileri Ölçeği

Korkut-Owen & Bugay (2014) tarafından geliştirilen ölçek, 25 maddeden ve dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Belirtilen alt faktörler; iletişim ilkeleri ve temel becerileri (1, 3, 6, 13, 14, 16, 21, 23, 24, 25), kendini ifade etme (2, 5, 17, 20), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim (10, 11, 12, 18, 19, 22), iletişim kurmaya isteklilik (4, 7, 8, 9, 14) şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlere ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise; İİTB .79, KİE .72, EDSOİ .64, ve İKİ .71 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler neticesinde ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu ve uygulanabilir olduğu görülmüştür (Korkut-Owen & Bugay (2014).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Mart 2018 ve Ekim 2018 tarihleri arasında, birebir görüşmeler ile formların doldurulması yoluyla elde edilmiştir.

2.5. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın değişkenlerini kişilerarası iletişim becerileri puan düzeyi (bağımlı değişken) ile olumlu düşünme becerileri puan düzeyi ve öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (bağımsız değişkenler) oluşturmaktadır.

2.6. Araştırma Soruları

Çalışmadaki temel araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- Olumlu düşünme becerileri puan düzeyi nedir?
- Kişilerarası iletişim becerileri puan düzeyi nedir?
- Sosyo-demografik özellikler olumlu düşünme becerilerini ve kişilerarası iletişim becerilerini etkiler mi?
- Öğrencinin iletişim konularını içeren dersler alması kişilerarası iletişim becerilerini etkiler mi?
- Olumlu düşünme becerileri ve kişilerarası iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

2.7. Araştırma Etiği

Araştırma için Bozok Üniversitesi Bilimsel araştırmalar ve yayın etiği kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca katılımcıların hepsinden araştırmaya katılıp katılmayacaklarını yönünde sözlü onam alınarak uygulama gerçekleştirilmiştir.

2.8. Araştırma Analizi

Verilerin toplanmasının ardından, veri girişine uygun olan formlar (boş bırakılan soru bulunan formlar analize dahil edilmemiştir) istatistik programına aktarılmıştır. Programa aktarılan veriler üzerinde değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla t-test, anova ve korelasyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin olumlu düşünme becerileri, kişilerarası iletişim becerileri ölçekleri ve sosyo-demografik bilgileri içeren anket formlarına vermiş oldukları yanıtlar incelenmiştir. Elde edilen veriler istatistik analizi programı gerçekleştirilmiş, olumlu düşünme becerileri ölçeği ve kişilerarası iletişim becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla pearson test uygulanmış, ikili grupların ölçekler ile arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla independent t-test uygulanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri

	Sayı	%	
Cinsiyet	Kadın	275	67,6
	Erkek	132	32,4
Ekonomik Durum	İyi	123	30,2
	Orta	269	66,1
	Kötü	11	2,7
İletişim Dersi Alma Durumu	Evet	131	32,2
	Hayır	276	67,8
Toplam	407	100	

Ankete katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve iletişim dersi alma durumuna tablo 1’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların %67,6’sını kadın, %32,4’ünü erkekler oluşturmakta, ekonomik duruma bakıldığında ise %30,2’sinin iyi, %66,1’inin orta, %2,7’sinin kötü olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılara sorulan iletişim dersi alıp almadıkları yönündeki soruya verilen cevapların %32,2’sini evet %67,8’ini hayır cevapları oluşturmaktadır.

Tablo 2. Olumlu Düşünme Becerileri Ölçeği ile Kişilerarası İletişim Becerileri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörler Puan Durumu

Ölçek	Toplam Puanları	Sayı	Min.	Max.	$\bar{x} \pm SD$
Olumlu Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Puanı(OTOP)		407	,00	24,00	15,36±4,44
Kişilerarası İletişim Becerileri Ölçeği Toplam Puanı(KİÖTOP)		407	40,00	126,00	99,10±12,66
İletişim İlkeleri ve Temel Becerileri (İİTB)		407	6,00	30,00	24,07±3,60
Kendini İfade Etme (KİE)		407	4,00	20,00	16,11±2,72
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim(EDSOİ)		407	6,00	30,00	24,07±3,60
İletişim Kurmaya İsteklilik(İKİ)		407	6,00	50,00	18,96±3,77

Verilerin analizi sonucunda katılımcıların olumlu düşünme becerileri(ODB) ölçeği toplam puanı ortalaması $\bar{x}=15,36 \pm 4,44$ olarak bulunmuştur. Kişilerarası iletişim becerileri ölçeği toplam puan ortalaması ise $\bar{x}=99,10 \pm 12,66$ olarak tespit edilmiştir. Her iki ölçeğin puan durumu ortalamasının üzerini göstermektedir. Bu durum katılımcıların ortalamasının biraz üzerinde olumlu düşünme becerisine ve kişilerarası iletişim becerisine sahip olduklarını göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 3. Olumlu Düşünme Becerileri Ölçeği ve Kişilerarası İletişim Becerileri Ölçeği Puan Düzeyleri ile Sosyo-Demografik Özellikler İlişki Durumu

Ölçekler	Sosyo-Demografik Özellikler	Değişkenler	N	$\bar{x} \pm SD$	t-test & p
Olumlu Düşünme Becerileri Puanı(OTOP)	Cinsiyet	Kadın	275	14,89±4,59	t=-3,23 p<,001
		Erkek	132	16,33±3,98	
	Ekonomik Durum	İyi	123	15,19±4,82	F=,415 p>,660
		Orta	269	15,37±4,30	
		Kötü	11	16,45±3,69	
	İletişim Dersi Alma Durumu	Evet	131	15,38±4,54	t=0,79
Hayır		276	15,35±4,41	p>,937	
Kişilerarası İletişim Becerileri Toplam Puanı(İTOP)	Cinsiyet	Kadın	275	98,69±12,73	t=-,957 p>,340
		Erkek	132	99,96±12,51	
	Ekonomik Durum	İyi	123	98,99±13,95	F=,288 p>,750
		Orta	269	99,37±11,82	
		Kötü	11	96,54±15,06	
	İletişim Dersi Alma Durumu	Evet	131	98,04±13,56	t=-1,123
Hayır		276	99,61±12,20	p>,262	

Ankete katılan bireylerin olumlu düşünme becerileri düzeyi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<,001$). Katılımcıların cinsiyetleri ve olumlu düşünme beceri düzeyleri karşılaştırıldığında erkeklerin($\bar{x}=16,33$) olumlu düşünme becerileri düzeyinin kadınlardan($\bar{x}=14,89$) fazla olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda olumlu düşünme becerileri ile ekonomik durum ve iletişim dersi alma durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Kişilerarası iletişim becerileri düzeyleri ile cinsiyet, ekonomik durum ve iletişim dersi alma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>,340$, $p>,750$, $p>,262$, tablo 3).

Tablo 4. Olumlu Düşünme Becerileri Toplam Puanı ile Kişilerarası İletişim Becerileri Toplam Puanı ve Alt Faktörler Arasındaki İlişki Durumu

	İTOP	İİTB	KİE	EDSOİ	İKİ
r	,511**	,433**	,423**	,370**	,386*
OTOP	p	,000	,000	,000	,000
n	407	407	407	407	407

** .001 düzeyinde korelasyon anlamlıdır.

Katılımcıların olumlu düşünme becerileri ile kişilerarası iletişim becerileri toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür($p<,000$). Aynı şekilde olumlu düşünme becerileri toplam puan durumu ile kişilerarası iletişim becerileri alt faktörleri, iletişim ilkeleri ve temel becerileri($p<,000$), kendini ifade etme($p<,000$), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim($p<,000$) ve iletişim kurmaya isteklilik arasında da anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Tablo 4).

4. Sonuç

Olumlu düşünme becerisi hayatın akışı içerisinde bireylere birçok avantaj sağlayabilecek becerilerden biridir. Yapılan birçok çalışma göstermektedir ki; pozitif düşünme becerisi, stresle ve kaygı ile baş etme, problem çözme, mutluluk, akademik performans ve hatta sağlık üzerinde önemli bir etkidir (Scheier & Carver, 1992: 224, Panahi, Panahi & Sobhani, 2016:7, Naseem & Khalid, 2010:53). Pozitif düşünme becerisinin insan hayatında ve davranışlarında bu denli önemli bir role sahip olması, bizde aynı zamanda "Pozitif düşünme becerisi kişilerarası iletişim becerilerinin üzerinde de etkili midir?" sorusunu akla getirmiştir. Çalışma bu çerçevede şekillenmiş ve pozitif düşünme becerisi ve kişilerarası iletişim becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Kişilik ve öznel mutluluk arasında güçlü bir ilişki vardır, bununla birlikte kişilik ile kişilerarası iletişim biçimleri arasında da bir ilişki söz konusudur (Richard & Diener, 2009, Leung & Bond, 2001). Hazar (2006:139) tarafından yapılan bir çalışmada hoş sohbet, atılgan, liderlik ve oturmuş-dışadönük kişilik özelliklerine sahip kişilerin daha çok kişilerarası iletişim tipi tercih ettiği görülmüştür. Dolayısı ile pozitif düşünme ve kişilerarası iletişim arasında ilişki kaçınılmaz görülmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda olumlu düşünme becerisi ve kişilerarası iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmada olumlu düşünme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve erkeklerin olumlu düşünme becerisinin kadınlara oranla biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışma da aynı şekilde cinsiyet ve duygusal zekâ ($p=0,039<0,05$) arasında ilişki tespit edilirken, iletişim becerisi ve cinsiyet ($p=0,337>p$) arasında bir ilişki saptanmamıştır (Taşlıyan, Hırlak, Harbalıoğlu, 2015: 54). Bununla birlikte olumlu düşünme becerisi ile ekonomik durum ve iletişim dersi alma durumu arasında herhangi bir ilişki söz konusu değildir (Tablo 3). Aynı şekilde kişilerarası iletişim becerisi ile cinsiyet, ekonomik durum ve iletişim dersi alma durumu arasında bir farklılık saptanmamıştır. Bir başka çalışmada ise cinsiyet ve iletişim becerisi arasında anlamlı fark görülürken, ekonomik durum ile iletişim becerisi arasında bu çalışmada da olduğu gibi bir fark tespit edilmemiştir (Erigüç, Şener & Eriç, 2013:58). Bu sonuçlara bakılarak genel bir sonuca ulaşmak mümkün değildir.

Hayata pozitif bakma, olumlu düşünme becerisi bireylerin sosyal hayatlarına etki eden önemli etmenlerden biridir. Olumlu düşünme becerisine sahip birey, bu becerisini etrafına da yansıtabilmekte bu da onun kişilerarası iletişim becerisine katkı sağlamaktadır. Üniversite öğrencileri duygusal zekâlarının iletişim becerileri ve bireysel yenilikçilik seviyeleri ile ilişkisine yönelik olarak gerçekleştirilen bir çalışmada iletişim becerileri ve duygusal zeka alt boyutlarından iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Büyükbeşe, Direkçi, Erşahan, 2017:233). Çalışmada sosyo-demografik özellikler ile ölçekler arasında ilişki olmamasına rağmen, olumlu düşünme becerisi ile kişilerarası iletişim becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu ilişkinin olumlu düşünme becerisi ve kişilerarası iletişim becerisi alt faktörleri (iletişim ilkeleri ve temel becerileri, kendini ifade etme, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim

kurmaya isteklilik) arasında da olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Birey her ne kadar sosyal hayat içinde olumsuz yaşam koşulları ile karşı karşıya kalsa da olumlu bakış açısı içinde bulunduğu durum ile baş etmesini kolaylaştırmakta ve hayatına devam edebilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle henüz iş hayatı ve hayatını idame ettirme çarkının içerisine dahil olmayan gençlerin, gelecekteki başarılarını desteklemek ve mücadele ruhunu aktif tutmalarını sağlamak adına zaman zaman eğitim çalışmaları yapılması önerilmektedir. Çalışmanın sınırlılıkları Türkçe literatürde olumlu düşünme becerisi ile kişilerarası iletişim arasında yeterli çalışmanın yer almaması ve sadece üniversite öğrencileri üzerinde yapılması gösterilebilir. Özellikle bundan sonraki çalışmalarda örneklemelerin sosyal yaşam içerisindeki bireyler üzerinde farklı eğitim seviyesinde öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmesi ve eğitimi kapsayan deneysel çalışmaların literatüre ciddi katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akın, A., Uysal, R., & Akın, Ü. (2015). Olumlu Düşünme Becerileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliliği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 265-270.
- Allen, M. Preiss R.W, Gayle, B. M. & Burrell, N. (2001). *Interpersonal Communication Research: Advances Through Meta-Analysis*. Routledge.
- Büyükbeşe, T., Direkçi, E. & Erşahan, B. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının İletişim Becerilerine ve Bireysel Yenilikçilik Seviyelerine Etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 221-236.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*. Vol.30. 879-889. doi: 10.1016/j.cpr.2010.01.006.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3rd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eğeci, İ. S. & Gençöz, T. (2006). Factors Associated with Relationship Satisfaction: Importance of Communication Skills. *Contemporary Family Therapy*. 28(3). Pp. 383-391. doi:10.1007/s10591-006-9010-2.
- Erigüç, G., Şener, T. & Eriş, H. (2013). İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), pp. 739-745.
- Fernandez-Gonzalez, L., Gonzalez-Hernandez, A. & Trianes-Torres, M. V. (2015). Relationships Between Academic Stress, Social Support,

- Optimism-Pessimism and Self-esteem in College Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-130. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(güz), 127-146.
- Hazar, Ç. (2006). Kişilik ve İletişim Tipleri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(2). 125-140.
- Korkut-Owen, F. & Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(2). 51-64.
- Leung, S. K., & Bond, M. H. (2001). Interpersonal communication and personality: Self and other perspectives. *Asian Journal of Social Psychology*, 4(1), 69-86. doi:10.1111/1467-839X.00076
- Lyubomirsky S. & Sin, N. (2009). Positive Affectivity. Harry T. Reis & Susan Sprecher (Eds.). *Encyclopedia of Human Relations* (1265-1266). Thousand Oaks: Sage Publications. doi:10.4135/9781412958479.n409.
- Nahevcivan, N. (2015). Nicel Araştırma Tasarımları. Erdoğan Semra, Nahevcivan Nursen & Esin Nihal (Eds.). *Hemşirelikte Araştırma: Süreç, Uygulama ve Kritik içinde*. (s. 87-130). İstanbul, Nobel Tıp Kitapevleri.
- Naseem, Z., & Khalid, R. (2010). Positive Thinking in Coping with Stress and Health Outcomes: Literature Review. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 4(1), 42-61.
- Nelson, D. W. (2016). Enhancing interpersonal communication: Positive mood effects. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(9), 1535-1539. doi:10.2224/sbp.2016.44.9.1535
- Pelit, E., Karaçor, M. & Kılıç, İ. (2018). Duygusal Zekanın İletişim Becerilerine Etkisi: Turizm Öğrencileri Üzerinde bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 85-107. <http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.279686>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, 16(2), 201-228.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On The Power of Positive Thinking: The Benefits of Being Optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 26-30. doi:10.1111/1467-8721.ep10770572
- Panahi, M., Panahi, H., & Sobhani, H. (2016). Impacts of positive thinking skills up on happiness and academic performance of first level high school girls of Shirvan. *International Academic Journal of Innovative Research*, 3(6), 1-8.
- Richard, E., & Diener, E. (2009). Personality and subjective well-being. In *The science of well-being* (pp. 75-102). Springer, Dordrecht.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*. January. Vol.55(1). p. 5-14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5.
- Segrin, C. and Flora, J. (2000), Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26: 489-514. doi:10.1111/j.1468-2958.2000.tb00766.x
- Segrin, C. & Taylor, M., (2007). Positive Interpersonal Relationships Mediate The Association Between Social Skills and Psychological Well-Being. *Personality and Individual Differences*, 43, 637-646. doi:10.1016/j.paid.2007.01.017
- Shabani, M., Pour, S. H., Morovat, Q. & Khaledian, M. (2016). The Impact of Positive Skills Training on Organizational Commitment. *WSN* 42, 245-255.
- Shokhmgar, Z. (2016). Effectiveness of Positive Thinking Skills into Team Approach to Mental Health and Self-esteem of Students Torbat-e Jam city. *Electronic J Biol*. Vol.12(3), 208-211. <http://ejbio.imedpub.com/effectiveness-of-positive-thinking-skills-into-team-approach-to-mental-health-and-self-esteem-of-students-torbate-jam-city.pdf>.
- Spitzberg, B., H. & Dillard, J., P. (2001). *Interpersonal Communication Research: Advances Through Meta-Analysis*. Mike Allen, Raymond W. Preiss, Barbara Mae Gayle, Nancy Burrell (eds.), *Social Skills and Communication* (p. 89-111), London: Routledge.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B. & Harbalıoğlu, M. (2015). Duygusal Zeka, İletişim Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencilerine Bir Uygulama. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 2(3), 45-58.
- Tsivilskaya, E. A. & Artemyeva, T. V. (2016). The Study of Optimism and Positive Self-Concept of Students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. July, 199-205.
- Yüksel, G. (2016). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), s.s. 37-47 ISSN 1302-1.



Araştırma Makalesi • Research Article

Sosyal Beceri Eğitimine Katılan Psikolojik Danışman Adaylarının Görüşleri*

Views of Psychological Counselor Candidates Participating in Social Skills Training

Murat Canpolat^{a,**}, Meral Atıcı^b

^a Öğr. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 44280, Malatya/Türkiye. Türkiye
ORCID: 0000-0003-2106-6474

^b Prof. Dr. ,Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adana /Türkiye.
ORCID: 0000-0003-0675-4439

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 04 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 09 Temmuz 2019

Kabul tarihi: 29 Temmuz 2019

Anahtar Kelimeler:

Sosyal beceri eğitimi

Psikolojik danışman adayları

Aday görüşleri

ÖZ

Sosyal beceri eğitimine katılan psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” kullanılmıştır. Araştırma Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans eğitimine devam eden öğrencilerden seçilen katılımcılarla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ve “Genel Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Katılımcıların görüşleri elde edilen kazanım, yaşanan duygular, yaşanan farkındalıklar, yaşanan zorluklar, becerinin işlevselliği, eğitim program ve süreçle ilişkin değerlendirmeler, becerinin geliştirilmesi için programa yönelik öneri şeklinde kategorilere ayrılarak sunulmuştur. Araştırma sonuçları, sosyal beceri eğitiminin katılımcıların gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 04 February 2019

Received in revised form 09 July 2019

Accepted 29 July 2019

Keywords:

Social skills training

Psychological counselor candidates

Candidates' views

ABSTRACT

In this study which examined the views of psychological counselor candidates participating in social skills training, has been used one of the qualitative research methods is “case study”. The research was conducted with the participants selected from the students attending Mustafa Kemal University Faculty of Education Guidance and Psychological Counseling. In the study, “The Final Evaluation Form” and the “General Evaluation Form” prepared by the researcher were used. The data were analyzed with content analysis. The opinions of the participants are presented in categories such as the acquisition, the feelings experienced, the awareness experienced, the functionality of the skill, the evaluation of the training program and the process, and the proposal for the program to improve the skills. The results of the research are the degree of interpretation of social skills training.

1. Giriş

Psikolojik danışmanların aldıkları eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiği açısından önemlidir. Psikolojik danışmanların aynı ya da benzer eğitimi aldıkları halde mesleği icra ederken aynı düzeyde başarılı olmadıkları da görülebilmektedir. Alan yazında psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi alan psikolojik danışman adaylarının yalnız akademik başarılarının değil,

diğer özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğine ilişkin bir eğilim vardır (Korkut-Owen, Dost, Bugay & Owen, 2014). Markert ve Monke (1990)’e göre psikolojik danışmanın yeterlilikleri ile ruh sağlığını yordayan ölçütler, akademik başarıyı yordayan ölçütler ile aynı değildir. Bu durum, üniversitede öğrenilen bilgilerin ve psikolojik danışmanlık becerilerinin başarılı olmada tek başına yeterli olmadığını, bunların dışında başka faktörlerinde gerekli olduğunu göstermektedir.

* Bu çalışma birinci yazarın 2017 yılında Prof. Dr. Meral Atıcı danışmanlığında Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda yürüttüğü “Sosyal Beceri Eğitiminin Psikolojik Danışman Adaylarının Sosyal Beceri ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.

e-posta: murat.canpolat@inonu.edu.tr

Psikolojik danışma ve rehberlik sürecinin etkili olmasında alan yazında birçok görüş bulunmaktadır. Hackney ve Cormier'e göre (2005), etkili bir psikolojik danışma sürecinin gerçekleşmesini sağlayan önemli faktörlerden biri bu süreçte aktif bir role sahip olan psikolojik danışmana ait faktörlerdir. Corey'e (1996) göre etkili bir psikolojik danışman "kim olduğunu, ne olabileceğini, amacını, değerlerini, güçlü ve zayıf yönlerini" bilir. "Yeni yaşantılara açık, otantik, dürüst, sabırlı, saydam, kendini açma konusunda uygun davranan, mizah anlayışına sahip, gerçekçi karar alabilen, danışanlarına olumlu model sunan" biridir. Dow ve Mayer (2004), "sosyal yeterlilikleri olan, sosyal beceri düzeyleri yüksek kişilerin problemleri etkili çözebildiklerini" belirtmişlerdir. Sosyal beceri düzeyi yüksek bireyler, "diğer bireylerin duygu ve düşüncelerine uygun tepkide bulunma, diğer bireylerle olumlu sosyal etkileşim başlatma ve sürdürme, arkadaşlık kurma, sosyal ortamda karşılaştığı problemlerle etkili başa çıkma becerilerini" yerine getirirler (Rutherford, Mathur&Quinn, 1998). Akkök (1996) ve Yüksel (1997) sosyal becerilerin etkili iletişimde bulunmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Akkoyun (2001) etkili psikolojik danışmanların sosyal beceri düzeyinin yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Nitelikli insan gücünün oluşması için sosyal ilişkileri güçlü olan ve sağlıklı ilişkiler kuran, sosyal beceri davranışları sergileyen psikolojik danışmanların gerekli olduğu belirtilmiştir (Paisley& Hayes, 2003). Berns (2005) psikolojik danışmanların memnuniyet, dinleme, geribildirim, duyguları tanıma ve ifade etme gibi terapötik becerilerinin ancak kişisel deneyimler sonucunda geliştiğini ifade etmiştir (Akt. Atıcı, Sanberk &Ortakale, 2011). Muslu-Köseoğlu'na göre (1994) psikolojik danışmanların "kendine güvenen ve saygı duyan, duyarlı, sabırlı ve hoşgörülü olan, kendinden hoşnut olan, dışadönük, sorumluluk sahibi, kendi ve çevresiyle uyumlu, kendi ile barışık, deneyime açık, özgüveni yüksek, empatik, benlik saygısı yüksek, kararlı, sosyal ilişkileri güçlü gibi" özelliklere sahip olması gerekmektedir. Diğer taraftan Keyes, Shmotkin ve Ryff'a (2002) göre bireyin benliğini olumlu algılaması, sınırlılıklarını kabul edip kendisiyle bütünleşmesi, diğer bireylerle etkili iletişim kurabilmesi, çevresini kişisel ihtiyaç ve isteklerine cevap verecek biçimde şekillendirmesi, bağımsız ve girişimci olması, yaşamın anlam ve amacına ilişkin farkındalık sağlanması, yetenek ve becerilerinin farkında olması ve kendini geliştirmesi gibi özellikler psikolojik iyi olmayı yansıtmaktadır.

Özetle, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verimliliğinde psikolojik danışmana ait özellikler etkili görülmektedir. Psikolojik danışmanların sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerinin gerekli olduğu ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirebilme becerilerinin deneyimler sonucu gelişebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik geliştirilen, davranışçı yöntemlere ve bireylerin performansına dayalı, bireysel veya grupta uygulanan bir eğitim ve müdahale yöntemi olan sosyal beceri eğitimi (Shepherd, 1983, Akt. Dikmeer, 1997), programı geliştirilmiş ve hazırlanan program psikolojik danışman adaylarına uygulanmıştır.

Buradan hareketle bu araştırmanın birkaç açıdan alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bunlardan birincisi; psikolojik danışmanlarda olması gerektiği düşünülen sosyal becerilerin psikolojik danışman adaylarına kazandırılmaya çalışılmasıdır. İkincisi; rehberlik ve psikolojik danışmanlık

lisans programlarında doğrudan psikolojik danışman adaylarının sosyal becerilerini iyileştirmeye ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırmaya yönelik konu ve etkinliklere pek yer verilmemektedir. Bu çalışmayla bu eksiklik bir derecede olsa giderilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, bu tür konu ve etkinliklere rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında yer verilmesi için bir zemin hazırlayabilecektir. Son olarak uygulanan sosyal beceri eğitimi, psikolojik danışman adaylarının mesleki bir uygulama içinde yer almaları ve ileride bir grup çalışmasını yönetebilmesi için gereken birtakım becerileri gözlemleme ve geliştirme olanağı sağlaması açısından da önemlidir.

Uygulanan eğitimle ilgili katılımcıların görüşlerini incelemek amacıyla nitel verilere ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Araştırmanın deney grubunda yer alan psikolojik danışman adaylarının kendilerine uygulanan sosyal beceri eğitim programına ilişkin görüşleri (etkinlik ve yöntemlerin etkililiği gibi) nelerdir?
- Araştırmanın deney grubunda yer alan psikolojik danışman adaylarının programın uygulanma sürecindeki deneyimleri ve yaşantılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Sosyal beceri eğitimine katılan psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması" kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 1999). Durum çalışması ile sosyal beceri eğitiminin amaca hizmet edip etmediği anlaşılmasına çalışılmıştır. Nicel sonuçlara bağlı kalmaksızın yani eğitim sonucunda anlamlı farklılık çıkıp çıkmadığına bakılmaksızın katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Böylece programa katılan psikolojik danışman adaylarının süreç hakkında gözlem ve deneyimlerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan katılımcılar 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans eğitimine devam eden 134 öğrenci arasından seçilmiştir. Lisans eğitimine devam eden öğrencilerden ölçekleri cevaplamaya gönüllü olan 125 öğrenciye Psikolojik İyi Olma Ölçekleri ve Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. 125 öğrenciden toplanan veriler SPSS programına aktarılırken 12 öğrenciye ait ölçeklerde eksik veri olduğundan çıkarılmıştır. Dört (4) tane değer de uç değer olduğundan dolayı çıkarılmıştır. 109 öğrenciden elde edilen veri ile analizlere devam edilmiştir.

İlk önce iki değişken olan sosyal beceri ve psikolojik iyi olma puanları arasında 109 veri üzerinden korelasyona bakılmış $r = .59$ olarak bulunmuştur. İki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada

sosyal beceri eğitimi verileceğinden gruplar sosyal beceri puanları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Sosyal beceri puanlarının normal dağılım sergileyip sergilemediklerini tespit etmek için çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı -0.09 , basıklık katsayısı $.090$ bulunmuştur. Bu değerlerin ± 1 aralığında yer alması normallikten aşırı sapmalar olmaması şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucu $p=.200$ olarak ($p>.05$) bulunmuştur. Bu testte anlamlılık seviyesinin $.05$ 'ten büyük olması, verilerin normal dağılımında sapmalar olmadığını göstermektedir (George & Mallery, 2012). Ölçekten alınan sonuçlara göre sosyal beceri düzeyi ortalamasının ($X=282.72$, $Ss=28.35$) 1 ve 2 standart sapma altında olan öğrencilerle görüşme yapılarak yapılan çalışma hakkında genel bilgiler (eğitimin amacı, süresi, grubun kaç kişiden oluşacağı, kurallar gibi) verildikten sonra, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 28 öğrenci belirlenmiştir. Bu gönüllü öğrenciler kura yöntemi ile seçkisiz olarak iki gruba, her grupta 14 öğrenci olacak şekilde atanmıştır. Sonra bu iki grup yine kura yöntemi ile seçkisiz olarak deney grubu ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

2.3. Veri toplama Araçları

2.3.1. Oturum Sonu Değerlendirme Formu

Oturum sonu değerlendirme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda 3 soru yer almaktadır. Bu form; oturumda ele alınan konu ile ilgili kendilerinde neleri fark ettikleri, oturumda kazandıkları becerileri günlük yaşamda ne derece ve nasıl kullanabilecekleri ve oturumda ele alınan beceriyi geliştirmeleri için daha farklı neler yapılabileceğine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Bu sorularla katılımcıların oturumda işlenen konu ile kendilerinde neleri fark ettikleri, kazandığı bilgi ve beceriyi ne düzeyde kullanabilecekleri, bu beceriyi geliştirmesi için başka neler yapılabileceği, oturum sürecinin işleyişi, etkinlikler ve yöntemlerin etkililiğine dair düşüncelerine ulaşmak hedeflenmiştir.

2.3.2. Genel Değerlendirme Formu

Genel değerlendirme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda 9 soru yer almaktadır. Bu form; eğitim sürecini genel olarak nasıl değerlendirdikleri, eğitim sürecinde neleri fark ettikleri, hangi oturumdan daha çok yararlandıkları, hangi oturumdan daha az faydalandıkları, eğitim programında en zorlayıcı şeylerin neler olduğu, programda en çok dikkat çeken şeylerin neler olduğu, programa dair önerileri ve kendilerinde gözlemledikleri değişimlere ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Bu sorularla katılımcıların oturumlarda işlenen konularla ilgili kendilerinde neleri fark ettiklerine, en çok neyi severek yaptıklarına, en çok neleri yapmakta zorlandıklarına, kendilerinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında ne düşündüklerine, programa dair düşüncelerine ve bu eğitimlere ilişkin önerilerine ulaşmak hedeflenmiştir.

Formların hazırlanması aşamasında sorular hazırlandıktan sonra bir uzmanın görüşü alınmıştır. Bazı soruların benzer amaca hizmet ettiği, bazı soruların gereksiz olduğu, bazı soruların da değiştirilmesi yönünde geribildirimler

alınmıştır. Değişiklikler yapıldıktan sonra oturum sonu değerlendirme formu her oturumun sonunda ev ödevi olarak verilmiştir. Genel değerlendirme formu son oturumun uygulanmasından bir gün sonra katılımcılar çağrılarak formları doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların soruları anlamakta zorlanmadıkları görülmüştür.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri sadece deney grubundan elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan Oturum Sonu Değerlendirme Formu ve Genel Değerlendirme Formu ile nitel veriler elde edilmiştir. Oturum Sonu Değerlendirme Formu her oturumun sonunda ödev olarak verilmiş bir sonraki oturumun başında toplanarak dosyada saklanmıştır. Nadiren bazı öğrencilerin formları getirmediği görülmüştür. Genel Değerlendirme Formu ise son oturumdan bir gün sonra deney grubundaki katılımcılar çağrılarak uygulanmıştır.

2.5. Programın Genel Kapsamı

Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeylerini arttırmaya yönelik geliştirilen sosyal beceri eğitim programı bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, insancıl yaklaşım ve sosyal bilişsel öğrenme modeli göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve deney grubuna 11 hafta boyunca haftada bir kez yaklaşık 90 dakika süreyle uygulanmıştır.

Bu çalışmada uygulanan grup çalışması grup rehberliği temellidir. Grup rehberliği, bireylerin kendilerini geliştirmelerine, kendilerini ve imkânlarını tanımalarına, gerçekçi ve uygun planlar yapmalarına, gerçekçi ve uygun seçimler yapmalarına, kendilerini doğru yönlendirmelerine imkân sağlayan grup etkinlikleri ve süreçleri olarak tanımlanabilir (Özgüven, 1999). Grup rehberliğinin odağında konu vardır ve yaklaşımı daha çok bilişseldir. Bazı yazarlar (Kepçeoğlu, 2000; Myrick, 2003; Tan, 1992; Ülkü, 1977; Voltan Acar, 2001), grup rehberliğinin daha çok öğretime yakın olduğunu ve bilgi vermeyi hedeflediğini söylemektedirler. Grup rehberliğinde üyeler, kendilerini daha çok fark ederek olumsuz yönlerini düzeltmeye, olumlu yönlerini ise geliştirmeye yönelebilirler (Tan, 1992).

Sosyal beceri eğitimi grup uygulamaları esnasında soru-cevap, tartışma, geribildirim, rol oynama, model olma, kendini açma, ben dili, düz anlatım, örnek olay, ev ödevi, oyun gibi yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır.

2.6. Programın Hazırlanması ve Uygulanması

Programın hazırlanma sürecinde sosyal beceri ve psikolojik iyi olma kavramları ile ilgili literatür taraması sonucu programlarda ele alınması gereken başlıklar belirlenmiştir. Bu doğrultuda bir inceleme yapıldıktan sonra program hazırlanmış ve hazırlanan program için uzman görüşü alınmıştır. Bu geribildirimler oturumda ele alınan konu başlıkları, işleniş, yöntem ve tekniklerin uygunluğu, etkinliklerin amaca uygunluğu, etkinliklerin sırası ve zamanın planlanması konuları üzerinde olmuştur. Bu geribildirimler doğrultusunda programa son şekli verilmiştir.

Uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak ön deneme uygulamasına geçilmiştir. Deneme

uygulaması araştırmacılarından biri tarafından haftada bir olmak üzere ortalama 11 hafta boyunca 90 dakika süren oturumlar şeklinde yapılmıştır. Oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacılar her bir oturumu izlemiş, gördüğü aksaklıklar ve yanlışlıkların bir sonraki oturumda düzeltilmesi için o oturuma dair notlar almıştır. Bu notlar grup liderinin danışmanlık becerileri, oturumda ele alınan konunun işleniş, yöntem ve tekniklerin uygunluğu, etkinliklerin amaca uygunluğu, öğrencilerin katılım durumları, etkinliklerin sırası ve zamanın planlanması konuları üzerinde olmuştur. Bu geribildirimler doğrultusunda programa son şekli verilmiştir. Asıl uygulama araştırmacılarından biri tarafından haftada bir olmak üzere ortalama 11 hafta boyunca 90 dakika süren oturumlar şeklinde yapılmıştır.

Sosyal Beceri Eğitim Programı

1. oturum: Tanışma, iletişimi başlatma ve sürdürme, sosyal becerinin niteliğini kavrama
2. oturum: Sözel olmayan ipuçları, duygular ve beden dili
3. oturum: Sorumluluklarım
4. Oturum: Anlat bakalım
5. oturum: Kendini kabul ve bakış açısı
6. oturum: Atılғанım
7. oturum: Karar verme
8. oturum: Problem Çözme
9. oturum: Empati
10. oturum: İşbirliği
11. oturum: Vedalaşma

Oturumlarda katılımcıların; birbiriyle tanışma, göz teması kurma, başkaları ile tanışma, tanıdıklarını başkaları ile tanıştırmaya, iletişimi sürdürme, kendisinin sözel olmayan ipuçlarını anlama, karşısındaki sözel olmayan ipuçlarını anlama, yaşanan duyguları tanıma, iletişimde sözel olmayan ipuçlarının önemini anlama, sorumluluk sahibi olmanın önemini anlama, kendilerine ve başkalarına karşı olan sorumluluklarının farkına varma, başkalarına karşı sorumlu davranışlarda bulunmanın faydalarını kavrama, konuşma becerilerinde gelişme, topluluk önünde konuşma, kendilerine karşı olan tutumlarını gözden geçirme, başkalarına karşı olan tutumlarını gözden geçirme, kendilerini olduğu gibi kabul etme, hayata olumlu pencereden bakma, atılған, saldırgan, pasif-saldırgan ve çekingen davranışları ayırt etme, atılған davranışlar sergileme, karar verme adımlarını öğrenme, karar verme becerilerini geliştirme, kendi karar verme tarzlarını fark etme, problem çözme adımlarını öğrenme, problem çözme becerilerini geliştirme, empati kavramını içselleştirmelerinde yardımcı olma, iletişimde empati becerisini etkili biçimde kullanma, empati becerisini geliştirme, grupla iş birliği yapma becerilerini geliştirme, iş birliği yapmanın önemini anlama, kendilerinin içinde buldukları grubun bir parçası olduğunu anlamalarını sağlama konularında gelişmeleri hedeflenmiştir.

Sosyal beceri eğitimi grup uygulamaları esnasında soru-cevap, tartışma, geribildirim, rol oynama, model olma,

kendini açma, ben dili, düz anlatım, örnek olay, ev ödevi, oyun gibi yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Her oturumun sonunda katılımcılar tarafından doldurulan Oturum Sonu Değerlendirme Formu ve programın bitiminden sonra doldurulan Genel Değerlendirme Formları ile elde edilen nitel veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde ilk önce içerik analizinin ilk ve önemli aşamaları olan açık ve seçici kodlama süreci izlenmiştir (Strauss & Corbin, 1990, Akt. Atıcı, 2006). Oturum sonu formundan ve genel değerlendirme formundan elde edilen veriler word programına aktarılmış (23 sayfa) ardından birkaç kez okunmuş ve kodlama yapılmıştır. Aynı şekilde elde edilen veriler bir uzman tarafından da okunmuş ve kodlama yapılmıştır. Elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve sonuç olarak, verileri kodlama sürecinde araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların büyük oranda benzer olduğu görülmüş ve çok küçük bazı değişiklikler yapılmıştır. Kodlama yaparken ilgili literatür ve araştırma soruları göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra kodları altında toplayacak kategoriler belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategori ve kavramlar tablolar halinde sunulmuştur.

2.8. Verilerin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Bu araştırmada dış güvenirlik için veri toplama ve analiz yöntemiyle ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış, araştırmacının ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır. İç güvenirliğin sağlanması için sonuçların elde edilen verilere dayalı olduğunun kanıtlanması açısından analiz sürecinde bir uzmandan yardım alınmış ve kodlama karşılaştırması yapılmıştır. (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini belirlemek için yapılan güvenirlik çalışmasında Miles ve Huberman'ın (1994), ortaya koyduğu güvenirlik formülünden faydalanılmıştır (Güvenirlik= (Görüş Birliği)/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı). Güvenirlik % 93.93 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda görüş birliğinin farklı ölçütleri bulunmaktadır. Turner ve Carslon'a (2003) göre uzmanlar arası görüş birliğinin 0.75 ve daha yüksek olması yeterlidir.

Oturum sonu ve genel değerlendirme formlarının kapsam geçerliği için öncelikle araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular, soruların araştırmanın amacı doğrultusunda bilgiler ortaya koyup koymadığı, soruların sırasının uygunluğu, ifadelerin anlaşılır olup olmadığı konusunda iki öğretim üyesine sunulmuş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Bu araştırmada iç geçerlik için değerlendirme formu yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmış, toplanan veriler ayrıntılı rapor edilmiş, bulguların kendi içinde anlamlı ve tutarlı olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Bulguları sunarken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, kodlama sürecinde araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların ve bulunan temalar veriye uygunluğu açısından uzman kişi tarafından incelenmiştir. (Yıldırım & Şimşek, 1999).

3. Bulgular

Katılımcıların sosyal beceri eğitim programı uygulamalarıyla ilgili görüşlerini yazarak belirttikleri “Oturum Sonu Değerlendirme Formu” ve “Genel

Değerlendirme Formu”ndan elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen kazanım, yaşanan duygular, yaşanan farkındalıklar, yaşanan zorluklar, becerinin işlevselliği, eğitim programı ve sürece ilişkin değerlendirmeler, becerinin geliştirilmesi için programa yönelik öneri şeklinde temalar belirlenmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının otumlardan elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Psikolojik Danışman Adaylarının Otumlardan Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri

	f
Yeterli Kazanım	
İlişkiyi başlatma ve sürdürülebilme	14
Grupla bir işi yürütebilme	8
Duygulara yönelik beceri	6
Saldırgan davranışlarla başa çıkabilme	4
Plan yapabilme ve problem çözme	4
Toplam	36
Yetersiz Kazanım	
<i>Programdan kaynaklı</i>	
İlişkiyi başlatma ve sürdürülebilme	2
<i>Grup üyelerinin kendilerinden kaynaklı</i>	
İlişkiyi başlatma ve sürdürülebilme	6
Plan yapabilme ve problem çözme	2
Toplam	10
Genel toplam	46

Elde edilen kazanım teması “yeterli kazanım” ve “yetersiz kazanım” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının otumlardan elde ettikleri yeterli kazanımlar; ilişkiyi başlatma ve sürdürülebilme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkabilme becerileri, plan yapabilme ve problem çözme becerileri başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Birleriyle aynı durumda kalırsam daha rahat davranabilirim. Ne konuşacağımı kestirebilirim (K7).

Atılganlık konusunda aşırı bir sıkıntım olduğunu düşünmüyordum fakat burada tekrar bu konuyu ele alınca hala bir takım sıkıntılarım olduğunu fark ettim. Bunları düzeltmek için bu oturum çok verimli oldu. Fikir alışverişi epey faydalıydı (K5).

...Yani demek istediğim zamanı başa harcamak değildi bu etkinlik, faydalıydı. Mesela sorumluluk bilincim

arttı. Her oturum sonrası o formları doldurmak, zamanında buluşacağımız ortamda olabilmek, yetişmek için bazı işlerini ertelemek vb. bunları yaşadım (K3).

Psikolojik danışman adayları otumlardan elde edemedikleri kazanımları programdan ve kendilerinden kaynaklı sebeplere bağlamaktadırlar. Kendilerine bağlı nedenlerin daha çok olduğu dikkat çekmektedir. Elde edilemeyen kazanımlar ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, plan yapma ve problem çözme başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Beden dili konusunda pek yetkin olmadığımı ve bu konuda bir şeyler yapmam gerektiğini diyebiliriz (K5).

İletişim becerisi günlük yaşamda kullanabileceğim bir beceri. Henüz kazanmadığımı düşünüyorum (K9).

Psikolojik danışman adaylarının otumlarda elde ettikleri farkındalıklara ilişkin görüşleri ise Tablo 2’de sunulmuştur

Tablo 1. Psikolojik Danışman Adaylarının Otumlarda Elde Ettikleri Farkındalıklara İlişkin Görüşleri

	f
Olumlu Özellikler	
İlişkiyi başlatma ve sürdürülebilme	29
Grupla bir işi yürütebilme	27
Kendini tanıma	14
Kendini geliştirme ihtiyacı hissetme	13
Duygulara yönelik beceri	8
Plan yapabilme ve problem çözme	6
Toplam	97
Olumsuz Özellikler	
İlişkiyi başlatamama ve sürdürülebilme	37
Stres yaratan durumlar ile başa çıkamama	10
Plan yapamama ve problem çözememe	8
Kendini tanınamama	7
Grupla bir işi yürütememe	4
Saldırgan davranışlarla başa çıkamama	4
Duygulara yönelik beceri eksikliği	2
Toplam	72

Genel toplam

Elde edilen farkındalık teması “olumlu özellikler” ve “olumsuz özellikler” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının oturumlardan elde ettikleri olumlu farkındalıklara ilişkin görüşleri; ilişkiyi başlatma ve sürdürülebilirlik, grupla bir işi yürütebilirlik, kendini tanıma, kendini geliştirme ihtiyacı hissetme, duygulara yönelik beceri, plan yapabilirlik ve problem çözme başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Bu konuda insanın kendini geliştirebileceğini düşünüyorum. Daha iyi gözlem analiz yapar ve empati kurarsak bu konuda kendimizi geliştirebiliriz. En önemlisi önyargularımızdan kurtularak bu işe başlayabiliriz. Çünkü önyargular sağlıklı tespit, gözlem ve analiz yapmamızı engeller (K10).

Daha eğitimi yaşantıma tam olarak uygulamasam da en azından davranışlarımın nedenlerini algılayabiliyorum ve diğer insanların duygu durumunu kavrayabiliyorum. Daha sonraları oturum bilgilerimi de yerine göre kullanabileceğime inanıyorum (K2).

Empati kurmada insanları anlamada iyi olduğumu fakat iletişimi başlatma konusunda iyi olmadığını fark ettim (K10).

Acele kararlar vermenin problemimi çözmek yerine daha da büyütebileceğini fark ettim (K8).

Farklı ve değişik bir şey görmedim ama dikkatimi çeken nokta ilk haftalar hiç konuşmayan kişilerin daha

169

sonra aktif şekilde konuşmaları. Demek ki oturumlar faydalı olmuş (K11).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlardan elde ettikleri olumsuz farkındalıklara ilişkin görüşleri; ilişkiyi başlatamama ve sürdürülebilirlik, stres yaratan durumlar ile başa çıkamama, plan yapamama ve problem çözememe, kendini tanıyama, grupla bir işi yürütememe, saldırgan davranışlarla başa çıkamama, duygulara yönelik beceri eksikliği başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Toplum önünde konuşurken çok heyecanlandığımı ve düşüncelerimi rahat bir şekilde ifade edemediğimi gördüm. İletişim kurmada çok önemli olan göz temasını da kurmadığımı fark ettim (K10).

Beden dilimi pek fazla kullanmadığımı ve etrafımdaki insanların da beden dilinin ne anlattığını pek anlayamadığımı fark ettim (K4).

İnsanlarla göz teması kurmadığımı. Hazırlıksız sunum yapmanın insana heyecan kattığını. Sunum yaparken kendim olmadığını (K2).

Beden dilimi pek fazla kullanmadığımı ve etrafımdaki insanların da beden dilinin ne anlattığını pek anlayamadığımı fark ettim. Duygu değişiminde çok dengesiz olduğumu 2 saniye arayla duygularımın çabuk değiştiğini fark ettim (K4).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda yaşadıkları duygulara ilişkin görüşleri de Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Yaşadıkları Duygulara İlişkin Görüşleri

	f
İyi Hissettiren Duygular	
Rahat olma	9
Zevk alma	1
Heyecanlanmama	1
Çekingenlikte azalma	1
Toplam 12	
İyi Hissettirmeyen Duygular	
Önce Heyecanlanma	7
Gergin olma	3
Çekingen olma	2
Toplam	12
Genel toplam	24

Oturumlarda yaşanan duygular teması “iyi hissettiren duygular” ve “iyi hissettirmeyen duygular” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. İyi hissettiren duygular; rahat olma, zevk alma, heyecanlanmama ve çekingenlikte azalma başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Özellikle şunu belirtmeliyim ki, bu oturumda diğerlerinden daha aktif ve rahattım. Yani artık ortama alıştım. Ve bunu hareketlerime yansıtabiliyorum. Kendimi daha rahat ifade edip utanıp çekinmeden her türlü faaliyette bulunabiliyorum (K3).

Günlük hayatta biraz daha kolay gelen durumları topluluk önünde zorlanarak ifade edebildiğimi fark ettim

diyebilirim. Bunun dışında kendimi farklı bir isimle tanıtmaktan büyük bir zevk aldığımı söyleyebilirim (K5).

Bu oturumda ilk oturumdaki gerginliğim ve çekingenliğimin azaldığını ve daha fazla verim almaya başladığımı fark ettim (K6).

Psikolojik danışman adaylarının ifade ettikleri iyi hissettirmeyen duygular; önce heyecanlanma, gergin olma ve çekingen olma başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Topluluk karşısında konuşma konusunda daha çok eksik olduğumu fark ettim. Sahneye çıkmadan önce heyecan yaşadığımı ve sahneye çıkınca heyecanımın azaldığımı gördüm (K6).

Senaryo uygulama beni çok zorladı ancak eğiticiliği de yüksekti ama çekimser kaldığımı hissettim senaryo uygularken (K2).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlardan ele alınan becerilerin işlevselliğine ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Ele Alınan Becerilerin İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

	f
Kullanıldığı Alanlar	
İlişkiyi başlatma ve sürdürülebilirlik	34
Duygulara yönelik beceri	12
Grupla bir işi yürütebilirlik	10
Plan yapabilirlik ve problem çözümler	8
Saldırgan davranışlarla başa çıkabilirlik	1
Toplam	65
Kullanma Niteliği	
Daha doğru olarak	9
Daha rahat olarak	11
Daha dikkatli olarak	4
Duygusal açıdan kontrollü olarak	3
Soğukkanlı olarak	1
Toplam	28
Becerinin Katkısı	
Mutlu olma	6
Özgüvenli olma	5
Güvenilir olma	4
Rahat olma	2
Özerk olma	2
Hoşgörülü olma	2
Girişimci olma	1
Aktif olma	1
Toplam	23
Genel toplam	116

Ele alınan becerilerin işlevselliği teması “kullanıldığı alanlar”, “kullanma niteliği” ve “becerinin katkısı” olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının becerinin kullanıldığı alanlara ilişkin görüşleri; ilişkiyi başlatma ve sürdürülebilirlik, duygulara yönelik beceri, grupla bir işi yürütebilirlik, plan yapabilirlik ve problem çözümler, saldırgan davranışlar ile başa çıkabilirlik şeklinde ele alınmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Günlük hayatta insanlarla daha iyi iletişim kurmamı sağlar (K14).

Daha çok işe yaramaya çalışabilirim. Aldığım sorumlulukları yerine getirmekte daha hassas olabilirim (K1).

Kendimizi tanıyıp bunu ifade edebilmek tabii ki iletişimimizin güçlü olmasını sağlar. Kendimizi insanlara anlatabilmemiz belki de o insanın bizim hakkımızdaki bir takım olumsuz düşüncelerini değiştirir. Biz de kendimizde var olan bizim farkında olmadığımız yeteneklerimizi keşfedebiliriz. Farklı ilgi alanları edinebiliriz (K3).

Topluluk önünde konuşma insanın her yerde karşısına çıkacak bir durumdur. Bunu yapmamız gerektiğinde biraz daha soğukkanlı davranabilmek etkili konuşmalar yapabilmek için kullanabilirsiniz (K5).

Okulda hocaların istediği slaytları sunarken daha sakin olarak ve daha iyi hazırlanarak. Kendim olarak aslında daha iyi anlatıcı olduğumu düşünerek (K2).

İnsanların sıkıntılarını daha iyi anlayabilirim. Yaptığım hareketlerin onları ne kadar üzdüğünü veya mutlu

ettiğini, bununla ilgili duygularını anlamak için yüz ifadelerine dikkat edebilirim (K4).

Hayatta ne istediğimi bilen biri olarak daha rahat adım atmamı sağlar bazı durumlar. Beni daha mutlu daha aktif bir insan yapar (K14).

Psikolojik danışman adaylarının becerinin kullanma niteliğine ilişkin görüşleri; daha doğru olarak, daha rahat olarak, daha dikkatli olarak, duygusal açıdan kontrollü olarak ve soğukkanlı olarak şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Eğer küçük bir grubun içinde çok rahat yapabildiysem toplum içinde de çok rahat uygulayım (K12).

Günlük hayattaki sorumluluklarımı yerine getirirken artık daha dikkatli davranacağım (K9).

İnsanlara davranırken atılğan olmanın daha avantajlı ve iyi olduğunu fark ettim. Bu yüzden çok sinirli anlarda bile saldırgan tutumlardan geri kalabilirim (K4).

Psikolojik danışman adaylarının becerinin katkısına ilişkin görüşleri; mutlu olma, özgüvenli olma, güvenilir olma, rahat olma, özerk olma, hoşgörülü olma, girişimci olma ve aktif olma şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Daha mutlu olmamı sağlar en başında. İnsanın kendini bilmesi bana göre insana mutluluk sağlıyor. Kendinin farkında olmak hataları düzeltebilmek doğruları devam ettirebilmek demektir. Bu oturumdaki becerilerin daha dikkatli olmamı sağlayacağını düşünüyorum, kendimi

düzeltebilmek anlamında kendi doğrumu bulmak konusunda (K5).

Artık yabancılarla konuşurken daha özgüvenli konuşabiliyorum (K8).

Bir yerde sunum yapacağım zaman artık daha rahat olup sesimi titretmeden anlatabilirim (K4).

Kararlarımı bundan sonra ben almayı düşünüyorum. Bu becerileri kendi başıma karar verirken kullanacağım (K12).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

	f
Rol oynama	5
Form doldurma	3
Beden dilini kullanma	2
Karşılıklı konuşma yapma	1
Göz teması kurma	1
Hazırlıksız konuşma yapma	1
Oturma düzeninden rahatsız olma	1
Topluluk önünde konuşma	1
Toplam	15

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri; rol oynama, form doldurma, karşılıklı konuşma yapma, göz teması kurma, beden dilini kullanma, hazırlıksız konuşma yapma, oturma düzeninden rahatsız olma ve topluluk önünde konuşma şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu konuda katılımcılar görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir.

Bence oturumda yapılabilecekler yapıldı. Rol oynamak benim için zordu. Açıkçası pek de istemedim. İlave olarak yapılacak uygulamalar oturumda kazanacaklarımı törpüleyebilir. Kişisel olarak daha da geri durmayı düşünebilirdim. Samimi ve yararlıydı (K2).

En zorlayıcı olan insanlarla karşı karşıya konuşabilmek, göz teması yapabilmektir (K1).

En zorlayıcı şeyler konuşmadan bir şeyler anlattığımız bölümlerdi (K5).

En zorlandığım şey ekrandaki resimleri yorumlayıp arkadaşlara anlatmak (K6).

Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri eğitim programı ve sürecine ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Psikolojik Danışman Adaylarının Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Sürece İlişkin Görüşleri

	f
Yeterli Görme	19
Uygun etkinlik	14
Amaca uygun olma	14
Gerçek yaşamdan olma	5
Yararlı oturumlar	14
Topluluk önünde konuşma	4
Empati	4
Hepsi	4
Duygular ve beden dili	2
Süreç	12
Güzel	3
Yararlı	3
Eğlenceli	2
Eğitici	2
Samimi	1
Kendini tanımaya yardımcı	1
Uygun teknikler	8
Rol oynama	7
Beyin fırtınası	1
Toplam	55
Yetersiz Görme	6
Etkinlik sayısı	6
Yararsız oturumlar	5
Empati	2
Sorumluluk	1
İletişim başlatma ve sürdürme	1
Karar verme	1
Oturum süresi	5
Ödev sayısı	3
Oturum sayısı	1
Toplam	20
Genel toplam	73

Sosyal beceri eğitim programı ve süreç teması “yeterli görme” ve “yetersiz görme” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri eğitim programı ve sürece ilişkin değerlendirmeleri analiz edildiğinde programı ve süreci yeterli görüldüğü ortaya çıkmıştır. Yeterli görenlerin etkinliklerin amaca uygunluğuna ve gerçek yaşamdan olmasına dikkat çektikleri görülmektedir. Topluluk önünde konuşma, empati, duygular ve beden dili oturumları bazı katılımcılar tarafından yararlı oturumlar olarak ifade edilirken, bazı katılımcılar ise oturumların hepsinin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların sürece ilişkin görüşleri; güzel, yararlı, eğlenceli, eğitici, samimi ve kendini tanımaya yardımcı şeklinde genellikle olumlu nitelendirmelerden oluşmaktadır. Bazı katılımcılar rol oynama ve beyin fırtınası tekniklerini uygun teknikler olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Bu beceriyi geliştirmenin en iyi yolu insanların önüne çıkıp bir şeyler anlatmayla olurdu. Onu da zaten hocamız yaptı daha farklı bir şey olamazdı herhalde (K14).

Duygular ve beden dili en yararlı oturumdu benim için (K6).

Süreci genel olarak değerlendirmek için kafamda canlandırdığım görüntülerin çoğunda kendimi gülerken görüyorum. Herkesin de bildiği gibi bu iyi bir şey. Süreç genel olarak güzeldi... (K3).

...Eğlenceli ve yararlıydı. Evet yararlıydı çünkü her oturumun sonunda başka bir farkındalıkla oradan ayrılıyorduk (K3).

Bence bu konuda en iyi uygulama rol yapmayı zaten bunu da hocamız yaptırdı (K12).

Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri eğitim programı ve sürece ilişkin değerlendirmeleri analiz edildiğinde aşağıdaki alıntılarda görüleceği gibi yetersiz olarak ifade edilen hususlar; etkinlik sayısı, ödev sayısı, oturum süresi, oturum sayısı ve yararsız oturumlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Empati, sorumluluk, iletişimi başlatma ve sürdürme ve karar verme oturumları bazı katılımcılar tarafından yararsız oturum olarak değerlendirilmiştir.

Etkinlik ve süre azdı (K6).

Sorumluluk alma idi. Çünkü bana göre sorumluluk alma güzel bir şey değil ama bunu olumlu gerçekleştirmek ise harika denilebilir (K1).

Oturumların daha uzun olması gerektiğini düşünüyorum. Programda eksiklik yoktu. Sadece dışarıda sosyal beceriyi geliştirecek etkinlikler olmalı diye düşünüyorum (K10).

Psikolojik danışman adaylarının oturumlarda ele alınan becerileri geliştirmeleri için oturumlarda nelerin yapılabileceğine ilişkin önerileri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. Psikolojik Danışman Adaylarının Oturumlarda Ele Alınan Becerileri Geliştirmeleri İçin Oturumlarda Nelerin Yapılabileceğine İlişkin Önerileri

Öneri	f
<i>Başka etkinlikler olmalı</i>	8
Beden dili ile ilgili başka etkinlik	2
Tek senaryo ile oynanmalı	1
Duygu değişimi ile ilgili etkinlik olmalı	1
Form doldurma olmamalı	1
Günlük hayatla ilgili başka etkinlik	1
İş birliği çalışması olmalı	1
Eğlenceli oyunlar olmalı	1
<i>Etkinlik sayısı artırılmalı</i>	6
<i>Oturum süresi artırılmalı</i>	5
<i>Ödev daha çok verilmeli</i>	3
<i>Oturum sayısı artırılmalı</i>	1
<i>Konu sayısı azaltılmalı</i>	1
Toplam	24
Fikir yok	4
Toplam	4
Genel toplam	28

Psikolojik danışman adayları oturumlarda ele alınan beceriyi geliştirmeleri için oturumların içeriğine ve sürecine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler; başka etkinlikler olmalı, etkinlik sayısı artırılmalı, oturum süresi artırılmalı, ödev daha çok verilmeli, oturum sayısı artırılmalı ve konu sayısı azaltılmalı şeklinde sınıflandırılmıştır. Dört katılımcı fikir beyan etmemiştir. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Aslında form doldurmayı pek sevmem. Çünkü daha önce doldururken çok zorlandım. Ama bu sefer çok rahat bir şekilde doldurdum. Buna ben de şaşırdım. Bence form

doldurma şeklinde yapmaktan çok o soruları siz bize sözel olarak sorsaydınız. Biz bir anda doğaçlama cevap verseydik bence daha doğru net cevaplara ulaşırdık. Yani bize süre verdiğiniz zaman biz oraya düşünüp istediğimiz cevapları yazıyoruz. Daha hazırlıksız yakalansaydık sorulara, bir anda aslına en gerçekçi cevabı sizlere verirdik bence. Yine de güzeldi (K3).

Eksiklik bence etkinliklerin az olmasındaydı. Etkinliklerin fazla olmasını öneririm (K1)

Ashında daha farklı neler yapılabilirdi bilmiyorum ama iyi oldu. Ashında kendimi pek tanımadığımı anladım (K11)

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal beceri eğitimi yoluyla psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi olma düzeyleri artırılarak, mesleki yaşamlarında etkili birer psikolojik danışman olmalarına katkı sağlanabileceği düşüncesiyle hareket edilmiştir. Programın faydalı olup olmadığı ve ileride geliştirilecek programlara fikir vermesi açısından katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur.

Genel bir değerlendirme yapıldığında psikolojik danışman adaylarının çoğunun oturumların amaçları doğrultusunda kazanımlar elde ettikleri, oturumlarda kendilerinde var olan özelliklerini fark ettikleri, kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettikleri, süreçte hoş zaman geçirdikleri, oturumları eğitici ve yararlı buldukları, elde ettikleri becerileri nerede ve nasıl kullanacakları, becerinin kendilerine katkısı konusunda fikir sahibi oldukları görülmüştür. Eğitim sonunda ilişkiyi başlatma ve sürdürülebilir becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkabilme becerileri, plan yapabilme ve problem çözme becerilerinde gelişmeler sağladıklarını belirtmişlerdir. Oturumların, kendilerinin mutlu olma, özgüvenli olma, güvenilir olma, rahat olma, özerk olma, hoşgörülü olma, girişimci olma ve aktif olma yönlerine katkı sağladığını, kendilerini tanıdıklarını, özelliklerinin farkında olduklarını, kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettiklerini, sorumluluk bilincinde olduklarını, sosyal ilişkilerini güçlendirme konusunda adım attıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu bulgulardan hareketle yapılan bu eğitimin etkili psikolojik danışmanlık için psikolojik danışman adaylarına olumlu katkı sağladığı ve yararlı olduğu söylenebilir.

Etkili psikolojik danışma yardımı sunmanın en önemli koşullarından biri psikolojik yardımı veren kişinin etkili bir psikolojik danışman olmasıdır (Hackney&Cormier, 2005). Bu da psikolojik danışman adaylarının alacakları eğitim, sahip olacakları bilgi, beceri ve geçirdikleri deneyimler ile mümkün görünmektedir. Bu çalışma ile psikolojik danışman adaylarının ileride etkili bir psikolojik danışman olmaları için gereken özelliklerden biri olan güçlü sosyal ilişkiler kurma ve psikolojik iyi olma konusunda gelişme sağlandığı ve aynı zamanda bu çalışmanın psikolojik danışman adaylarına deneyim imkânı sağladığı düşünülmektedir. Sonuçların böyle çıkmasında şüphesiz sosyal beceri eğitiminin içeriğinin, oturum sürecinin doğru işlenişinin, oturum sürecinde grup liderinin aldığı süpervizyonun, grup liderinin katılımcılara karşı tutumunun payı olduğu kadar, katılımcıların da ön görüşmeden son oturuma kadar eğitime düzenli katılımlarının, istekli olmalarının, kendileri için bir şey yapma gayreti içerisinde olmalarının payının büyük olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde psikolojik danışman adaylarına yönelik eğitimlerin faydalı olduğu, adaylara katkı sağladığı ve adayların kendilerini geliştirmeleri için uygulamalı eğitimlerin yapılması yönünde görüş vardır. Atıcı, Sanberk ve Ortakale (2011) psikolojik danışma sürecinin büyük ölçüde “psikolojik danışmanın kişiliğinden ve terapötik

ilişkiden etkilendiğini, danışmanlık veya psikoterapi eğitiminde danışmanın eğitim sürecindeki kişisel deneyimlerinin mesleki yeterlilik üzerinde rol oynadığını” ifade etmişlerdir. PDR lisans eğitimine devam eden 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada “grup rehberliği etkinliklerine katılan öğrencilerin bu etkinlikleri yürütürken kullanılan eylem ve becerileri fark etme, önemini anlama, becerileri kullanma konusunda güven ve gelişim gösterdikleri” sonucuna varmışlardır. Ayrıca “duygu ve düşüncelerini fark etme ve ifade etme, bazı düşünce ve davranışlarını değiştirme, insanları tanıma ve anlama, iletişim becerilerini geliştirme” gibi konularda ilerleme gösterdikleri bulunmuştur. Öner Altıok (2013) profesyonel sosyalizasyon teorisine temellendirilen psiko-eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelediği çalışmada öğrencilerin programa yönelik geribildirimlerini almıştır. Öğrenciler, grup çalışmaları sonunda “kendini önemseme, güvende hissetme, motivasyon ve olumlu düşüncede artış, dinleme, empati ve kendini ifade etme becerilerinde artış, olayları irdeleme, atılgan olma ve ders dışı bir etkinlikte bulunmaktan ve grupla çalışmaktan memnun olma gibi olumlu değişimler yaşadıklarını” ifade etmişlerdir. Yaka (2013), mikro beceri eğitimi programının psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisini incelediği çalışmada beceri eğitimi yönteminin dikkati verme, soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma, duygu yansıtma becerilerini öğretmede oldukça etkili ve istikrarlı olduğunu bulmuştur. Meydan (2015), psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinin köşe taşı olarak nitelendirilen içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerinin yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada sonucu orta düzeyde bulmuş ve duygu yansıtma becerisinin psikolojik danışman adaylarına daha etkili bir biçimde nasıl kazandırılacağına ilişkin bazı çalışmaların yapılması ve ilgili derslerin yeniden yapılandırılmasının da yararlı olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca uygulama yapma, model sunma ve geribildirim alma psikolojik danışma becerilerinin öğretiminde etkili yöntemler olarak ifade edilmektedir (Hill&Lent, 2006;Kasdorf&Gustafson, 1978).

Diğer taraftan psikolojik danışman adaylarının bazıları aldıkları bu eğitimde etkinlik ve ödev sayılarını, oturum süresini yetersiz görmüşlerdir. Başka etkinlikler de olmasını, etkinlik sayısının, oturum süresinin ve ödev sayısının artırılmasını ifade etmişlerdir. Psikolojik danışman adaylarının ifade ettikleri bu noktalar bu tür programların hazırlanmasında ve uygulanmasında dikkate alınması gereken noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür programların daha verimli olması yönünde program hazırlayıcılara ve uygulayıcılara fikir vermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma psikolojik danışman adaylarının yetiştirilmesi sürecinde sadece alınan teorik derslerin yeterli olmadığı, uygulamalı eğitimlerin psikolojik danışma becerilerine katkı sağladığı fikrini destekler niteliktedir. Bu ve buna benzer programların geliştirilerek psikolojik danışman yetiştirme sürecinde adaylara uygulanmasının etkili psikolojik danışmanlık hizmetleri için gerekli olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca program geliştiriciler için bu araştırma bulgularında ortaya çıkan etkinlik sayısı, süre, ödev sayısı gibi faktörlere dikkat edilmesi programın ve eğitimin etkililiği için önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Akkoyun, F. (2001). *Transaksiyonel analiz*. İstanbul. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmen el kitabı*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 55-68.
- Atıcı, M., Sanberk, İ. & Ortakale, M. Y. (2011). Mesleki ve kişisel gelişim açısından pdr üçüncü sınıf öğrencilerinin grup rehberliği etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 459-474.
- Corey, G. (1996). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. California: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Dikmeer, İ.D. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin sosyal içe dönük ergenlerin içe dönüklük düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dow, G. T. & Mayer, R. E. (2004). Teaching student to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journals*, 16 (14), 389-402.
- George, D. & Mallery, P. (2012). *SPSS Statistics 21: Step by Step*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hackney, H. & Cormier, S. (2005). *The professional counselor: A process guide to helping*. Boston: Pearson.
- Hill, C. E. & Lent, R. W. (2006). A narrative and meta-analytic review of helping skill training: Time to revive a dormant area of inquiry. *Psychotherapy: Theory, Research*.
- Kasdorf, J. & Gustafson, K. (1978). Research related to microtraining. İçinde A. E. Ivey ve J. Authier (Ed.), *Microcounseling: Innovations in interviewing, counseling, psychotherapy and psychoeducation* (s. 323-376). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Kepeçoğlu, M. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1023.
- Korkut-Owen, F., Tuzgöl Dost, M., Bugay, A. & Owen, D.W. (2014). Psikolojik danışman eğitiminde mesleğe ilişkin kişisel eğilimler. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 300-317.
- Markert, L. F. & Monke, R. H. (1990). Changes in counselor education admissions criteria. *Counselor Education and Supervision*, 30, 48-57.
- Meydan, B. (2015). Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(4), 1-15
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Muslu Köseoğlu, S. (1994). *Psikolojik danışmanların empatik becerilerinin ve kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Öner Altıok, H. (2013). *Profesyonel sosyalizasyon teorisine temellendirilen psikoeğitim programının hemşirelik öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özgüven, İ.E. (1999). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik*. Ankara: Pdem Yayınları.
- Paisley, P. O. & Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformation in preparation and practice. *Professional School Counseling*, 6, 198-204.
- Rutherford, R.B., Mathur, S.R., & Quinn, M.M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 21 (3), 354-369.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Turner, R. C. & Carlson, L. (2003). Indexes of item-objective congruence for multidimensional items. *International Journal of Testing*, 3(2), 163-171.
- Ülkü, S. (1977). Rehberlikte grup yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1-4), 263-299.
- Voltan Acar, N. (2001). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaka, B. (2013). Mikro Beceri Eğitimi Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-24.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



Araştırma Makalesi • Research Article

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı ve Mesleki Rehberlik Alanında Türkiye’de Yayınlanan Makalelerin İncelenmesi

Investigation of Articles Published in The Field of Career Counseling and Vocational Guidance in Turkey

Ersoy ÇARKIT^{a*}

^a Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID: 0000-0002-9811-9135

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 1 Şubat 2019
Düzeltilme tarihi: 04 Ağustos 2019
Kabul tarihi: 23 Ağustos 2019

Anahtar Kelimeler:

Kariyer Danışmanlığı
Mesleki Rehberlik
Araştırma Eğilimleri

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2002-2017 yılları arasında Kariyer Psikolojik Danışmanlığı ve Mesleki Rehberlik alanında Türkiye’de yayınlanan makaleleri inceleyerek bu alandaki araştırma eğilimlerini belirlemektir. Bu çalışmada Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi’nde (ULAKBİM) yer alan hakemli dergilerde yayınlanan 93 makale analiz kapsamına alınmıştır. Makaleler “Yayın Kodlama Formu”ndaki araştırma yılı, yazar sayısı, araştırma yöntemi, çalışma grubu, çalışma grubu büyüklüğü ve konu alanları olmak üzere 6 farklı temada değerlendirilmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış, içerik analizi ve uyum analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; yıllar ve tercih edilen araştırma yöntemleri arasında bir uyum olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca en fazla lise öğrencileri örneklemeyle çalışıldığı, ilişkisel araştırmaların çoğunlukta olduğu, en fazla iş doyumu ve mesleki olgunluk konularında çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 1 February 2019
Received in revised form 04 August 2019
Accepted 23 August 2019

Keywords:

Career Counseling
Vocational Guidance
Research Trends

ABSTRACT

The purpose of this paper is to examine the articles in the field of Career Counseling and Vocational Guidance between the years 2002-2017 in Turkey and determine the research trends in this area. In line with this aim, 93 articles published in the National Academic Network and Information Center refereed journals were included in the analysis. The articles were evaluated in 6 different themes including study method, study group, study group size, number of authors and subject areas in "Publication Coding Form". This study was carried out with qualitative research method. Data were collected by document analysis method and analyzed by using content analysis and correspondence analysis. According to the results of correspondence analysis, there was no correspondence between years and preferred methodology. Furthermore, relational researches have been found to be majority. The subjects of job satisfaction and vocational maturity are researched the most.

1. Giriş

Bireylere üretken ve gelişmeye açık nitelikleri kazandırmayı amaçlayan çağdaş eğitim anlayışı, bireylerin kendi potansiyelini en yüksek düzeyde gösterebileceği mesleki seçimler yapmalarına ve kariyer gelişimlerini sürdürmelerine önem verir. Bireye bu alanda verilen hizmetler kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik kapsamında yer alır (Yeşilyaprak, 2011: 3). En önemli görevlerinden biri bireylerin kariyer kararı verme süreçlerini anlamalarına yardım etmek olan kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik hizmetlerinin (Duffy ve Sedlacek, 2007: 149) tarih boyunca kültürel, bağlamsal ve örgütsel değişiklikler yaşadığı ve buna karşın

insanlara sunulan mesleki seçimler konusundaki yardım etme tekniklerinde de değişiklikler görüldüğü belirtilmektedir (Savickas, 2008: 97). 1900’den önceki 50 yıllık dönemde, baskın yardım yaklaşımının o zamanın tarım topluluklarında mentorlük, yirminci yüzyılın ilk yarısında sanayi şehirlerinde mesleki rehberlik, yirminci yüzyılın ikinci yarısında kurumsal toplumlarda kariyer psikolojik danışmanlığı ve 21.yy’ın ilk yarısında küresel ekonomiyle birlikte yapısalçılık kavramları hâkim olmuştur (Savickas, 2008: 97-111). Kısaca, kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanındaki yeni eğilimler, ortaya çıktıkları zamanları ve bu zamanların ihtiyaçlarını yansıtmaktadırlar (McMahon, 2014: 18). Ayrıca kariyer

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: ersoy.12@hotmail.com

psikolojisi alanında birçok kuram geliştirilmiştir. İlk başlarda bireyin özellikleri ile mesleklerin gerekleri hakkında bilgilerin mantıklı bir eşleştirmesine dayanan Parsons'un özellik etmen (Parsons, 1909, 1989'dan aktaran Bacanlı, 2011: 90) kuramı ile kişilik tipi ve çevre arasındaki uyumu dikkate alan Holland'ın tip teorisi (Sharf, 2017: 142) kariyer seçimi konusunda içeriğe fazlaca odaklanmasıyla ön plandadır. Sonrasında sürece odaklanan gelişimsel kuramlar geliştirilmiş, 1980-1990 yıllarındaysa içeriğe ve sürece birlikte önem veren, bilişsel süreçleri de dikkate alan bilgi işleme kuramı gibi kuramlar vurgulanmaya başlamıştır (Korkut-Owen ve Niles, 2011: 274). Son zamanlarda değer temelli yaklaşım (Brown, 2002a; Brown ve Crace, 1996), hikâyelendirme yaklaşımı (Brott, 2001; Brott, 2005) ve yaşam düzenleme psikolojik danışmanlığı (Savickas, vd. 2009) gibi yapılandırıcı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Devamında geliştirilen kariyer yapılandırma kuramı (Savickas, 2002) ve sistemler kuramı çerçeve çalışması (Patton ve McMahon, 1999) ise kariyer psikolojik danışmanlığı alanındaki mevcut kuramların işlevsel yönlerini bütünleştirmeyi benimsemektedir (Korkut-Owen ve Niles, 2011: 275). Türkiye'de de, ABD model alınarak, mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı alanında öncü adımlar, kararsız adımlar ve sistematik adımlar şeklinde belli aşamalardan geçildiği söylenebilir. Bu dönemlerde sırasıyla meslek seçimi ve yönlendirme, ilgi ve yeteneklerin erken tespiti, mesleki gelişim ve mesleki gelişim görevleri vurgulanmıştır (Yeşilyaprak, 2012: 101-103). Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yaşanan bu değişim ve gelişmelerin, kendisini araştırma eğilimlerinde de kaçınılmaz olarak göstereceği açıktır.

Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yürütülen araştırmalarda tercih edilen araştırma yöntemlerindeki ilginin de benzer şekilde yön değiştirmesi beklenmektedir. Modern ve post modern bilim anlayışları, kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yürütülen araştırmalarda kendini göstermektedirler. Modern bakış açısının temelini, bireyin davranışlarının gözlemlenebileceği, ölçülebileceği ve ön görülebileceği pozitif dünya görüşü oluşturmaktadır. Bu nedenle modern araştırma yöntemi mutlak bir şekilde deneysel ve neseldir (Brown, 2002b: 12-13). Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik araştırmalarında ortaya çıkan post modern etki ise; öznelliği, bakış açısını, çoklu gerçekliği, yorumlamayı ve bağlamı vurgulamaktadır (Watson ve McMahon, 2005). Sonuç olarak, post modern araştırma yöntemi nicelden ziyade niteldir (McMahon ve Watson, 2007: 171). Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik araştırmaları, deneysel ve nesnel yöntemlere vurgu yaparak modern çağın kökenlerini yansıtsa bile kariyer teorisi ve pratiği, yapılandırıcı model ve yaklaşımları geliştirip benimseyerek güçlenmeye başlamıştır (McMahon vd. 2006: 26). Genel olarak değerlendirildiğinde; kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında modellerin, yöntemlerin, araçların güncel ilgisinin ve araştırma eğilimlerinin gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Türkiye'de, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında güncel araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın (2009: 81-82), Türk PDR Dergisi'nin ilk otuz sayısında yayınlanan 198 makaleyi incelemişlerdir.

Araştırma sonucunda makalelerin çoğunlukla; mesleki rehberlik ve evlilik konularında olduğu, betimsel araştırmalar ile tek yazarlı araştırmaların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz (2014: 49) PDR alanındaki araştırma eğilimlerini belirlemek için 2007-2011 yılları arasındaki yayınlanan 250 makaleyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, makalelerin ağırlıklı olarak araştırma inceleme temelli betimsel çalışmalar olduğu, veri toplamada anket ve ölçeklerin daha fazla tercih edildiği ve çalışma grubu olarak daha çok lisans öğrencilerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Güven, Aslan ve Yıldız-Akyol'un ise (2017: 136) 2000-2016 yılları arasında Türkiye'de PDR alanında yapılan 255 doktora tezi üzerinde çalıştıkları görülmektedir. Yıllara göre en sık çalışılan konuların, 2000-2005 yılları arasında kaygı ve stres, psikolojik belirtiler ve depresyon; 2006-2010 yılları arasında kaygı ve stres, saldırganlık, sosyal beceriler ve öfke; 2011-2016 yılları arasında ise kaygı ve stres, saldırganlık- şiddet ve öznel iyi oluş olduğu tespit edilmiştir. Güven ve Aslan (2018: 597-598) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise daha geniş bir inceleme yapıldığı dikkat çekmektedir. Türkiye'de PDR alanında bilimsel dergilerde yayınlanan makaleleri incelemek adına 2012-2016 yılları arasında 23 dergi ve bu dergilerde yayınlanan 441 makalenin incelenmesi sonucunda, bu alandaki makalelerin daha çok nicel araştırmalardan oluştuğu görülmüştür. Çalışmaların çoğunluğunun konu olarak kişisel-sosyal rehberlik alanında olduğu, en az çalışmanın ise aile-evlilik ve mesleki rehberlik alanlarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de, PDR alanında yayınlanan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntem veya desenlerinin de odak noktası olarak tercih edildiği, belirli bir yöntem veya desen kullanılarak alanda yürütülen çalışmaların güncel eğilimlerini belirlemek için de araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Keldal ve Bilge (2016: 648), PDR alanında yayınlanan 2010-2015 yılları arasında yer alan ve karma yöntem kullanılan makaleleri incelemişlerdir. Sonuçta, yayımlanan 242 makaleden 9'unun karma yöntemli olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların konu dağılımının pozitif psikoloji, güvengenlik, ilişki doyumu, çatışma çözme becerisi, karar verme becerisi, akademik erteleme ve öfke kontrolü alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Benzer bir araştırmada Türk ve Cihangiroğlu (2018: 276), uygulamalı PDR lisansüstü tezlerini (268 adet) tematik ve metodolojik olarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda lisansüstü tezlerin yaklaşık %10'unda *aile, evlilik, aile eğitimi* konularında çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu konu alanını sırasıyla *iletişim, empati ve sosyal beceri, akran arabuluculuk, çatışma çözme ve mesleki rehberlik, kariyer danışmanlığı* izlemektedir. Yöntemsel açıdan ise daha çok, ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Demirtaş-Zorbaz, Kızıldağ ve Voltan-Acar (2016: 1770) ise 1978-2012 yılları arasında lisansüstü düzeyde hazırlanan grupla psikolojik danışma, grup rehberliği ve psiko-eğitsel temelli çalışmalara odaklanmışlardır. Bu kapsamda 93 lisansüstü tez çalışmasını incelenmiş ve sonuç olarak en fazla ergen, en az yaşlı örneklem üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Grupların en fazla bilişsel davranışçı yaklaşım, en az psikanalitik yaklaşım temelli çalışmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Journal of Counseling Psychology* ile Türk PDR Dergisi'nde, 2006-2015 yılları arasındaki makalelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi de yapılmıştır. Güven,

Özhan, Kaynak ve Kurt Demirbaş (2018: 198-199) tarafından yapılan bu çalışmada, 729 makale incelenmiş ve her iki dergide de yayınlanan makalelerin çoğunlukla iki yazarlı olduğu ve ağırlıklı olarak ilişkisel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’de kariyer danışmanlığı alanındaki lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri ise Çarkıt (2019) tarafından incelenmiş ve en fazla ilişkisel yöntemlerin kullanıldığı, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı ile ilgili kavramların çoğunlukla tercih edildiği, lise öğrencilerinin en fazla tercih edilen çalışma grubu olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de PDR alanında tamamlanan lisansüstü tezlerin ve yayınlanan makalelerin araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar olmasına karşın, kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerin araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmamış olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı ise, 2002-2017 yılları arasında kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanları üzerinde yer alan hakemli dergilerde yayınlanan makaleler inceleyerek Türkiye’de kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanındaki güncel araştırma eğilimleri nasıldır? sorusuna yanıt aramaktır. Bu doğrultuda; kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerin; (a) araştırma yılı, (b) yazar sayısı, (c) araştırma yöntemi, (d) çalışma grubu, (e) çalışma grubu büyüklüğü ve (f) konu alanları bakımından görünümü nasıldır? (g) Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerde tercih edilen araştırma yöntemleri ve makalelerin yayınlandığı yıllar arasında bir uyum (ilişki) var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

Bu araştırma, kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanmış makalelerin ayrıntılı görünümünü vermesi bakımından önemli olduğu gibi, kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlikle ilgili konularında çalışan araştırmacıların, hangi araştırma yöntemlerine ne derece öncelik verdiğinin ve zaman içinde araştırma paradigmaları ile yöntemlerinin tercihinde değişiklik olup olmadığının belirlenmesi açısından da önemlidir. Ayrıca sonuçların, araştırmacıları farklı yöntemler kullanmaya ve farklı bilme yolları aramaya motive etmesi beklenmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma yöntemi temel alınarak yürütülen bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma veri kaynağı olarak çeşitli metin formlarının toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesidir (O’Leary, 2004: 177). Bu çalışmada doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler (makaleler) çalışma gruplarına, çalışma grubu büyüklüğüne, yazar sayılarına, yayın yılına, araştırma yöntemlerine ve konu başlıklarına göre incelenmiş ve bu inceleme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ve uyum analizine tabi tutulmuştur.

2.2. Araştırmanın Kapsamı

Bu çalışmada, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) tarafından taranan hakemli dergilerde, 2002-2017 yılları arasında yayınlanan makaleler analiz kapsamına alınmıştır. Ulaşılan makaleler araştırma kapsamına dâhil edilirken yazarlarından en az birinin PDR alanında görev yapıyor olması ya da bu alanda eğitim görmüş olması şartı göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda toplam 93 makale araştırma kapsamına dâhil edilmiş ve incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ulaşmak için internet ortamında Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanlarından yararlanılmıştır. İlgili yayınlara ulaşmak için veri toplama işlemi 19 Mart 2018-16 Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. 2018 yılının yaklaşık dört aylık kısmında yayınlanan makalelerin 2018 yılını doğru bir şekilde yansıtamayacağı düşünüldüğü için yayın yılı üst sınır 2017 yılı olarak belirlenmiştir. Veri toplama işleminin gerçekleştirildiği tarihte ULAKBİM üzerinden 2002 yılına kadar olan makalelere ulaşılabildiği için yayın yılı alt sınır 2002 yılı olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Yayın Kodlama Formu” kullanılmıştır. Yayın kodlama formu oluşturulurken alan yazın taraması yapılarak benzer çalışmalarda en çok hangi temaların incelendiği dikkate alınmıştır. Ayrıca iki farklı uzmandan görüş alınarak formun son şekli verilmiştir. Yayın Kodlama Formu; araştırma yılı, yazar sayısı, araştırma yöntemi, çalışma grubu, çalışma grubu büyüklüğü ve konu alanları olmak üzere 6 farklı temadan oluşmaktadır. Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi üzerinden ulaşılan 93 makale tek tek incelenerek Yayın Kodlama Formu’na işlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 paket programından ve Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. Ulaşılan veriler, betimsel içerik analizi ve uyum analizi (correspondence analysis) ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin ana içerik ve mesajlarının özetlenmesi ve raporlanması sürecini tanımlar (Flick 1998 ve Mayring 2004’ten aktaran Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 475). Araştırma kapsamındaki 93 makale içerisinde rastgele seçilen beş makale Yayın Kodlama Formu’nda belirtilen başlıklara göre kodlaması için iki farklı alan çalışanına gönderilmiş ve birbirlerinden bağımsız olarak kodlamaları istenmiştir. Yapılan kodlamaların uyum içinde olduğu görülmüştür. Ardında Yayın Kodlama Formu’ndaki bilgiler Microsoft Excel dosyasına işlenmiştir. Ayrıca, teyit edilebilirliği sağlamak için bu belge saklanmaktadır. Araştırma yılı, yazar sayısı, araştırma yöntemi, çalışma grubu, çalışma grubu büyüklüğü ve konu alanlarına göre analiz edilen veriler Microsoft Excel programının filtreleme özelliği kullanılarak kategorilerin sıklıkları belirlenmiştir. Sonrasında her bir tema alanı için kategori ve sıklık tablosu oluşturularak sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan bir diğer analiz yöntemi ise uyum analizidir (correspondence analysis). Açıklayıcı bir teknik olarak uyum analizi ise iki ya da daha çok kategorik verinin uyumunu (ilişkisini) inceler (Bartholomew, Steele, Muostaki ve Galbraith, 2008: 83). Uyum analizi, çapraz

tablolara dönüştürülmüş kategorik veya kategorileştirilmiş verileri analiz etmenin ve sonuçları grafiksel olarak göstermenin bir yoludur (Johnson ve Wichern, 2007: 716). Bu çalışmada satırları yıllar (2002-2017 yılları arası), sütunları ise makalelerde tercih edilen yöntemler (ilişkisel, betimsel, deneysel, nitel, karma, derleme, ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama) oluşturmaktadır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Yayın Kodlama Formu'ndaki her bir tema için analizler sonucunda elde edilen bulgular tablo (sıklık tablosu), grafik ve şekillerle verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1. Makalelerin Çalışma Gruplarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Kategori	Sıklık (f)
Lise Öğrencileri	26
Üniversite Öğrencileri	19
Öğretmenler	13
Ortaokul Öğrencileri	11
Rehber Öğretmenler	7
Akademisyenler	5
Okul Yöneticileri	3
Emniyet Personeli	2
Banka çalışanları	1
Kadın Gazeteciler	1
İlkokul Öğrencileri	1
Aile Mahkemesi Uzmanları (Psikolog)	1

Tablo 1'e göre, kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerin çalışma grupları verilmektedir. Tablo 1 incelendiğinde; ilkokuldan 1, ortaokuldan 11, liseden 26, üniversite öğrencilerinden 19, rehber öğretmenlerden 7, öğretmenlerden 13, aile mahkemesi uzmanlarından (psikolog) 1, banka çalışanlarından 1, okul yöneticilerinden 3, akademisyenlerden 5, emniyet personelinin 2 ve kadın gazetecilerden 1 kez çalışma grubu seçildiği görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak en çok lise öğrencilerinden ve üniversite öğrencilerinden çalışma grubu seçildiği görülmektedir.

Tablo 4. Yıl-Yöntem Çapraz Tablo

Yıl	Yöntem									Toplam
	İlişkisel	Betimsel	Deneysel	Nitel	Karma	Derleme	Ö.Geliş.	Ö.Uyar.		
2002	2	2	1	0	0	0	0	0	0	5
2003	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
2004	1	0	1	0	0	1	2	0	0	5
2005	3	2	0	0	1	0	1	0	0	7
2006	3	0	0	0	0	0	2	0	0	5
2007	3	2	1	0	0	0	0	0	0	6
2008	3	2	1	0	0	0	0	0	0	6
2009	5	2	0	0	0	0	1	0	0	8
2010	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
2011	5	2	1	1	0	0	0	0	0	9
2012	5	0	0	0	0	2	1	2	0	10
2013	4	1	0	0	0	0	0	1	0	6
2014	3	2	1	0	0	1	0	2	0	9
2015	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3
2016	2	0	0	1	0	0	3	0	0	6
2017	2	2	0	0	0	0	1	0	0	5
Toplam	43	18	6	3	1	6	11	5	0	93

Tablo 2. Makalelerin Çalışma Gruplarının Büyüklüğüne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	Sıklık (f)
201-300 arası	16
301-400 arası	14
101-200 arası	13
51-100 arası	9
10-50 arası	7
401-500 arası	7
501-600 arası	6
1001+	5
601-700 arası	3
901-1000 arası	3
701-800 arası	1
1	1

Tablo 2'ye göre kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında çalışma grubu sayısı 1 olan 1 makale, 10-50 arasında olan 7 makale, 51-100 arasında olan 9 makale, 101-200 arasında olan 13 makale, 201-300 arasında olan 16 makale, 301-400 arasında olan 14 makale, 401-500 arasında olan 7 makale, 501-600 arasında olan 6 makale, 601-700 arasında olan 3 makale, 701-800 arasında olan 1 makale, 901-1000 arasında olan 3 makale ve 1001 üzerinde olan 5 makale bulunmaktadır. Görüldüğü gibi en fazla araştırma, 201-300 arasında katılımcı ile yürütülmüştür.

Tablo 3. Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

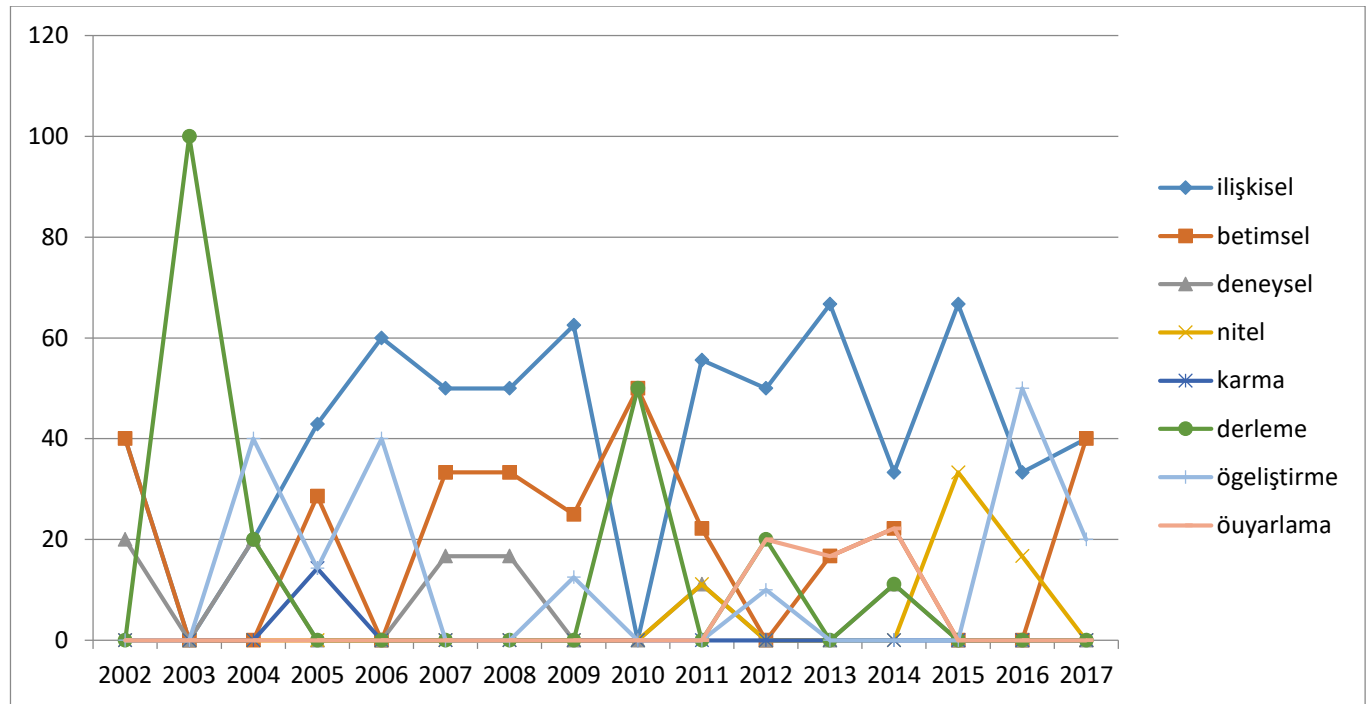
Yazar Sayısı	Sıklık (f)
Tek yazarlı	36
2 yazarlı	36
3 yazarlı	14
4 yazarlı	4
5 yazarlı	2
6 ve üzeri yazarlı	1

Tablo 3'e bakıldığında kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerin 36'sı tek yazarlı, 36'sı 2 yazarlı, 14'ü 3 yazarlı, 4'ü 4 yazarlı, 2'si 5 yazarlı ve 1'i 6 ve üzeri yazarlıdır. Bulgulardan hareketle kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerin çoğunluğunun tek yazarlı ve iki yazarlı olduğu, 6 ve üzeri yazarlı makalelerinse oldukça az olduğu görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerin 5'i 2002 yılında, 1'i 2003 yılında, 5'i 2004 yılında, 7'si 2005 yılında, 5'i 2006 yılında, 6'sı 2007 yılında, 6'sı 2008 yılında, 8'i 2009 yılında, 2'si 2010 yılında, 9'u 2011 yılında, 10'u 2012 yılında, 6'sı 2013 yılında, 9'u 2014 yılında, 3'ü 2015 yılında, 6'sı 2016 yılında ve 5'i 2017 yılında yayınlanmıştır. Tablo 4'ten görülebileceği gibi yayınlanan makale sayıları her yıl değişmiştir. En çok makale 2012 yılında ve en az makale 2003 yılında yayınlanmıştır. Tablo 4'e göre kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerin 43'ünün ilişkisel,

18'inin betimsel, 6'sının deneysel, 3'ünün nitel, 1'inin karma, 6'sının derleme, 11'inin ölçek geliştirme ve 5'inin ölçek uyarlama olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle makalelerde en fazla ilişkisel ve betimsel yöntemlerin tercih edildiği, en az ise nitel ve karma yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Tablo 4'te özetlenen sonuçlar, her bir yöntemin yayınlanmış makalelerde her yıl için tercih edilme sayılarını da göstermektedir. Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerde tercih edilen yöntemlerin yıllara göre tercih edilme yüzdelerini gösteren çizgi grafiği aşağıda verilmiştir.

Grafik 1. Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik ile ilgili yayınlanan makalelerde tercih edilen yöntemlerin yıllara göre değişimi



Grafik 1'de görülebildiği gibi, tercih edilen herhangi bir yöntemin yıllar boyunca artma veya azalma eğiliminde

olmadığı söylenebilir. Tercih edilen araştırma yöntemlerinin, yıllara göre kullanıma yüzdelinde artma ve azalmalar sıkça görülmektedir.

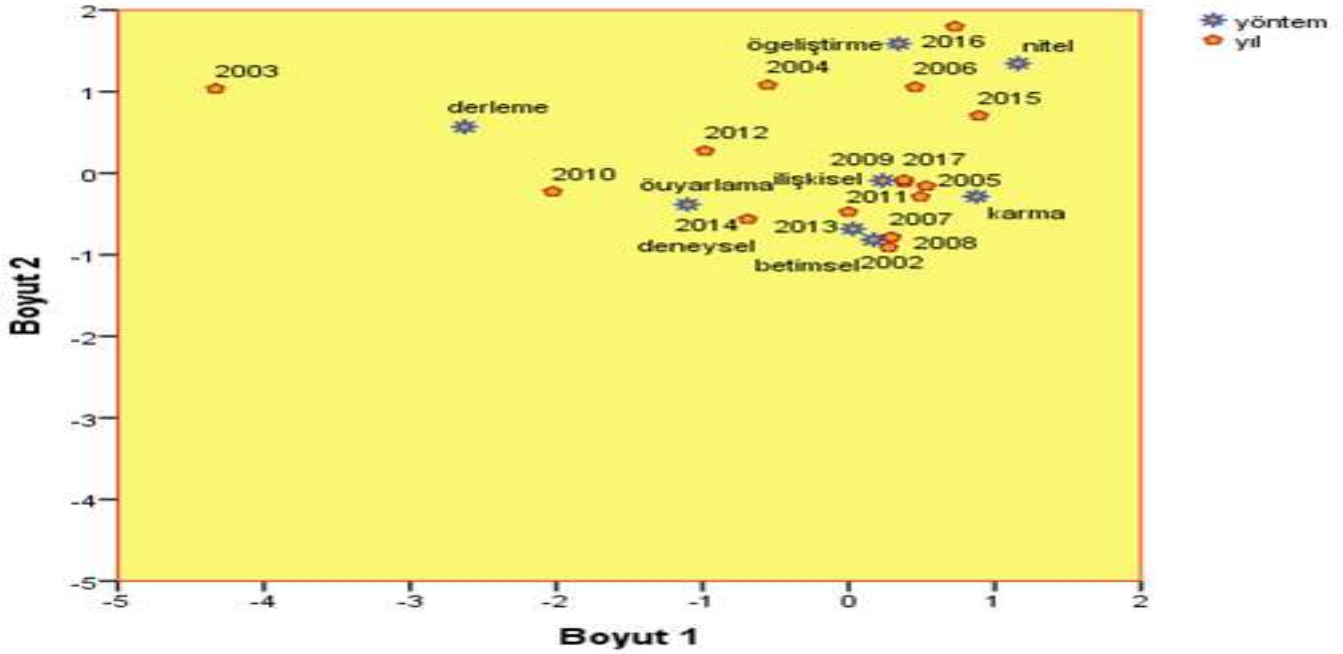
Tablo 5. Uyum Analizi (Correspondance analysis) Sonuçları

Boyut	Tekil Değer	İnertia	χ^2	p	İnertia oranı	
					Açıklanan (%)	Toplam (%)
1	,607	,368	114,343	,251	,300	,300
2	,549	,302			,245	,545
3	,430	,185			,150	,695
4	,393	,155			,126	,821
5	,357	,128			,104	,925
6	,244	,060			,049	,973
7	,182	,033			,027	1,000
Toplam		1,229			1,000	1,000

Tablo 5 incelendiğinde inertianın 0'dan farklı olup olmadığına yönelik olarak yürütülen ki-kare testi sonucunda toplam inertianın 0'dan farklı olmadığı görülmektedir ($\chi^2(105)= 114.343$, $p>.05$). Buna göre satır ve sütun

değişkenleri arasında bir uyum (ilişki) olmadığı, satır ve sütunların birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir. Şekil 1'de uyum analizi sonuçlarının iki boyutlu düzlemde gösterimi sunulmuştur.

Şekil 1. Uyum analizi sonuçlarının iki boyutlu düzlemde gösterimi



Şekil 1’de görüldüğü gibi yıllar ve araştırma yöntemlerini ifade eden bütün noktalar genel olarak birbirine çok yakın

konumlanmıştır. Bu nedenle yıllar ile araştırma yöntemlerinin etkileşimini gösteren belirgin bir boyutlandırmanın yapılamayacağı söylenebilir.

Tablo 6. Makalelerin Konu Alanına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	Sıklık (f)	Kategoriler	Sıklık (f)
İş doyumu	21	Mesleki olgunluk/ Mesleki/Kariyer gelişim(i)	14
Kariyer karar verme yetkinliği	6	Mesleki tükenmişlik	5
Kariyer karar verme stilleri	5	Kariyer karar verme	4
Kariyer kararsızlığı	4	Mesleki rehberlik hizmetleri	4
Kariyer karar verme güçlükleri	4	Mesleki kişilik	4
Alan seçimi	3	Mesleki doyum	4
Mesleki benlik saygısı	3	Kariyer yetkinlik beklentisi	2
Çalışma anlayışı	2	Mesleki değer	2
Kariyer kaygısı	2	Mesleki yönelim	1
Kariyer geleceği	1	İş umudu	1
Yetenekler	1	Mesleki ilgi	1
Duyusal ve kişilik ilişkili kariyer karar verme güçlükleri	1	Kariyer araştırma yetkinlik beklentisi	1
Kariyer yelkenlisi modeli	1	Kariyer psikolojik danışma ihtiyaçları	1
Kariyer seçenekleri zenginliği	1	Meslek seçimi	1
Umut odaklı kariyer psikolojik danışma	1	Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar	1
Meslek tanıtımı	1	Meslek seçimi bilgi kaynakları	1
Mesleki dayanıklılık	1	Kaos kuramı	1
Mesleki sonuç beklentisi	1	Mesleki grup rehberliği	1

Tablo 6 incelendiğinde kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında en fazla çalışılan kavramların iş doyumu ve mesleki olgunluk kavramları olduğu görülmektedir. Bu kavramların yanı sıra kariyer gelişimi, kariyer karar verme stilleri, mesleki tükenmişlik ve kariyer karar verme yetkinliği kavramlarının da en çok çalışılan kavramlar arasında olduğu görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yayınlanan makaleleri sistematik olarak gözden geçirmek ve bu alandaki ilgili eğilimleri belirlemektir.

Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerin yıllara göre görünümü ile ilgili olarak; en fazla makalenin 2012 yılında, en az makalenin ise 2003 yılında yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de en fazla lisansüstü tezin 2014 yılında yapıldığı, 2004 yılında ise alanla ilgili herhangi bir lisansüstü tezin yapılmadığı bir başka çalışmada bulunmuştur (Çarkıt, 2019). Belirlenen yılların birbirine yakın zamanlar olduğu söylenebilir.

Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerde tercih edilen araştırma yöntemlerinin görünümü ile ilgili olarak; makalelerin 43’ünün ilişkisel, 18’inin betimsel, 6’sının deneysel, 3’ünün nitel, 1’inin karma, 6’sının derleme, 11’inin ölçek geliştirme ve 5’inin ölçek

uyarlama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle makalelerde en fazla ilişkisel ve betimsel yöntemlerin tercih edildiği, en az ise nitel ve karma yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerde tercih edilen araştırma yöntemleri ve makalelerin yayınlandığı yıllar arasındaki uyum ile ilgili olarak; satır (yıl) ve sütun (yöntem) değişkenleri arasında bir uyum olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre yıllar ve tercih edilen araştırma yöntemlerinin birbirinden bağımsız olduğu ve yıllar ile araştırma yöntemlerinin etkileşimini gösteren belirgin bir boyutlandırmanın yapılamayacağı söylenebilir. Araştırma sonucu benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Sexton (1996: 592-593) bireysel psikolojik danışmanlık, kariyer psikolojik danışmanlığı ve okul danışmanlığı alanında 365 sonuç araştırmasının %5'inden daha azının nitel araştırma yöntemlerini kullandığını rapor etmiştir. Stead, Perry, Munka, Bonnett, Shibana ve Care (2012: 112), 1999 ve 2009 yılları arasında, kariyer psikolojik danışmanlığı ve gelişimiyle ilgili 11 önde gelen dergide yayınlanan makaleleri içerik analizi ile incelemişler ve makalelerin %55,9'unun nicel yönetime dayandığını bildirmişlerdir. Ayrıca makalelerin %35,5'i, nitel araştırma ile ilgisi olmayan teorik çalışmalardır. Araştırma bulgularıyla paralel olarak, uzun süredir nicel yöntemlerin kariyer psikolojik danışmanlığı araştırmalarında daha fazla tercih edildiği (Fouad 2001: 184, Savickas 2001: 287) ve nitel yöntemlerin daha az kullanılmaya devam ettiği (McIlveen, 2008: 13, Patton ve McIlveen 2009: 148) literatürde vurgulanmaktadır. Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik araştırmaları, nicel yöntemlere vurgu yaparak modern çağın kökenlerini yansıtsa bile kariyer teorisi ve pratiğinin, yapılandırmacı model ve yaklaşımları geliştirip benimsemeye başlaması (McMahon vd. 2006: 26) nedeniyle kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında nicel yöntemlerden farklı araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (McMahon, 2014: 16). Araştırma sonucuna göre ise Türkiye'de kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanındaki araştırmaların mantıksal pozitivist felsefenin etkisinde olduğu ve buna bağlı olarak nicel yöntemlere ağırlık vermesiyle modern çağın kökenlerini yansıttığı söylenebilir.

Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerdeki yazar sayısı ile ilgili olarak; makalelerin çoğunun tek yazarlı ve çift yazarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın (2009: 84), Türk PDR Dergisi'nin ilk otuz sayısında yayınlanan makaleleri inceledikleri çalışmada tek yazarlı makalelerin daha fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz (2014: 49) tarafından, 2007-2011 yılları arasında Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanı ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında yayın yapan toplam 24 dergiyi incelenmiş ve yayınların büyük bir kısmının tek veya iki yazarlı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumun kaynağı olarak akademik yükselmeye bir ya da iki yazarlı çalışmaların puan getirisinin daha fazla olması gösterilebilir.

Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerin çalışma grubu ile ilgili olarak; en çok lise öğrencilerinden ve üniversite öğrencilerinden çalışma grubu seçildiği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucuyla paralel olarak Güven, Aslan ve Yıldız-Akyol (2017: 140) 2000-2016 yılları arasında Türkiye'de PDR alanında yapılan

255 doktora tezinde çalışma grubu olarak lisans öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmaların ağırlıkta olduğunu tespit etmişlerdir. Demirtaş-Zorbaz, Kızıldağ ve Voltan-Acar (2016: 1770), 1978-2012 yılları arasında lisansüstü düzeyde hazırlanan grupla psikolojik danışma, grup rehberliği ve psiko-eğitsel temelli tez çalışmalarında en fazla ergenler üzerinde çalışıldığını belirtmişlerdir. Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında en çok lise öğrencileri ile çalışılması, ortaöğretim döneminde alan ve üniversite için bölüm seçme işlemlerinin öneminden kaynaklı olabilir. Araştırma sonucunun eğitim sistemi içinde kariyer psikolojik danışmanlığı çalışmalarının odağını yükseköğretime geçiş sürecinin oluşturduğu (Yeşilyaprak, 2012: 106) görüşünü desteklediği söylenebilir.

Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerdeki çalışma grubu sayısı ile ilgili olarak; en çok 201-300 arası, daha sonra 301-400 arası katılımcıyı içeren makalelerin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı araştırma sonuçlarının da benzer bulguları rapor ettiği görülmektedir. Güven ve Aslan (2018: 596) tarafından yürütülen araştırmada en çok 301-600 katılımcıyı içeren çalışma gruplarıyla araştırmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Güven, Özhan, Kaynak ve Kurt-Demirbaş (2018: 200) tarafından yapılan bir başka araştırmada makalelerin örneklem sayılarının çoğunlukla 201-400 katılımcı arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak ilişkisel ve betimsel araştırmaların çoğunlukta olması gösterilebilir.

Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yayınlanan makalelerde tercih edilen konu ve kavramlar ile ilgili olarak; en çok çalışılan kavramların iş doyumunu ve mesleki olgunluk kavramları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kavramların yanı sıra kariyer gelişimi, karar verme stilleri, mesleki tükenmişlik, kariyer karar verme yetkinliği kavramlarının da en çok çalışılan kavramlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Güven ve Aslan (2018: 600), PDR alanında yayınlanan makalelerden mesleki rehberlik alanında en çok çalışılan konuların mesleki olgunluk ve iş doyumunu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sexton (1996: 595) bireysel psikolojik danışma, kariyer psikolojik danışma ve okul danışmanlığı alanında yürütülmüş 365 sonuç araştırmasını incelediği çalışmada, kariyer psikolojik danışmanlığı alanında en çok çalışılan konunun kariyer karar verme olduğunu tespit etmiştir. Whiston, Rose, Peterson ve Nguyen (2013: 372) ise sosyal bilişsel kariyer kuramı/öz yetkinlik teorisi ve Holland'ın kuramının, 1993'ten 2011'e kadar *Journal of Career Assessment*'daki teorik temelli makaleler için en sık kullanılan iki teori olduğunu rapor etmiştir. Benzer bir sonuç, *The Career Development Quarterly* dergisinde 2013 yılı içinde üç ayda bir yayınlanan makalelerin içerik analizinde de ortaya çıkmıştır (Sampson vd., 2014: 308). Ek olarak, Sampson vd. (2014: 294) iş doyumunu geçmişte vurgulanmayan, ancak son yıllarda *The Career Development Quarterly* dergisinde en fazla vurgulanan kavramlardan biri olarak listelemişlerdir. Oh, Stewart ve Phelps (2017: 608-611) 1963-2015 yılları arasında *Journal of Counseling Psychology*'de yayımlanmış 3603 makaleyi incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda, mesleki psikoloji alanında en fazla çalışılan konuların sırasıyla sosyal bilişsel kariyer kuramı, mesleki ilgi envanterleri, Holland'ın modeli ve mesleki ilgiler, kariyer karar verme ve kariyer gelişimi, iş ve yaşam doyumunu ile meslek seçimi olduğunu rapor etmiştir.

5. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bütün sonuçlar dikkate alındığında bazı önerilere yer verilebilir. Öncelikle, modern ve post modern yaklaşımlar arasında, kariyer araştırmalarının teorik ve felsefi kökenlerini yansıtan belirgin farklılıklar vardır. Bununla birlikte, bu farklılıklara rekabetçi bir anlamda odaklanmak yerine, iki geleneğin potansiyel tamamlayıcılıklarını, farklı ve değerli katkılarına dikkate almak önemlidir. İki geleneğin kariyer araştırmalarına, muhalif bir duruştan ziyade işbirlikçi bir yolla getirebilecekleri zenginlik (McMahon vd., 2006: 27) unutulmamalıdır. Tercih edilen mantıksal pozitivizme ve bununla birlikte bilme biçimlerine aşırı derecede güvenildiğinde, fenomenlerin empatik bir anlayışla ve yakın bir deneyimle anlaşılmasını sağlayan diğer bilgi kaynaklarına erişim kısıtlı hale gelir (Blustein, 2006: 199). Buradan hareketle nitel ve karma yöntem araştırmalarının, kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yaygınlaştırılması gerektiği açıktır. Aynı konuda yürütülmüş farklı araştırmaları birleştirerek ve toplam örneklem genişliğini artırarak parametre kestirimlerinin kesinliğini ve gücünü arttırmak amacıyla meta analiz çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir. Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında özellikle çocuk ve ergen kariyer gelişimi ile ilgili soruların yanıtlanmasında boylamsal araştırmalara önem verilmelidir. Örneklem büyüklüğü ve örneklem gruplarına erişim ile ilgili sorunları aşmada web tabanlı ölçme araçları ve yardım uygulamaları geliştirilmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmaları artırılarak kültüre uygun ölçme araçları alana kazandırılabilir. Araştırmaya dâhil edilme ölçütleri konusunda düzenlemeler yapılarak gelecek araştırmalarda daha geniş bir açıdan bakılabilir.

6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın, her ne kadar geniş bir zaman diliminde kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yayınlanmış makalelerin detaylı görünümünü vermede önemi olsa da göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak bu araştırmanın sonuçlarını, kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yayınlanmış makalelerin tamamının görünümü şeklinde değerlendirmek yanlış olur. Bu araştırma, 2002-2017 yılları arasında yayınlanmış makalelerle sınırlıdır. İkincisi; Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Türkiye’de araştırma faaliyetlerinin en önemli çıkış noktalarından biridir. Ancak tüm resmin yalnızca bir kısmıdır. Bu nedenle, bu araştırmanın bulgularını, diğer ilgili veri tabanlarının araştırma geçmişleri ile tamamlayarak daha fazla fayda elde edilebilir. Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik ile ilgili araştırmalar; hemşirelik, çalışma ekonomisi, iktisat, büro yönetimi, eğitim bilimlerinin diğer anabilim dallarında vb. birçok alanda yürütülmektedir. Bu araştırma kapsamına giren makaleler belirlenirken yazarlarının PDR alanında görev yapıyor olmaları ya da bu alanda eğitim görmüş olmaları şartının göz önünde bulundurulması, araştırmanın üçüncü sınırlılığdır. Son olarak, araştırma kapsamına girebilecek çok az da olsa bazı çalışmaların sadece özet metinlerine erişim sağlanabilmiştir. Araştırma için gerekli bilgilerin tamamının özet metinlerinde yer almaması sebebiyle makalelerin yazarlarıyla iletişime geçilmeye çalışılmıştır. Ancak hiçbir

yazarın dönüt sağlamamış olması, bu makalelerin araştırma kapsamına alınamamasına neden olmuştur.

Kaynakça

- Bacanlı, F. (2011). Özellik faktör uyumlu kuramlar. İçinde B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya* (ss. 90-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Bartholomew, D. J., Steele, F., Muostaki, I., & Galbraith, J. (2008). *Analysis of multivariate social science data* (2th edition). Florida: Chapman & Hall.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working. A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, D. (2002a). The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling and Development*, 80(1), 48-56. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00165.x>
- Brown, D. (2002b). Introduction to theories of career development and choice. Origins, evolution and current efforts. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 3-23). San Francisco: Jossey Bass.
- Brown, D., & Crace, R. K. (1996). Values in life role choices and outcomes: A conceptual model. *The Career Development Quarterly*, 44(3), 211-223. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1996.tb00252.x>
- Brott, P. E. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 304-313. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00958.x>
- Brott, P. E. (2005). A constructivist look at life roles. *The Career Development Quarterly*, 54(2), 138-149. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00146.x>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Çarkıt, E. (2019). Kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1503-1514. <https://doi.org/10.33206/mjss.493303>
- Demirtaş-Zorbaz, S., Kızıldağ, S., & Voltan-Acar, N. (2016). Türkiye’deki üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1765-1784.
- Duffy, R., & Sedlacek, W. (2007). What is most important to students' long-term career choices: Analyzing 10-year trends and group differences. *Journal of Career Development*, 34(2), 149-163. <https://doi.org/10.1177/0894845307307472>
- Fouad, N. (2001). The future of vocational psychology: Aiming high. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 183-191. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1824>

- Güven, M., & Aslan, A. M. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında türkiye'deki bilimsel dergilerde yayınlanan makaleler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(5), 592-604. <https://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537232>
- Güven, M., Aslan, B., & Yıldız Akyol, E. (2017). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi (2000-2016). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 136-147.
- Güven, M., Kısacık, İ., Ercan, L., & Yalçın, İ. (2009). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi'nde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 80-87.
- Güven, M., Özhan, M. B., Kaynak, S., & Kurt Demibaş, N. (2018). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi ile Journal of Counselling Psychology'deki araştırma eğilimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 193-208.
- Johnson, R., & Wichern, D. (2007). *Applied multivariate statistics*. (6th edition). Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, USA.
- Keldal, G., & Bilge, F. (2016). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında karma yöntemli araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması, Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (s. 643-654). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut-Owen, F. & Niles, S. G. (2011). Yeni yaklaşımlar ve modeller. İçinde B. Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya* (ss. 274-307). Ankara: Pegem Akademi.
- McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 13-20. <https://doi.org/10.1177/103841620801700204>
- McMahon, M. (2014). New Trends in Theory Development in Career Psychology, In G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. Leong, & A. G. Watts (Eds.), *Handbook of career development: International perspectives* (pp. 13-27). Springer Science & Business Media.
- McMahon, M., & Watson, M. (2006). Career research in a post-modern era. *Australian Journal of Career Development*, 15(1), 26-31. <https://doi.org/10.1177/103841620601500206>
- McMahon, M., & Watson, M. (2007). An analytical framework for career research in the post-modern era. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(3), 169-179. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9126-4>
- Oh, J., Stewart, A. E., & Phelps, R. E. (2017). Topics in the Journal of Counseling Psychology, 1963-2015. *Journal of counseling psychology*, 64(6), 604-615. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000218>
- O'Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London, New Delhi: SAGE Publications.
- Patton, W. & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Patton, W., & McIlveen, P. (2009). Practice and research in career counseling and development-2008. *The Career Development Quarterly*, 58(2), 118-161. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00052.x>
- Sampson Jr, J. P., Hou, P. C., Kronholz, J. F., Dozier, V. C., McClain, M. C., Buzzetta, M., ... & Reardon, R. C. (2014). A content analysis of career development theory, research, and practice-2013. *The career development quarterly*, 62(4), 290-326. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00085.x>
- Savickas, M. (2001). The next decade in vocational psychology: Mission and objectives. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 284-290. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1834>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown ve ark. (Ed.), *Career choice and development* (ss. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.
- Savickas, M. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 97-113). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science.
- Savickas, M. L., Laura, N., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 49-60.
- Sexton, T. (1996). The relevance of counseling outcome research: Current trends and practical implications. *Journal of Counseling & Development*, 74, 590-600. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb02298.x>
- Sharf, R. S. (2017). *Kariyer gelişim kuramlarının kariyer danışmasına uygulanması*. (F. Bacanlı & K. Özetmel, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Stead G. B., Perry, J. C., Munka, L. M., Bonnett, H. R., Shiban, A. P., & Care, E. (2012). Qualitative research in career development: Content analysis from 1990 to 2009. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(12), 105-122. <https://dx.doi.org/10.1007/s10775-011-9196-1>
- Türk, F., & Cihangiroğlu, Ü. (2018). Thematic and methodological investigation of applied postgraduate theses on psychological counseling and guidance. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 276-311.
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Editorial: Postmodern (narrative) career counselling and education. *Perspectives in Education*, 23(1), vii-ix. <https://hdl.handle.net/10520/EJC87322>
- Watson, M., & Stead, G. (2006). An overview of career theory. In G. B. Stead & M. B. Watson (Eds.), *Career*

- psychology in the South African context* (2nd ed., pp. 13-34). Pretoria, South Africa: Van Schaik.
- Whiston, S., Rose, C. S., Peterson, J. M., & Nguyen, C. P. (2013). Content analysis of the *Journal of Career Assessment*. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 367-377. <https://doi.org/10.1177/1069072712475160>
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 97-118.



Araştırma Makalesi • Research Article

Rehberlik Dersinin Katkısına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Görüşleri*

Views Of Prospective Science Education Teachers Concerning Contribution Of The Guidance Course

Süleyman Balcı^{a**}

^aDr. Öğr. Üyesi Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, Yahşihan 71451, Kırıkkale /Türkiye.
ORCID: 0000-0001-9374-8808

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019
Düzeltilme tarihi: 12 Ağustos 2019
Kabul tarihi: 29 Ağustos 2019

Anahtar Kelimeler:

Fen bilgisi öğretmeni adayları
Öğretmen görüşleri
Rehberlik dersi

ÖZ

Bu çalışmada, lisans düzeyindeki rehberlik dersinin öğretmenlere katkısına ilişkin algıları belirlemek amacıyla fen bilgisi öğretmeni adaylarının görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme çeşitlerinden tipik durum örnekleme tekniği uygulanmıştır. Araştırmaya, 2016-2017 öğretim yılında lisans programındaki rehberlik dersini başarıyla tamamlayan 67 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin verileri toplamak için açık uçlu bir soru sorulmuştur ve katılımcıların cevaplarını yazmaları istenmiştir. Yazılı ifadelerin içeriğine ilişkin temalar oluşturulduktan sonra her temanın frekansına ilişkin değerler hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki sonuçlar, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimdeki rehberlik dersinin öğretmenlere katkısına yönelik algılarının olumlu yönde olduğunu ve rehberlik dersinin öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda farkındalık kazanmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 February 2019
Received in revised form 12 August 2019
Accepted 29 August 2019

Keywords:

Prospective science education teachers
Views of teachers
Course of guidance

ABSTRACT

Aim of this research is to analyze views of science education teacher candidates (n=67), regarding the contribution of the course of guidance which were studied during under graduate level. Qualitative methods were used for this research. Moreover, in order to determine participants, convenience sampling techniques from purposive sampling methods were applied. Participants were asked an open-ended question to take their responses in written form for collecting necessary data. Then, content of their responses were categorized into themes. At last, frequency values of each theme were determined. Results of this research showed that views of participants about the contribution of the course of guidance for prospective teachers have been determined as meaning fully positive in general and indicated that candidate science education teachers have high level of awareness regarding individual differences among students.

1. Giriş

Dünyada yaşanan hızlı değişimlerin ve gelişmelerin bir yansıması olarak eğitim alanındaki değişimler de bireylerin eğitim ve öğretiminde önemli yeri olan öğretmenlerin rollerini ve niteliklerini etkilenmektedir. Değişen dünyanın ihtiyaçlarına uygun şekilde bireylere eğitim ve öğretimin sunulması amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında da düzenleme ve güncellemeler yapılmaktadır. Bu şekilde öğretmen adaylarına kazandırılacak bilgiler ve becerilerle onların mesleki uygulamalarının daha etkili olması

amaçlanmaktadır. Bu anlamda eğitim fakültelerinin lisans programında yer alan rehberlik dersi de öğretmen adaylarının hem rehberlik hizmetlerinin sınıf ortamında uygulanmasına yönelik beceriler kazanmasına hem de onların mesleki yeterliklerine ve niteliklerine katkı sağlamaktadır (Yeşilyaprak, 2015).

Rehberlik çalışmalarının temelini yirminci yüzyılın başlarında ABD’de uygulanmaya başlanan mesleki rehberlik çalışmaları oluşturmaktadır. Türkiye’de rehberlik çalışmalarının ilk olarak ortaöğretim öğrencilerine yönelik

*Bu çalışma, 27-26 Nisan 2017 tarihlerinde Çanakkale’de düzenlenen VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi’nde sunulan “Opinions of science education teacher candidates concerning the contribution of the course of guidance for teachers” adlı bildirden içeriği genişletilerek hazırlanmıştır.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: meb.suleyman@gmail.com

mesleki rehberlik hizmetleri ile başladığı bilinmektedir (Tan, 1992). Daha sonraları ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim düzeyinde de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç olduğu görülmüş ve bu ihtiyaç artarak devam etmiştir (Kuzgun, 2000). Son yıllarda eğitim alanı dışında da aile, sanayi ve sağlık gibi başka alanlarda da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bir ihtiyaç haline gelmiştir. Eğitim ortamındaki sorunlu ya da uyum sorunu yaşayan bireylere yönelik yardım ihtiyacının artmasıyla birlikte eğitsel, sosyal ve kişisel rehberlik konularını içeren rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili çalışmaların önemi de artmıştır (Yeşilyaprak, 2015).

Yeşilyaprak (2015), eğitim ortamlarındaki rehberlik hizmetlerinin amacının; öğrencinin tüm kapasitesini ortaya koyabilmesini, potansiyeli ölçüsünde kendini geliştirmesini, daha yeterli, daha verimli ve daha anlamlı bir yaşam sürebilmesini sağlamak olduğunu belirtmektedir. Kuzgun (2000) ise rehberlik için , “bireye kendini anlaması, çevredeki imkânları tanınması ve doğru kararlar vererek, özünü gerçekleştirme için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım süreci” tanımını kullanmaktadır. Kepçeoğlu'nun (1999) tanımında ise rehberlik, “bireyin kendini tanıması ve anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine sağlıklı ve dengeli bir uyum göstermesi, böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardım” olarak ifade edilmektedir. Tan (1992) ise rehberliği, “bireye yönelik sistemli, profesyonel ve sürekli bir yardım hizmeti” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar birlikte değerlendirildiğinde, rehberlik hizmetlerinin tüm öğrencilerin hem akademik yönden, hem kişisel ve sosyal yönden, hem de mesleki olarak her yönüyle gelişmesini amaçladığı görülmektedir.

Günümüzde rehberlik hizmetlerinin okul ortamında sunulmasında gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımı daha uygun görülmektedir. Bu yaklaşım ile, öğrencilerin okula devam ederken ve başarılı olması için ihtiyaç duyacağı becerilerin ve yaşantıların öğrencilere önceden kazandırılmaktadır ve öğrenme davranışlarını ve öğrenme görevlerini içeren yaşam becerileri öğrenciler için belirgin hale getirilmektedir (Nazlı, 2016).

Gelişimsel yaklaşıma göre hazırlanan gelişimsel rehberlik programı; öğrenci gelişimine öncelik vermektedir, tamamen bir program olarak uygulanmaktadır, okulun ilk günü başlayıp kapandığı son güne kadar devam eden bir içerik taşımaktadır ve eğitim temelli bir programdır (Erkan, 2000). Gelişimsel rehberlik programında bir okulun genel ve özel amaçları çerçevesinde yer alabilecek gelişim alanları ve amaçlar belirlenmiştir. Gelişim alanları olarak kendini tanıma ve kişilerarası beceriler; yaşam rolleri mekanları ve olayları; yaşam kariyeri planlama alanları belirlenmiştir. Amaçlar olarak okul çevresini tanıma, kendisini ve başkalarını tanıma, tutumları ve davranışları anlama, karar verme ve problem çözme, kişiler arası iletişim becerileri, okul başarısı becerileri, kariyer farkındalığı ve eğitsel planlama, toplumsal katılım amaçları yer almaktadır (Nazlı, 2016).

Myrick (2011) ise gelişimsel rehberlik yaklaşımının amaçlarını; okul çevresini anlamak, okulda başarı becerileri

kazanmak, tutumları ve davranışları anlamak, kendini ve başkalarını anlamak, kişilerarası ve iletişim becerileri kazanmak, topluma katılım becerileri kazanmak, karar verme ve problem çözme becerileri kazanmak, mesleki farkındalık becerileri kazanmak ve eğitsel planlama becerileri kazanmak olarak özetlemektedir.

Gelişimsel rehberlik yaklaşımının etkili olarak uygulanmasında okuldaki yöneticiler, psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve diğer tüm personelin katkıda bulunması gerekir (Myrick, 2011). Okullardaki rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşmasında tüm okul personelinin özellikle öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır (Kuzgun, 2000). Okullardaki rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşmasında, farklı düzeylerde görevleri bulunan okul personelinin eşgüdümle çalışması, öğretmenlerin bu çalışmalara daha etkin katılımı ve rehberlik alanındaki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesi gerekmektedir (Kuzgun, 2000; Selçuk, 2001; Yeşilyaprak, 2015).

Psikolojik danışman - öğrenci oranının yüksek olduğu okullarda bireysel ve küçük gruplar halinde tüm öğrencilere ulaştırılmasında ve amacına ulaştıracak rehberlik çalışmalarının uygulanmasında sınıf düzeyindeki rehberlik faaliyetlerinin önemi artmaktadır. Amerikan Okul Danışmanları Derneği'ne (ASCA) göre sınıf ortamındaki rehberlik çalışmalarının bir program çerçevesinde uygulanmasını içeren sınıf rehberliğinin okuldaki tüm öğrencilere ulaşmak için önemli olduğunu belirtmektedir. Gelişimsel rehberlik programı kapsamında uygulanan sınıf rehberliği, öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel sosyal gelişimlerini desteklemek için oluşturulmuş planlı rehberlik faaliyetlerini içermektedir. Bu planlı rehberlik faaliyetleri kapsamında sınıf rehberlik faaliyetlerinin uygulanması için psikolojik danışmanlar ve öğretmenler işbirliği yapmaktadır (ASCA, 2019).

Sınıflarda uygulanan rehberlik hizmetleri öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri bakımından oldukça önemlidir. Bir öğretmen adayı rehberlik hizmetlerinin uygulanması sırasında öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek ileride karşılaşacağı durumlar hakkında yararlı ya da ders çıkarabileceği bilgiler elde edebilir ve sınıf içi yaşantılarını izleyerek öğrencilerin nasıl ve niçin belirli biçimlerde davrandıklarını da daha kolay anlayabilir. Dolayısıyla öğrenci davranışları ve öğretim süreçlerinin nasıl çözümleneceği konusunda beceri kazanırlar. Aksi durumda sınıf içi süreçleri anlamak için gereğinden fazla süre ve çaba harcamaları gerekir. Böyle bir yoğunlaşma sınıf içindeki diğer davranışları farketmeyi engelleyerek dersin akışını aksatabilir. Öğretmen amaçlı ve planlı bir şekilde rehberlik yaptığı ölçüde sınıf içindeki süreçleri etkili biçimde yönetebilir ve öğretimin niteliğini yükseltebilir. Aksi takdirde sınıfta neler olup bittiğini pek anlayamaz ve örneğin, sınıfta problem çıkaran öğrencilerin tepkileri üzerinde gereğinden fazla yoğunlaşarak gereksiz konular üzerinde fazla zaman harcayabilir ve denetimi kaybedebilir (Selçuk, 2001).

Ayrıca, nitelikli ve başarılı bir öğretmen olmak, sınıfta neler olup bittiğini algılama düzeyine bağlıdır. Öğretmenler geçmişteki öğrencilik yaşamında eğitime, öğretmene ve öğrenme ile ilgili geliştirdikleri yargılar, öğretmenleri belli bir süre sonra kalıplaşmış bir tutuma sürükler. Bunun bir sonucu olarak öğretmenler sınıf ortamında gördüklerini ve

duyduklarını bu kalıplara göre yorumlama eğilimine girerler ve farkına varamadıkları kör noktalardan dolayı sınıf ortamındaki gelişmeleri gerçek boyutu ile görmekte güçlük yaşayabilirler. Bu güçlekle baş etmenin bir yolu da okul rehberlik uygulamalarında kullanılan bazı tekniklerin öğretmenler tarafından kullanılmasıdır. Sınıf öğretmenleri ya da branş öğretmenleri okul ortamında ve sınıf ortamında gözlem tekniği gibi bazı test dışı teknikleri kullanarak hem okul rehberlik servisine ve okul psikolojik danışmanına destek olabilir hem de sınıfını daha geniş açıdan gözlemlene fırsatı yakalar ve profesyonel biçimde farkındalık düzeyini yükseltebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili gözlem ve yargılarının okul rehberlik hizmetlerine büyük katkısı vardır. Öğretmenlerin öğrencileri okuldaki yemekhane, okul bahçesi, oyun alanları gibi çeşitli ortamlarda gözlemlene fırsatları vardır. Öğretmenler tesadüfi gözlemler yanında uygulayacakları sistemli gözlemler yoluyla da öğrencilerin değişik ortamlardaki davranışlarına ilişkin bilgi edinebilir ve gözlem yoluyla ulaştığı ilerde kullanabileceği bilgileri öğrenci kişisel dosyasına işleyebilir ya da okul rehberlik uzmanının hazırladığı formlara aktarabilir. Bu şekilde öğretmenlerin okuldaki çeşitli görevleri esnasında gözlem yoluyla edindikleri bilgiler ve kanaatler, okuldaki psikolojik danışmanın yararlanabileceği önemli bilgi kaynaklarından biri haline gelir (Kuzgun, 2000).

Kuzgun'a(2000) göre, okuldaki rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin olumlu öğretmen – öğrenci ilişkisinin kurulması ve bu ilişkinin gelişmesini sağlayacak olumlu bir sınıf iklimi oluşturması beklenir. Böyle bir iklimin olduğu sınıf ortamında öğretmenler, öğrencilerin sınıfta kendilerini güvenli ve mutlu hissetmeleri ve duygusal ve sosyal yönlerden gelişmeleri için çaba gösterirler.

Selçuk (2001) ise, rehberlik servisinin ya da görevli psikolojik danışmanın bulunmadığı okullarda tanıma, bilgi verme ve izleme gibi uygulamaların çoğunlukla sınıf rehber öğretmenleri ya da diğer branş öğretmenleri tarafından uygulanması gerekebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle tüm öğretmenlerin öğrencileri tanımaya yönelik gözlem becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri önemli hale gelmektedir. Erkan (2000) da okullarda rehberlik hizmetlerinin uygulanması konusunda öğretmenlerin okul rehberlik programının planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin etkinliklere katılmak, okul rehberlik kuruluna katılmak, sınıfta rehberlik hizmetlerinde kullanılabilecek materyali sağlamak, problemi olan öğrencileri belirleyip rehberlik servisine sevk etmek, öğrencileri rehberlik hizmetlerinden yararlanmaları için teşvik etmek gibi görevleri olduğunu belirtmektedir.

Sınıf ve branş öğretmenleri okullarda dersine girdiği bir sınıfın sınıf rehber öğretmeni olarak görev alabilmektedir. Okullarda verilmekte olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ilişkin sınıf ve branş öğretmenleri ile ilgili görevler ve sorumluluklar Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde zet olarak şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2017): Sınıfın yıllık rehberlik planlarını hazırlamak ve plan dahilinde uygulamaları gerçekleştirmek, uzmanlık gerektirmeyen bireyi tanıma tekniklerini sınıfında uygulayarak sonuçlarını okul rehberlik servisi ile paylaşmak, sınıfa yeni gelen öğrencilerin uyumu için okul rehberlik servisi ile iş birliği yapmak, öğrencilerin ilgi,

yetenek, değer, akademik başarı ve kişilik özelliklerine göre öğrenci meclisine, öğrenci kulüplerine, seçmeli derslere ve sosyal etkinliklere yönlendirmesi için okul rehberlik servisi ile iş birliği yapmak, sınıfındaki risk altında olduğuna ilişkin veri elde ettiği öğrencilere destek sağlamak için okul rehberlik servisi ile iş birliği yapmak.

Okulda görevli sınıf ve branş öğretmenleri, psikolojik danışmanlar ve diğer personel ile kıyasla öğrencilerle daha çok ve daha uzun süreli temas halinde olmaktadır ve iletişim kurabilmektedir. Bundan dolayı, öğrencilere yönelik rehberlik çalışmalarının yürütülmesinde sınıf ve branş öğretmenlerinin katkıda bulunması gerekmektedir. Bu gerekçe ile sınıf ve branş öğretmeni adayları, okullardaki rehberlik çalışmaları konusunda bilgilenmeleri amacıyla lisans eğitiminde rehberlik dersini, zorunlu ders olarak almaktadır.

Eğitim fakültelerinin lisans programında yer alan rehberlik dersinin kapsamında eğitim ortamlarındaki öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sağlanmasının önemi ve hizmetlerin türleri, bu hizmetlerin okul kademelerine ve türlerine nasıl sunulduğu, bu hizmetlerin sunulması ile ilgili personelin sorumlulukları ve görevleri yer almaktadır. anlamda öğretmen adaylarının okulda öğretmenlik mesleğini uygularken rehberlik ile ilgili hizmetlerde ve çalışmalarda bilinçli biçimde katkı sağlamaları amacıyla eğitim fakültesindeki zorunlu dersler arasında rehberlik dersi de yer almaktadır. Bu ders sayesinde öğretmen adaylarının okullardaki rehberlik hizmetlerine ilişkin bilgi, beceri ve olumlu bir anlayış kazanmaları beklenmektedir.

Yapılan literatür incelemesinde okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik görüşler ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu, 2006; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Şahin, 2008; Güven, 2009; Camadan ve Sezgin, 2012; Camadan ve Kahveci, 2013; Kardeş, 2014; Özpolat, 2014; Yerlikaya, Sak ve Şahin-Sak, 2014; Memduhoğlu ve Dalççek, 2016). Ayrıca, Okulda görevli rehber öğretmenden beklenen rol, görev ve sorumlulukları ile ilgili yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Ginter, Scaliseve Presse, 1990; Maluwa ve Banda, 1998; Burnham ve Jackson, 2000; Sundin, 2003; Ametea ve Clark, 2005; Vail, 2005; Zalaquett, 2005; Polat, 2007; Poyraz, 2007; Aluede ve Egbochuku, 2009; Balci, 2017a; Balci, 2017b; Balci, 2018a). Bu araştırmalar içerisinde fen bilgisi öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde yer alan rehberlik dersinin öğretmen adaylarına ya da görev yapmakta olan öğretmenlere katkısına ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimindeki rehberlik dersine ve okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik görüşler ile ilgili yapılacak araştırmalara ve psikolojik danışma ve rehberlik alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, lisans eğitiminde verilen rehberlik dersinin öğretmenlere katkısına ilişkin algıları belirlemek amacıyla fen bilgisi öğretmeni adaylarının rehberlik dersine ilişkin görüşlerini analiz etmektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki soruya cevap bulmak üzere çalışma yapılmıştır:

“Lisans eğitimi düzeyinde verilen rehberlik dersinin öğretmenlere katkısına ilişkin olarak fen bilgisi öğretmeni adaylarının algıları nelerdir?”

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgular, yaşantılar içerisinde olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Bireye tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da anlamını tam olarak kavramada güçlük çekilen olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda olgu bilim deseni uygun bir araştırma deseni olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada “lisans eğitimdeki rehberlik dersi” bir olgu olarak dikkate alınmıştır. Bu çalışmada “lisans eğitimdeki rehberlik dersi” ile ilgili görüşlerin incelenmesi sonucunda fen bilgisi öğretmeni adaylarının lisans eğitimdeki rehberlik dersine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırma grubunun belirlenmesi amacıyla amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan tipik durum örnekleme tekniği uygulanmıştır. Tipik durum örnekleminde genellikle ilgili konuda bilgi sahibi bireyler yer aldığından (Yıldırım ve Şimşek, 2013), bu çalışmaya araştırma konusuyla ilgili bilgi sahibi olan aday fen bilgisi öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın uygulandığı örneklem olarak 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde fen bilgisi öğretmenliği lisans programında son sınıfta olan 67 fen bilgisi öğretmen adayını çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda % 85’i kadın (n=57) ve % 15’i erkek (n=10) toplam 67 fen bilgisi öğretmen adayını yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada katılımcılarla ilgili veri toplamak üzere veri toplama aracı olarak açık uçlu taslak sorular hazırlanmıştır. Bu taslak sorulara ilişkin görüşlerini almak üzere öğretmen eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesine gönderilmiştir. Alan uzmanı öğretim üyelerinin önerilerine göre düzeltme yapılmış ve fen bilgisi öğretmeni adaylarının lisans düzeyindeki rehberlik dersine ilişkin görüşlerini almak üzere bir form üzerinde açık uçlu tek bir soru olarak şu şekilde düzenlenmiştir: “Size göre lisans programındaki rehberlik dersinin öğretmenlere katkısı nelerdir? Görüşlerinizi yazılı olarak belirtiniz.”

2.4. Verilerin toplanması

Bu çalışmada kullanılacak verileri toplamak üzere fen bilgisi öğretmeni adaylarına sınıf ortamında araştırma konusu ile ilgili açıklama yapılmıştır. Daha sonra üzerinde açık uçlu sorunun yer aldığı form dağıtılmış ve

katılımcıların rehberlik dersine ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların form üzerinde yazılı olarak verdiği cevaplar araştırma için veri olarak kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenerek analiz süreci tamamlanmıştır. Yazılı olarak görüşleri alınan 67 katılımcı için K1, K2, K3, K67 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Bu araştırmaya yönelik verilerin analizi için anlam yönünden birbiriyle benzerliği bulunan veriler belirli temalar ve kodlar çerçevesinde gruplanmıştır ve okuyucunun anlamasını kolaylaştıracak şekilde tablo şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca, araştırmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla katılımcılardan form üzerinde yazılı olarak toplanan cevaplar, alan uzmanı üç öğretim üyesince incelenmiştir. Araştırmacının katılımcı cevaplarına ilişkin belirlediği temalar ve kodlar konusunda bu öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Böylece katılımcılardan açık uçlu soru ile elde edilen yazılı cevapların içeriğindeki ifadelerle ilişkin anlam benzerliğine göre temalar elde edilmiştir. Daha sonra temaların ve kodların uygunluğuna ilişkin üç uzmanın görüşleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucuna göre görüş birliği ve görüş ayrılığı olan tema ve kod sayıları elde edilmiştir. Bu çalışmada güvenilirlik düzeyini hesaplamak üzere görüş birliği ve görüş ayrılığı olan tema ve kod sayıları kullanılarak Miles ve Huberman (1994) tarafından oluşturulan şu formül kullanılmıştır: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bu formülün uygulanması sonucunda Güvenirlik katsayısı olarak 0,87 değeri elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısını gösteren bu değer 0,70’ten yüksek olması güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğuna işaret etmektedir. Araştırmanın geçerliğine yönelik olarak, katılımcıların rehberlik dersine ilişkin görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmış ve temalara ilişkin frekans değerleridikkate alınarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu çalışmada, eğitim fakültesinde lisans düzeyinde zorunlu dersler arasında bulunan rehberlik dersinin öğretmenlere katkısına ilişkin fen bilgisi öğretmeni adaylarının görüşleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, katılımcıların görüşleri içerisinde birbiriyle anlam yönünden benzerlik taşıyan ifadelerin yer aldığı altı tema ve bu temalarla ilgili kodlar belirlenmiştir. Oluşturulan temalar ve kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Görüşlere İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Ebeveynlerle işbirliği	Aile ile iletişim Aile ile dayanışma
Kişisel gelişim	Kalıcı öğrenme Motivasyon desteği Rehberlik anlayışı
Rehberlik hizmetlerine katkı	Rehberlik hizmetlerine destek Rehberlik konularından yararlanma Rehberlik servisi ile iletişim
Mesleki gelişim	Etkili öğretim becerileri Sınıf yönetimi becerileri Problem çözme becerileri
Ders öğretiminde gelişim	Derse katılım Öğrenciye destek Ders planlama
Öğrencileri tanıma	Öğrenci özelliklerini farketme Öğrenciye fırsatlar sunma Öğrenci ile iletişimi geliştirme

Tablo 1’de görüldüğü üzere oluşturulan temalar ve kodların içeriği ile ilgili katılımcı görüşleri konusunda aşağıda bilgi verilmiştir.

Tema 1: Ebeveynlerle işbirliği

Bu tema ile ilgili olarak, “aile ile iletişim” ve “aile ile dayanışma” kodları elde edilmiştir. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının, rehberlik dersini öğretmenlerin ebeveynlerle işbirliği yapmasına katkı sağlayıcı olarak algıladıkları ve bu algıya işaret eden görüşler belirttikleri belirlenmiştir. Belirtilen bu görüşlerin içerdiği ortak anlam olarak rehberlik dersinin, öğretmenlerin anne babalarla işbirliği yapmasına ve bunu sürdürmesine katkısı olduğu şeklinde algılandığı anlaşılmıştır. Bundan dolayı bu görüşlerin, “aile ile iletişim” ve “aile ile dayanışma” kodlarını kapsayan “Ebeveynlerle işbirliği” teması içerisinde gruplanabileceği düşünülmüştür. Bu tema ile ilgili 7 adet görüşün ifade edildiği belirlenmiştir. Bu tema kapsamında “aile ile iletişim” ve “aile ile dayanışma” kodlarına ilişkin katılımcı ifadelerine örnek olarak bazıları aşağıda verilmiştir.

Aile ile dayanışma:

“Rehberlik dersi anne babalarla görüşmeler yapmanın önemini anlamayı sağlar.” (K, 8)

“Rehberlik dersi anne babalarla işbirliği yapmak için yol gösterir.” (K, 29)

Yukarıda yer alan katılımcıların ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki işbirliğinin ve dayanışmanın artmasına katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Aile ile iletişim:

“Rehberlik dersi anne babalarla iletişim kurma yolları ile ilgili bilgi verir.” (K, 15)

“Rehberlik dersi ile aileyle iletişimi sürdürmenin önemini fark eder.” (K, 17)

Yukarıda yer alan katılımcıların ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenler, öğrenciler ve veliler

arasındaki iletişimin artmasına katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tema 2: Kişisel gelişim

Bu tema ile ilgili olarak, “kalıcı öğrenme”, “motivasyon desteği” ve “rehberlik anlayışı” kodları oluşturulmuştur. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının, rehberlik dersini öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlayıcı olarak algıladıkları ve bu algıya işaret eden görüşler belirttikleri anlaşılmıştır. Belirtilen bu görüşlerin ortak anlamı olarak rehberlik dersinin, kendini tanıma, kendi motivasyonunu sürdürme, öğrencileri anlama ve etkili iletişim kurma becerilerini kullanma gibi kişisel ve sosyal gelişim konularında öğretmenlere katkısı olduğu şeklinde algılandığı belirlenmiştir. Bundan dolayı bu görüşlerin “kişisel gelişim” teması içerisinde gruplanabileceği düşünülmüştür. Bu tema kapsamında 16 adet görüşün ifade edildiği belirlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde aşağıda katılımcıların bu tema kapsamında oluşturulan “kalıcı öğrenme”, “motivasyon desteği” ve “rehberlik anlayışı” kodları ile ilgili ilişkin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Kalıcı öğrenme:

“Rehberlik dersi ile, öğretmen öğrencilere yönelik etkili öğrenme etkinlikleri kullanır.” (K, 18)

“Rehberlik dersi ile, öğretmen kalıcı öğrenmeyi sağlayacak yöntemlerin önemini benimser.” (K, 21)

“Rehberlik dersi ile, öğretmen öğrenmeyi geliştirecek uygun yöntemler kullanmayı tercih eder.” (K, 28)

Yukarıda yer alan katılımcıların ifadeleri rehberlik dersinin; kalıcı öğrenmeyi geliştirecek beceriler ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla rehberlik dersinin öğretmenlerin kişisel olan katkısına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Motivasyon desteği:

“Rehberlik dersi öğretmenin öğrenciyi anlamasını kolaylaştırır.” (K, 13)

“Rehberlik dersi ile, öğretmenin öğretmenlik motivasyonu yükselir.” (K, 37)

Yukarıda yer alan katılımcıların ifadeleri rehberlik dersinin; öğretmenlerin kendi motivasyonunu sürdürme, bireyleri anlama becerileri ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla rehberlik dersinin öğretmenlerin kişisel gelişimine olan katkısına vurgu yapıldığı düşünülmektedir.

Rehberlik anlayışı:

“Rehberlik dersi öğretmenin öğrencilere etkili bir örnek olmasını sağlar.” (K, 3)

“Rehberlik dersi öğretmenin öğrencilere rehberlik anlayışına uygun davranmasını sağlar.” (K, 22)

Yukarıda yer alan ifadeler rehberlik dersinin; öğretmenlerin rehberlik anlayışındaki gelişme ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla rehberlik dersinin öğretmenlerin kişisel ve sosyal gelişimine olan katkısına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Tema 3: Rehberlik hizmetlerine katkı

Bu tema ile ilgili olarak, “rehberlik hizmetlerine destek”, “rehberlik konularından yararlanma” ve “rehberlik servisi ile iletişim” kodları oluşturulmuştur. Bu tema ile ilgili olarak, rehberlik dersinin kapsamında öğrencilerin kendilerini tanımaları, anlamaları ve sahip oldukları potansiyelleri görüp ortaya koymalarına yardımcı olamaya yönelik rehberlik konuları ve etkinlikleri yer almaktadır. Bu konuların içeriğini ve etkinlikleri sınıf ortamında uygulayan ve bu konularda okul rehberlik servisi ile işbirliği yapan öğretmenin okuldaki rehberlik hizmetlerine katkısı olduğu düşünülebilir. Bundan dolayı fen bilgisi öğretmeni adaylarının, rehberlik dersini öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine katkı sunmasına yardımcı olarak algıladıkları ve bu algıya işaret eden görüşler belirttikleri anlaşılmıştır ve bu görüşlerin “rehberlik hizmetlerine destek”, “rehberlik konularından yararlanma” ve “rehberlik servisi ile iletişim” kodlarının yer aldığı “rehberlik hizmetlerine katkı” teması içerisinde gruplanabileceği düşünülmüştür. Bu tema kapsamında 25 adet görüşün ifade edildiği belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların bu temadaki kodlara ilişkin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Rehberlik hizmetlerine destek:

“Etkili öğretim için rehber öğretmen ile işbirliği yapar.” (K, 6)

“Öğrencilerin gelişimle ilgili özelliklerini izler.” (K, 32)

“Okul rehberlik servisi ile işbirliğine önem verir.” (K, 54)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine destek olmasına yönelik okul rehberlik servisi ile işbirliğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Rehberlik konularından yararlanma:

“öğretmen rehberlik konularından dersinde yararlanır.” (K, 4)

“Rehberlik dersi öğretmenlerin rehber öğretmen ile işbirliği yapmasını sağlar.” (K, 5)

“Rehberlik etkinliklerini dersinde kullanır.” (K, 11)

“Rehberlik etkinliklerini dersine katkısı olması için dersinde uygular.” (K, 12)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinden yararlanmasına yönelik okul rehberlik servisi ile işbirliğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Rehberlik servisi ile iletişim:

“Öğretmenin rehberlik bürosu ile iletişimi artar.” (K, 16)

“Öğretmen okul rehberlik servisi ile iletişime önem verir.” (K, 41)

“Rehber öğretmen ile görüşlerini paylaşır.” (K, 43)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin rehberlik servisi ile iletişim kurmasına yönelik okul rehberlik servisi ile işbirliğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tema 4: Mesleki gelişim

Bu tema ile ilgili olarak, “etkili öğretim becerileri”, “sınıf yönetimi becerileri” ve “problem çözme becerileri” kodları oluşturulmuştur. Belirtilen bu görüşlerin içerdiği ortak anlam olarak rehberlik dersinin kapsamında yer alan konulardan dolayı, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda yönetici, öğrenci ve veliler ve diğer öğretmenler ile sağlıklı ilişkiler geliştirmelerine ve dayanışma içerisinde olmalarına; öğretmenlik becerilerini öğrencilerin düzeyine ve özelliğine göre uygun şekilde kullanmasına katkısı olduğu şeklinde algılandığı belirlenmiştir. Bundan dolayı bu görüşlerin, “etkili öğretim becerileri”, “sınıf yönetimi becerileri” ve “problem çözme becerileri” kodlarının yer aldığı “mesleki gelişim” teması içerisinde gruplanabileceği düşünülmüştür. Tablo 1 incelendiğinde bu tema kapsamında 34 adet görüşün ifade edildiği belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların bu temaya ilişkin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Etkili öğretim becerileri:

“Öğretmenin dersi öğrencinin gelişim düzeyine göre işlemesine yardımcı olur.” (K, 7)

“Öğretmenin öğretim becerisi gelişir.” (K, 26)

“Öğretmenin dersi sevdirmesine katkısı olur.” (K, 30)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini kullanmasına ve geliştirmesine yönelik katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Sınıf yönetimi becerileri:

“Öğretmen her öğrencinin farklı özellikleri olduğunu fark eder.” (K, 27)

“Öğretmen öğrenciyi özel ve biricik olarak görmesini sağlar.” (K, 38)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini kullanmasına ve geliştirmesine yönelik katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Problem çözme becerileri:

“Rehberlik dersi öğretmenin problemlere etkili çözümler bulmasını sağlar.” (K, 14)

“Öğretmenin sınıfta mesleğine uygun davranmasını kolaylaştırır.” (K, 23)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin etkili problem çözme becerilerini kullanmasına ve geliştirmesine yönelik katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu tema ile ilgili olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının, rehberlik dersini öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayıcı olarak algıladıkları ve bu algıya işaret eden görüşler belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tema 5: Ders öğretiminde gelişim

Bu tema ile ilgili olarak, “derse katılım”, “öğrenciye destek” ve “ders planlama” kodları oluşturulmuştur. Belirtilen bu görüşlerin ortak anlamı olarak rehberlik dersinin içeriğindeki konulardan dolayı, öğretmenlerin sınıf ortamında öğretim yaklaşımlarını, yöntem ve

tekniklerini uygun öğretmenlik becerilerini uygulayarak öğrencilerin öğrenme düzeyinin artmasına katkısı olduğu katkıları olduğu şeklinde algılandığı belirlenmiştir. Bundan dolayı bu görüşlerin, “derse katılım”, “öğrenciye destek” ve “ders planlama” kodlarının yer aldığı “ders öğretiminde gelişim” teması içerisinde gruplanabileceği düşünülmüştür. Bu tema kapsamında 41 adet görüşün ifade edildiği belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların bu temaya ilişkin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Derse katılım:

“Rehberlik dersi öğretmenin çeşitli etkinliklerle ilgiyi artırmasına yardımcı olur.” (K, 19)

“Rehberlik dersi öğretmenin çeşitli etkinliklerle dersi çekici hale getirmesine yardımcı olur.” (K, 50)

“Öğretmen rehberlik dersinde öğrendiği etkinlikleri uygulayarak derse katılımın artmasına yardımcı olur.” (K, 65)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını artırmasına yönelik katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Öğrenciye destek:

“Rehberlik dersi öğretmenin öğrencilere geri bildirim vermesinin önemini fark ettirir.” (K, 16)

“Rehberlik dersi öğretmenin sınıfında karşılıklı saygı olmasını sağlar.” (K, 35)

“Rehberlik dersi öğretmenin öğrencinin eksiklerini görmesini sağlar.” (K, 42)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin öğrencilere destek sağlamaya yönelik katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Ders planlama:

“Öğretmen kalıcı öğrenmeyi sağlayan tekniklerin önemini fark eder ve dersinde kullanır.” (K, 10)

“Öğretmen öğrenciye uygun yöntemler kullanır.” (K, 41)

“Öğretmen ders planını öğrencinin ihtiyacına göre düzenler.” (K, 61)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin ders planlamasına yönelik katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu tema ile ilgili olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının, rehberlik dersini öğretmenlerin ders öğretiminde gelişimine katkı sağlayıcı olarak algıladıkları ve bu algıya işaret eden görüşler belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tema 6: Öğrencileri tanıma

Bu tema ile ilgili olarak, “öğrenci özelliklerini fark etme”, “öğrenciye fırsatlar sunma” ve “öğrenci ile iletişimi geliştirme” kodları elde edilmiştir. Belirtilen bu görüşlerin ortak anlamı olarak rehberlik dersinin içeriğinde yer alan test dışı bireyi tanıma teknikleri gibi yöntemlere ilişkin bilgi vererek öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanımalarına katkısı olduğu şeklinde algılandığı belirlenmiştir. Bundan dolayı bu görüşlerin “öğrenci özelliklerini fark etme”, “öğrenciye fırsatlar sunma” ve “öğrenci ile iletişimi geliştirme” kodlarının yer aldığı

“öğrencileri tanıma” teması içerisinde gruplanabileceği düşünülmüştür. Bu tema kapsamında 93 adet görüşün ifade edildiği belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların bu temaya ilişkin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Öğrenci özelliklerini fark etme:

“Rehberlik dersi öğretmenin öğrenci davranışlarını etkili biçimde izlemesinde destek olur.” (K, 20)

“Rehberlik dersi öğretmenin öğrencilerdeki gelişimsel farklılıkları görmesini sağlar.” (K, 42)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin öğrenci özelliklerini fark etmesine yönelik katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Öğrenciye fırsatlar sunma:

“Öğrencilerdeki bireysel özelliklere göre ders işleme tekniklerini uygular ve kullanır.” (K, 2)

“Öğretmen öğrencilere uygun fırsatlar hazırlamaya önem verir.” (K, 34)

“Öğretmen öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine yönelik fırsatlar hazırlar.” (K, 57)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin öğrenciye fırsatlar sunmasına yönelik katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Öğrenci ile iletişimi geliştirme:

“Rehberlik dersi öğretmenin öğrencileri anlama düzeyini geliştirir.” (K, 9)

“Rehberlik dersi öğretmenin öğrenciler ile iletişimini geliştirir.” (K, 48)

“Öğretmenin öğrencileri ile sağlıklı iletişime önem verir.” (K, 62)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde rehberlik dersinin öğretmenlerin öğrenci ile iletişimi geliştirmesine yönelik katkısı olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu tema ile ilgili olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının, rehberlik dersini öğretmenlerin öğrencileri tanımaya katkı sağlayıcı olarak algıladıkları ve bu algıya işaret eden görüşler belirttikleri anlaşılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının eğitim fakültesinde lisans eğitimi düzeyinde zorunlu dersler arasında bulunan rehberlik dersinin öğretmenlere katkısına ilişkin görüşlerinin analiz edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada 67 katılımcının görüşleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüşleri içeren “ebeveynlerle işbirliği, kişisel gelişim, rehberlik hizmetlerine katkı, mesleki gelişim, ders öğretiminde gelişim, öğrencileri tanıma” temaları saptanmıştır. Bu temalar içerisinde “öğrencileri tanıma” temasının frekans değeri olarak toplam frekans içerisinde 93 değeri ile en yüksek frekans değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, “ebeveynlerle işbirliği” teması, kategorilerin toplam frekansı içerisinde 7 ile en düşük frekans değerini taşımaktadır. Bu sonuçlara göre, eğitim fakültesindeki lisans eğitimi düzeyinde yer alan rehberlik dersinin öğretmenlere katkısı ile ilgili görüşlerine ilişkin “öğrencileri tanıma” temasının tüm temaların toplam frekansı içerisinde en yüksek frekans değerine sahip olması;

fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar konusunda farkındalık kazanma düzeyinin yüksek olduğunu; diğer temalara ilişkin frekans değerlerinin de oldukça yüksek olması, lisans eğitiminde yer alan rehberlik dersinin aday fen bilgisi öğretmenlerine olumlu yönde katkısı olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde aday fen bilgisi öğretmenlerinin rehberlik dersine ilişkin belirttikleri görüşlerin rehberlik dersini gerekli ve önemli gören bakış açılarını yansıttığı görülmektedir. Lisans düzeyindeki rehberlik dersinde, “problem tarama”, “kimdir bu?” ve “sosyogram” gibi test teknikleri yanında tesadüfi ve sistemli gözlem teknikleri gibi öğretmenlerin kullanabileceği sınıf rehberliği etkinlikleri ve uygulamalarına konusunda öğretmen adaylarına bilgi verilmektedir. Aday fen bilgisi öğretmenleri sınıf rehberliği uygulamalarında ya da dersine girdiği öğrencileri yakından tanımak, öğrencilerin problemlerini ve öğrenciler arasındaki ilişki ağını fark etmek ve belirlemek amacıyla rehberlik dersinde öğrendikleri bu teknikleri kullanabilirler. Bu dersin kapsamındaki konular, aday fen bilgisi öğretmenlerine mesleki ve eğitimsel bilgi yönünden katkıda bulunmakta ve onların mesleki gelişimini desteklemektedir. Dolayısıyla, aday fen bilgisi öğretmenlerinin lisans programındaki rehberlik dersine yönelik olumlu bakış açısı taşıdıkları sonucuna varılmaktadır. Bu sonuca göre, aday fen bilgisi öğretmenleri rehberlik dersini aydınlatan, geliştiren ve bilgi veren; öğrenci problemlerinin çözümü konusunda yol gösteren; eğitimle ilgili acil ve kriz durumlarında öğretmen – veli koordinasyonunu sağlamaya yönelik bilgi ve beceriler kazandıran ders olarak görmektedirler.

Remley ve Albright (1988) yaptığı çalışmada okul danışmanının çeşitli görevlerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir ve öğretmenler, okul psikolojik danışmanlarının okuldaki rolünün önemli olduğunu ifade etmiştir. Ancak, öğretmenler okul rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi gerektiğini vurgulayan görüşler belirtmiştir (akt: Reiner, Colbert ve Perusse, 2009).

Clark ve Amatea (2004), 23 öğretmen ile yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerini etkilediği vurgulanmıştır ve öğretmenlerin beklentilerinin ve okul psikolojik danışmanının performansı ile ilgili bilgisinin okul rehberlik hizmetleri programını etkilediğini; okul psikolojik danışmanları ile öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğinin okul psikolojik danışmanları için en önemli görev olduğunu; ayrıca, öğretmenlerin geniş grup çalışmalarını, küçük grup çalışmalarını ve bireysel grup çalışmalarını önemli gördüklerini belirlemiştir.

Perusse, Goodnough, Donegan ve Jones (2004), Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'nin (ASCA) tanımladığı okul danışmanı rolüne ilişkin uygun olan ve uygun olmayan görevler konusunda okul danışmanlarının ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemiştir. Bu çalışmada katılımcılara okul danışmanları için hangi görevlerin uygun olduğuna ve hangilerinin uygun olmadığına inandıkları sorulmuştur. Okul psikolojik danışmanlarına ise belirtilen görevlerden hangilerini yaptıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu çalışmada okul

danışmanlarının ve okul yöneticilerinin görüşleri arasında düşük düzeyde farklılık bulunmuştur.

ASCA'nın tanımladığı okul danışmanı rolünü öğretmenlerin destekleyip desteklemediğini ve okul danışmanlarının okuldaki zamanlarını kullanma biçimlerini öğretmenlerin nasıl algıladığını inceleyen başka bir çalışmada (Reiner, Colbert ve Perusse, 2009), ASCA'nın okul psikolojik danışmanları için tanımladığı 16 uygun görev içerisinde 13 görevin, uygun görülmeyen 12 görev içerisinde sadece 5 görevin öğretmenler tarafından genellikle okul danışmanları için uygun olduğuna ve okuldaki zamanlarının % 25'ini görevlerine uygun olamayan etkinlikler için harcadıklarına yönelik görüşler taşıdıkları; bu görevlerin okul danışmanı tarafından uygulandığına yönelik algı ile öğretmenlerin bu görevleri uygun görmesi arasında ilişki olduğu; okul danışmanları için uygun olan sorumlulukları öğretmenlerin genellikle desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca, Lam ve Hui (2010) tarafından 12 ortaokul öğretmeni ile yapılan nitel çalışmada öğretmenlerin okul rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu görüşler taşıdığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik faaliyetlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen Kardeş'in (2014) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çocukların gelişim alanlarının ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların desteklenmesi, aile ile iletişim kurulması ve aileye yönelik eğitimlerin verilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik servisinin olmasını ve rehberlik faaliyetlerini destekledikleri bulunmuştur. Eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerine ilişkin başka bir çalışmada Yerlikaya, Sak ve Şahin-Sak (2014) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde verilmekte olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri konusunda olumlu görüşler taşıdıkları belirlenmiştir.

Benzer şekilde Camadan ve Sezgin'in (2012) yaptığı çalışmada öğretmenler tarafından okul rehberlik servisinin öğretmenlerle ve velilerle ilgili yürüttüğü çalışmaların gerekli ve başarılı bulunduğu; Camadan ve Kahveci'nin (2013) ve Memduhoğlu ve Dalççek'in (2016) çalışma yaptığı öğretmenlerin okul rehberlik servisini, öğretmenlere müşavirlik yaparak ve öğrencilere seminer şeklinde bilgilendirme çalışmaları sunarak onlara yol gösterici, rehberlik edici şekilde vurgulayan olumlu anlamlar içeren metaforlar belirttiği saptanmıştır. Bu çalışmaların okullardaki rehberlik hizmetlerine ilişkin olması ve öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaması nedeniyle dolaylı olarak aday fen bilgisi öğretmen adaylarının rehberlik dersine ilişkin olumlu görüşlerini desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca, okulda görevli rehber öğretmenden beklenen rol, görev ve sorumlulukları ile ilgili yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Maluwa-Banda, 1998; Sundin, 2003; Amatea ve Clark, 2005; Vail, 2005; Zalaquett, 2005; Polat, 2007; Poyraz, 2007; Aluede ve Egbochuku, 2009; Bardhoshi ve Duncan, 2009; Zalaquett, ve Chatters, 2012; Balci, 2017c; Balci, 2018b). Söz edilen araştırmaların doğrudan rehberlik dersi ile ilişkili olmasa da, rehber öğretmenlerin rehberlik dersinin kapsamındaki konuları ve becerileri öğrencilere kazandırmaya yönelik eğitim alan uzmanlar olarak değerlendirildiğinde rehberlik dersine yönelik görüşlere ilişkin dolaylı biçimde ilişkilendirme

yapılabilir. Bu anlamda, yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarının, aday fen bilgisi öğretmenlerinin rehberlik dersinin öğretmenler için öğrencilerle ve velilerle etkili iletişim, öğrencileri tanıma ve bireysel farklılıklara göre uygun yöntemler belirleme gibi katkıları olacağı şeklindeki görüşleri ile benzerlik taşımakta ve bu görüşleri desteklemektedir.

Diğer taraftan, dolaylı olarak rehberlik dersinin katkısına yönelik katılımcıların olumlu görüşler taşıdığını belirleyen yukarıdaki araştırmaların yanında rehberlik dersinin katkısını doğrudan araştıran bir araştırmaya ulaşamadığı için rehberlik dersinin katkısına yönelik dolaylı olarak olumsuz anlamlar içeren görüşler olduğunu belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Altun ve Camadan (2013) tarafından yapılan çalışmada rehber öğretmenlerden kırtasiye, evrak ve idare işlerine yardım etme, nöbet tutma ve derse girme gibi görev ve sorumlulukları dışında yer alan ve rehberlik hizmetlerinin verimliliğini olumsuz yönde etkileyen abartılmış bazı olumsuz beklentilerin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Ginter, Scealise ve Presse, (1990) ve Burnham ve Jackson, (2000) yaptıkları çalışmada okul psikolojik danışmanlarından görev tanımında yer almayan olumsuz beklentilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca Güven'in (2009) yaptığı çalışmada eğitim müfettişlerince ve Meşeci, Özcan ve Bozdemir'in (2007) çalışmasında okul yöneticilerince okul rehberlik servislerine ve rehber öğretmenlere ilişkin olumlu görüşlerin yanında psikolojik danışmanlarla okul yöneticileri arasında iletişim yetersizliği, birçok okulda danışman sayısının azlığı, sınıf rehberlik programının uygulanmasındaki yetersizlikler şeklinde olumsuz görüşler taşıdıkları ifade edilmiştir.

Çalışmanın sınırlılığı olarak bu çalışmanın sadece bir fen bilgisi öğretmenliği bölümüne devam eden aday fen bilgisi öğretmenleri ile yapılmış olması, sonuçlara ilişkin bir sınırlılık oluşturmaktadır ve genelleme yapmayı kısıtlamaktadır. Benzer çalışmanın, farklı fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinin dahil edildiği daha geniş katılımcı grubu ile yapılması genellemede bulunmayı kolaylaştırabilir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

1. Lisans düzeyinde adayfen bilgisi öğretmenlerine verilen rehberlik dersinde okul vesınıf rehberlik uygulamaları konusunda verilen teorik bilgileri destekleyecek şekilde okul ve sınıf ortamında uygulamalar yapılabilir.
2. Fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerine yönelik, fen bilgi dersinin içeriğine uygun mesleki ya da eğitsel rehberlik etkinliklerihazırlanabilir ve sınıf rehberlik çalışmalarındakullanılması için aday fen bilgisi öğretmenlerine bu etkinliklerin öğretimini içeren konular lisans düzeyindeki rehberlik dersine eklenebilir.
4. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının rehberlik dersine ilişkin olumlu anlamlar içeren görüşler taşıdığı nitel olarak belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin lisans düzeyindeki rehberlik dersine ilişkin olumlu görüşlerinin grup içerisindeki değişimi nicel ölçme araçlarıile belirlenebilir.
5. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının rehberlik dersine ilişkin olumlu anlamlar içeren görüşler

taşıdığı belirlenmiştir. Diğer branş öğretmeni adaylarının rehberlik dersine yönelik farklı görüşleri olup olmadığını belirlemek amacıyla fen bilgisi öğretmeni adaylarının lisans düzeyindeki rehberlik dersine ilişkin görüşleri diğer branş öğretmenlerinin ve adaylarının görüşleri ile karşılaştırmalı olarak nicel yöntemlerle incelenebilir.

Kaynakça

- Aluede, O. & Egbochuku, E. (2007). The Influence of personal characteristics on secondary school teachers' beliefs about school guidance and counseling programs. *Education, 127*(3), 440-446.
- Altun, T. & Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 883-918.
- Ametea, E. S.&Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling, 9*(1), 16-27.
- ASCA (American School Counselor Association) (2019). School Counselor Professional Standards & Competencies. <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/SCCompetencies.pdf>
- Balci, S. (2017a). Opinions of science education teacher candidates concerning the contribution of the course of guidance for teachers. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 26-27 Nisan, Çanakkale.
- Balci, S. (2017b).Okul psikolojik danışmanı öz yetkinlik ölçeği'nin Türk kültüründeki psikometrik özellikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),18*(2), 633-649.
- Balci, S. (2017c). Analysis of metaphoric perceptions stated by candidate school counselors regarding contribution of the career guidance for students. *PESA International Journal Of SocialStudies,3*(4), 193-202.
- Balci, S. (2018a). Analysis of metaphoric perceptions stated by candidate school counselors regarding importance of career ethics for counseling, Eurasian Conference on Language and Social Studies, 27-29 Haziran, Antalya.
- Balci, S. (2018b).Investigating metaphoric perceptions stated by candidate science teachers regarding contribution of the guidance services at school for students. *Social Sciences Studies Journal, 4*(18), 1859-1864.
- Bardhoshi, G. & Duncan, K. (2009). Rural school principals' perceptions of the school counselor's role. *The Rural Educator, 30*(3), 16-24.
- Burnham, J. J. & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling, 4*(1), 41-49.

- Camadan, F. & Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371 - 1392.
- Camadan, F. & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Clark, M. A. & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8, 132-140.
- Cormier, S. & Hackney, H. (2014). *Psikolojik Danışma, Stratejiler ve Müdahaleler* (2. Baskı). Doğan, S. ve Yaka, B. (Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. & Gündoğdu, R. (2006) Eğitim fakültesi mezunlarının eğitim bilimleri derslerine ilişkin görüşleri (Niğde Üniversitesi örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 250-262.
- Erkan, S. (2000). Rehberlik Nedir?, Kuzgun, Y. (Ed), *İlköğretimde rehberlik* (2. baskı). 1-16, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ginter, E., Joseph J.S. & Norman P. (1990). The elementary school counselor's role: Perceptions of teachers, *The School Counselor*, 38(1), 19-23.
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 171-179.
- House, R. M. & Martin, P. J. (1998). Advocating for better futures for all students: A new vision for school counselors. *Education*, 119 (2), 284 - 291.
- Hernandez, T. & Seem, S. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7 (4), 256-262.
- Kardeş, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kuzgun, Y. (2000). *İlköğretimde rehberlik* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lam, S. K. Y. & Hui, E. K. P. (2010). Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach, *British Journal of Guidance and Counselling*, 38(2), 219-234.
- Maluwa-Banda D. W. (1998). School counselors' perception of a guidance and counseling programme in Malawi's secondary schools. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26(2), 287-295.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/201711110-2.htm>
- Memduhoğlu, H.B. & Dalçipek, E. (2016). Metaphorical perceptions of teachers on the concept of counseling service, *International Journal of Social Science*, 47, 137-148.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myrick, M.D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (Fifth Ed.) Educational Media Corporation, Minneapolis, USA.
- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı* (geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özabacı, N., Sakarya, N. & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 19, 8-22.
- Özpolat, A.R. (2014). Psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencilerinin "psikolojik danışma" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 385-396.
- Perusse, R., Goodnough, G. E., Donegan, J., & Jones, C. (2004). Perceptions of school counselors and school principals about the national standards for school counseling programs and the transforming school counseling initiative. *Professional School Counseling*, 7, 152-161.
- Polat, C. (2007). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Reiner, S. M., Colbert, R. D. & Perusse, R. (2009). Teacher perceptions of the professional school counselor role: A national study, *Professional School Counseling*, 12 (5), 324-332.
- Remley, T. P. & Albright, P. L. (1988). Expectations for middle school counselors: Views of students, teachers, principals, and parents. *School Counselor*, 35, 290-296.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama, öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sundin, K. (2005). *Developmental guidance program needs as perceived by students and staff at falls high school in international falls* (Unpublished master thesis). The Graduate School University of Wisconsin-Stout, Minnesota.
- Şahin, F. Y. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26, [Online]: <http://www.insanbilimleri.com>.

- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a26935118cbf6.19750998
- Vail, K. (2005). What do counselors do?. *American School Board Journal*, 192(8), 24–27.
- Yerlikaya, İ., Sak, R. & Şahin-Sak, İ. T. (2014). Okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: Okul öncesi öğretmen adaylarının ve psi-kolojik danışman adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 286-299.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *İlk ve ortaöğretimde gelişimsel rehberlik*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselors' role and functions. *Professional School Counseling*, 8(5), 451-457.
- Zalaquett, C. P. & Chatters, S. J. (2012). Middle school principals' perceptions of middle school counselors' roles and functions. *American Secondary Education*, 40 (2), 89-103.



Araştırma Makalesi • Research Article

Okul Öncesi Dönem Çocukların Matematiksel Kavramlara İlişkin Hatalarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*

Preschool Children's Errors in Mathematical Concepts, in Terms of Teachers' Views

Ömer Şahin ^{a,**}, Halil İbrahim Korkmaz ^b

^a Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 05100, Amasya/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-7449-3627

^b Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, İzmir Ödemiş Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, 35750, İzmir/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-0424-6150

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 06 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 15 Ağustos 2019

Kabul tarihi: 02 Eylül 2019

Anahtar Kelimeler:

Hata

Kavram Yanılgısı

Matematiksel Kavramlar

Okul Öncesi Matematik Eğitimi

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sıklıkla hata yaptıkları matematiksel kavramlar öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Araştırmaya 16 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan kavramların, hata türlerinin, hata nedenlerinin ve öğretmenlerin hataları giderme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların en çok “çember”, “kenar”, “geniş-dar”, “para”, “sağ-sol”, “10-20 arası sayılar” “derin-sığ” ve “dün-bugün-yarın” kavramlarına ilişkin hata yaptıkları, kavramlara ilişkin en çok “kavram karmaşası” yaşadıkları, öğretmenlerin en çok çocuktan kaynaklı nedenleri öne sürdüğü, son olarak öğretmenlerin sayı kavramları dışında şekil, boyut, miktar, yer-yön, zıtlık ve zaman kavramlarına ilişkin hataların giderilmesine yönelik uygun stratejiler kullandıkları görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçlarında okul öncesi öğretmen yetiştirme, sunulan eğitim hizmetini geliştirme ve araştırma açısından hataları ortaya çıkarma ve gidermeye yönelik özel uygulamalar-araçlar geliştirilebilir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 06 February 2019

Received in revised form 15 August 2019

Accepted 02 September 2019

Keywords:

Error

Misconception

Mathematical Concepts

Preschool Mathematics Education

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate preschool children's common errors in mathematical concepts, in terms of teachers' views. Sixteen preschool teachers participated in this study. Teachers were interviewed to determine children's common mistakes on mathematical concepts, types, sources and causes of mistakes and strategies to fix them. It was seen that, children mostly make mistakes regarding the concepts of “circle”, “edge”, “narrow-wide”, “money”, “right-left”, “numbers from 10 to 20”, “shallow-deep” and “yesterday-to day-tomorrow”. And, they mostly have concept confusion. Teacher mostly consider factors arising from children, as causes of errors. Last, strategies that offered by teachers to fix children's errors in concepts of “shape”, “size” “quantity”, “directions”, “antonyms” and “time” were mostly appropriate, but not for “numbers”. Some special implementations or instruments intended to develop teacher training programs, in-service facilities and studies to find out and fix children's errors, should be developed.

1. Giriş

Çağımızda yaşanan gelişmeler ve modern toplumların ihtiyaçları matematik öğrenme alanını çok daha fazla önemsenen ve popüler bir alan haline getirmiştir (Bishop,

Hart, Lerman ve Nunes, 1993; Sarama ve Clements, 2009). Okul öncesi dönemden en üst öğrenme kademelerine kadar olan eğitimsel süreçlerde, çeşitli gelişim ve öğrenme alanlarına yönelik olarak birçok kavramın çocuklar tarafından kazanılmış olması beklenir. Bu öğrenme

* Bu çalışma 9-11 Kasım 2017 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen “International Congress On Political, Economic and Social Studies (ICPESS 2017)” isimli konferansta, “Okul Öncesi Dönem Çocukların Matematiksel Kavramları Kazanma Sürecinde Yaşadığı Zorluklar” başlıklı sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: mersahin60@gmail.com

alanlarından bir tanesi de matematik öğrenme alanıdır (NCTM [National Council of Teachers of Mathematics], 2006; MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2013). Küçük çocukların matematik öğrenimi konusunda doğal bir eğilimleri vardır. Çocuklar öğrenme ve araştırma merakları, arzuları ve denemekten asla bıkmayan yapıları sayesinde matematiksel kavramlara ilişkin düşüncelerinin temellerini oluştururlar. Böylece kendi deneyimleri sayesinde matematiğe ve matematiksel kavramlara yönelik anlayışlarını geliştirmiş olurlar (Copley, 2000; Kandır ve Orçan, 2010). Erken çocukluk döneminde geliştirilen matematiksel anlayışlar ve oluşturulan temeller, çocukların ileriki dönemlerde matematik öğrenme alanındaki başarısını önemli derecede etkilemektedir (Classens, Duncan ve Engel, 2009; Nguyen, vd., 2016; Watts, Duncan, Siegler ve Davis-Kean, 2014).

Matematiksel anlayış ve beceriler akademik başarının yanında çocukların günlük yaşam deneyimleri dahi etkileyen ve şekillendiren unsurlardır. Çocukların erken dönemde sahip olacakları matematiksel anlayış ve beceriler onların problemlerini çözmelerinde, karar verme süreçlerinde, teknolojiyi kullanmalarında, dünyayı anlamalarında, kendi düzeylerinde zaman ve harçlık gibi çeşitli imkanları verimli kullanabilmelerinde etkili olmaktadır. Böylelikle sahip olunan matematiksel anlayışlar ve beceriler çocukların günlük yaşamını kolaylaştırmış olur (OME [Ontario Ministry of Education], 2007). Bu açıdan erken çocukluk döneminde matematik eğitimi ihmale gelmeyecek kadar önemli bir konudur (Sperry-Smith, 2006).

Küçük çocukların matematikle ilgili bilgi sahibi olamayacağı, matematiksel anlayış geliştiremeyeceği şeklindeki yanlış inanışın (Sperry-Smith, 2006) aksine matematik günlük yaşamımızın içinde olduğundan çocuklar matematiği adeta yaşamaktadırlar. Oyunları, dünyayı anlama çabaları ve karşılaştıkları uyarıcılara verdikleri tepkiler sayesinde matematiği keşfetmektedirler. Günümüz toplumlarının bilinçlenmesi ile birlikte çocuklara erken dönemlerden itibaren gerek aileler tarafından gerek bakım veren kimseler gerekse de eğitimciler tarafından sunulan imkanlar zenginleşmiş, matematik öğrenimi açısından kaliteli ve zengin oyuncaklar, imkanlar ve çeşitli materyaller sunulur hale gelmiştir (Taylor, 2013). Bu açıdan çocuklar, temel matematiksel kavramlarla ilgili bilgi sahibi olarak ve belirli düzeyde bir matematiksel anlayışa sahip bireyler olarak planlı eğitim ortamlarına gelirler (Akman, 2002; Nunes ve Bryant, 1997).

Tüm öğrenmeler bilinen ve bilinmeyen unsurlar üzerine inşa edilir. Çocukların sahip oldukları ön öğrenmeler ileriki öğrenmelere temel teşkil edebilir. Ön bilgiler, yürütülecek olan eğitim faaliyetlerinde başlangıç noktasına veya bilginin transferi sürecinde etkili araçlara dönüşebilir (Olkun, Fidan ve Özer-Babacan, 2015). Ancak, çocukların sahip oldukları ön bilgilerin, bilimsel gerçeklerle veya yürütülecek olan eğitimsel uygulamalarla sunulacak olan bilimsel gerçeklerle uyuşmaması durumu da ortaya çıkabilir (Bingölbali ve Özmantar, 2012). Bu durumda yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi engellenebileceği gibi, eksik veya yanlış öğrenmenin hâkim olduğu durumda eksik veya yanlış öğrenmenin devam etmesi de beklenebilir (Campbell ve Campbell, 2008).

Çocukların erken matematik deneyimleri sayesinde edindikleri bilgi birikimi düşünüldüğünde bazı sorunlara da hazırlıklı olmamız gerekir (Baysen, Güneylü ve Baysen, 2012). Bu sorunlardan bir tanesi çocukların yaşadıkları deneyimler sonucu elde ettikleri yanlış bilgiler ve sahip oldukları yanlış inançlar sonucunda ortaya çıkan kavram yanlışlarıdır. Kavram yanlışlığı bireyin sahip olduğu bilginin aslında başka bir kavram ya da bilgi türünü temsil ediyor olması ya da sahip olduğu bilginin bilimsel gerçeklikle uyuşmamasıdır (Yenilmez ve Yaşa, 2008).

Kavram yanlışları çocukların zihin ve inanç dünyalarında bir bütünlük oluşturup, kendisine günlük yaşam deneyimleri içerisinde yer bulduğu sürece artık değiştirilmesi veya ortadan kaldırılması güç bir hal alabilir. Bu olumsuz durum, birbirleri ile ilişkili olan farklı kavramların kazanılması veya ileriki öğrenmelerin tam olarak gerçekleşmesi durumlarını da olumsuz yönde etkileyebilir (Yenilmez ve Yaşa, 2008). Bunun yanında, büyük oranda kavram yanlışlarının varlığı sebebiyle ortaya çıkan ve çocukların matematiksel kavram ve olguları yanlış bir şekilde kavramalarına, matematiksel düşünme ve uygulama süreçlerinde yanlışlıklar yapmalarına sebep olan “Hata” ise, çocukların matematiksel kavramları kazanma sürecinde yaşadıkları diğer bir sorundur (Bingölbali ve Özmantar, 2012).

Çocuklar matematiksel kavramlar ve ilişkiler açısından bazı hatalar yapabilmektedirler. Çocukların yaptıkları hatalar genellikle matematiksel açıdan uygun olmayan zihinsel modeller geliştirme, prototip forma odaklanma, aşırı genelleme, süreç-nesne bağlantısı hatası şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ryan ve Williams, 2007). Küçük çocukların matematiksel kavram ve ilişkiler açısından hatalar yapmaları o kadar doğal bir durumdur ki, gelişimsel özellikleri doğrultusunda bazı hatalar önceden tahmin edilebilen ve aynı gelişim döneminde bulunan hemen tüm çocukların ortaya koydukları hatalardır (Frye vd., 2013).

Örnekler vermek gerekirse, şekil kavramları açısından bakıldığında 3-6 yaş aralığındaki çocuklar, geometrik şekillerin kenar ve köşe gibi geometrik özelliklerine dikkat etmekten çok genel görünüşlerine odaklanmakta, (Aktaş-Arnas ve Arslan, 2010; Clements, Swaminathan, Hannibal ve Sarama, 1999; Elia ve Gagatsis, 2003) 4-6 yaş aralığındaki çocuklar çember ve daire şekillerinin kenar ve köşelerinin olduğu şekilde yanlış bir anlayışa sahip olmakta, (Korkmaz, Karademir ve Korkmaz, 2017) 2-4 yaş aralığındaki çocuklar ise çember ve elips şekillerini birbirine karıştırmakla beraber, birbirine paralel iki kenarı olan tüm dörtgenleri dikdörtgen olarak nitelendirebilmekte, (Clements ve Sarama, 2000) 5-6 yaş aralığında dahi üçgen kavramına ilişkin çoğunlukla kavram yanlışlarına sahip olmakta, (Kesicioğlu, Alisinanoğlu ve Tuncer, 2011) genel olarak 3-6 yaş aralığındaki çocuklar geometrik kavramları anlamakta ve algılamakta zorlanmaktadır (Clements, 1999; Clements ve Sarama, 2011; Kesicioğlu, Alisinanoğlu ve Tuncer, 2011). Miktar kavramı açısından bakıldığında genel olarak 5-6 yaş aralığındaki çocuklar hata yapmaktadırlar (Erden, 2006). 4-6 yaş aralığındaki çocuklar yarım kavramının bir bütünü iki eş parçası olduğunu anlamakta zorlanmakta (Hunting ve Sharpely, 1988) 8 yaş öncesinde çocuklar paranın temsil ettiği değeri anlamakta oldukça zorlanmaktadırlar Guerriero ve Cairns, 2017). Yer-yön kavramları açısından bakıldığında Riggar (1994) sağ ve

sol kavramlarının ancak 8-9 yaş aralığında; Clark ve Klonoff (1990) ise 13 yaş civarında tam olarak oturtulabildiği ve öncesinde çocukların çoğunlukla karıştırdıklarını vurgulamıştır. Sayı kavramı açısından bakıldığında 6-7 yaş aralığında bile çocuklar iki basamaklı sayılarda basamak değerine dikkat etmeden yanlış telaffuzlarda bulunmaktadır (Gervasoni, 2003; Mohyuddin ve Khalil, 2016). 5-7 yaş aralığındaki çocuklar ise sayıları ritmik olarak saymakta başarılı olsalar da anlamlı saymada ve sayı-değer ilişkisi kurarak birbir eşleme yapmakta zorlanmaktadır (Olkun, Fidan ve Özer-Babacan, 2015). Matematiksel açıdan zıt kavramlara bakıldığında ise çocuklar 4-5 yaş aralığında bile tam olarak anlayış geliştiremezler, ancak ilerleyen yaş dönemlerinde geliştirebilirler (Phillips ve Pexman, 2015). Zaman kavramları açısından 6 yaş öncesinde çocuklar dün-bugün-yarın kavramlarını birbirine karıştırmaktadır (Hacıbrahimoğlu, 2014). Zaman kavramları ile ilgili genel olarak ise kavram karmaşası yaşamaktadırlar (Hacısalihioğlu-Karadeniz, 2013). Çocuklar ancak 6-7 yaş aralığında zaman kavramları ile ilgili matematiksel açıdan tutarlı anlayışlar geliştirebilmektedirler (Cockburn, 2005).

Bu gibi çeşitli matematiksel hataların ortaya çıkma sebepleri her ne kadar büyük oranda kavram yanlışlarının varlığı (Bingölbali ve Özmantar, 2012) olsa da çocukların yaptıkları hataların nedenleri çok çeşitli olabilmektedir. Bazen hatalar anlık durumlardan da kaynaklanabilmektedir. Bunun yanında çocukların sahip oldukları yanlış anlayışlar ve eksik bilgiler de yapılan hataların sebepleri arasında gösterilir (Cockburn, 2005). Matematiksel hataların nedenlerinin ortaya koyulması bazen ise çok zor ve hatta imkânsız olabilir. Ancak çocukların matematiksel hatalarının düzeltilmesi, matematiksel kavramlarla ilgili anlayışlarının doğru kavramsal yapılarla değiştirilmesi veya geliştirilmesi gerekir. Bunu yapabilmek için de çocukların matematiksel hatalarının derinlemesine incelenmesi şarttır. Ancak bu şekilde hatalara pedagojik açıdan en uygun müdahaleler yapılabilir (Ryan ve Williams, 2007).

Cockburn'a (2005) göre genel bir çerçeve çizmek gerekirse, çocukların matematiksel kavramlar ve ilişkiler açısından yaptıkları hataların, *öğreticilerden kaynaklanan nedenler*, *öğrenenlerden kaynaklanan nedenler* ve *matematiksel kavram veya görevin yapısından kaynaklanan nedenler* olmak üzere üç farklı kategoride toplandığı görülür. Öğreticiler ve öğrenenlerden kaynaklı nedenler, deneyim, yetkinlik, bilgi, anlayış, hayal gücü, yaratıcılık, ruh hali, tutum ve özgüven özellikleri şeklinde aynı alt kategorilerde ele alınmaktadır. Matematiksel kavram veya görevin yapısından kaynaklanan nedenler ise matematiksel zorluk ve karmaşıklığı, sunumla ilgili zorluk ve karmaşıklık ile dönüşümle ilgili zorluklar şeklinde 3 alt kategoride ele alınır.

Çocukların matematiksel kavram veya ilişkilerde yaptıkları hatalar, korkulacak, tedirgin olunacak veya her zaman için ortadan kaldırılması gereken durumlar değildir (Bell, 1993). Ortaya çıkan hatalar, çocukların matematiksel kavram veya ilişkileri daha iyi öğrenebilmeleri açısından bir öğrenme imkanına veya aracına dönüştürülebilir (Bell, 1993; Frye vd., 2013; Herholdt ve Saphire, 2014; Ryan ve Williams, 2007). Çocukların ortaya koydukları matematiksel hatalarla yüzleşmeleri aynı zamanda onlar için bir öz değerlendirme ve öz düzenleme fırsatına dönüşür (NCCA

[National Council for Curriculum and Assessment], 2014). Ancak ortaya koyulan hataların eğitimsel anlamda olumlu yönde kullanılabilmesi için eğitimcilerin hatalara ilişkin farkındalık geliştirmiş olmaları ve üstesinden gelinmesi sürecinde çocuklara destek olmaları gerekir (Frye vd., 2013; NCCA, 2014).

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların matematiksel kavramlarla ilgili olarak sıklıkla yaptıkları hatalar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları olarak ise, çocukların yaptıkları hataların türleri, hataların olası nedenleri ve giderilmesine yönelik stratejiler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması, çocuklara bu yönde sunulabilecek olan eğitimsel faaliyetlerin daha verimli ve etkili bir şekilde planlanması, uygulanması, çocukların yaptıkları hataların giderilmesi ve sonuç olarak ise hataların birer kaliteli öğrenme deneyimine dönüştürülebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın problemini, "*Okul öncesi öğretmenleri, çocukların matematiksel kavramları kazanma süreçlerinde yaptıkları hatalarla ilgili neler düşünmektedir?*" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemlerini işe aşağıda sıralanan alt sorular oluşturmaktadır;

- Okul öncesi öğretmenlerine göre, okul öncesi dönemdeki çocuklar en çok hangi matematiksel kavramlara ilişkin hatalar yapmaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre, okul öncesi dönemdeki çocuklar matematiksel kavramlara ilişkin ne tür hatalar yapmaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre, okul öncesi dönem çocukların matematiksel kavramlara ilişkin hatalarının olası nedenleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönem çocukların matematiksel kavramlara ilişkin hatalarını gidermek için ne tür stratejiler kullanmaktadır?

2. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, çocukların kazanım sürecinde en çok hata yaptıkları kavramların, çocukların hatalarının olası nedenlerinin ve hataların giderilmesi için uygulanan stratejilerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden *Olgubilim Deseni* tercih edilmiştir. Olgubilim araştırmalarında hedef kitlenin kişisel deneyimleri ve bakış açısı çerçevesinde bir olguyu nasıl gördüğü, nasıl anladığı veya anlamlandırdığı ortaya çıkarılmaya çalışılır (Türkdoğan, 2014). Bu araştırmada ise olgu olarak öğretmenlerin mesleki deneyimleri çerçevesinde karşılaştıkları ve çocukların matematiksel kavramlara ilişkin sıklıkla yaptıkları hatalar ele alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya gönüllü katılım esasına dayalı olarak ülkemizin Karadeniz Bölgesinde, Orta Karadeniz bölümünde yer alan bir ilde devlete bağlı 10 farklı resmi okul öncesi eğitim kurumunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan; sınıflarında 4 ile 5 yaş aralığında çocuklar bulunan (karma yaş grubu) ve 4 ile 23 yıl arasında değişen okul öncesi öğretmenliği deneyimi olan toplam 16 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden Kolay Ulaşılabilir Durum Örnekleme (Convenience Sampling) kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, katılımcılara ulaşmanın maliyet ve zaman yönünden ekonomik olması dikkate alınır (McMillian ve Schumacher, 2010). Böylelikle araştırmacı kendisine yakın ve ulaşılması kolay olan kişilerle çalışma şansına sahip olduğu için araştırmanın daha hızlı ve pratik bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada ise katılımı beklenen öğretmenlerin belirlenmesinde, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların araştırmacıların görev yaptıkları kuruma yakın olmaları, hali hazırda çeşitli resmi protokollere dayalı iş birliği ve iletişim halinde olmaları sebebiyle araştırmanın yürütülebilmesi noktasında pratiklik sağlayabileceği düşünceleri belirleyici olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	13	81,25
	Erkek	3	18,75
	Toplam	16	100
Lise Öğrenimi	Kız Meslek Lisesi	8	50
	Diğer Liseler	8	50
	Toplam	16	100
Lisans Öğrenimi	Açık Öğretim Fakültesi	5	31,25
	Eğitim Fakültesi	11	68,75
	Toplam	16	100
Mesleki Deneyim	4 Yıl	2	12,5
	5 Yıl	3	18,75
	6 Yıl	1	6,25
	7 Yıl	1	6,25
	8 Yıl	3	18,75
	12 Yıl	1	6,25
	14 Yıl	3	18,75
	16 Yıl	1	6,25
	23 Yıl	1	6,25
	Toplam	16	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen görüşleri açısından, çocukların kazanma süreçlerinde sıklıkla hata yaptıkları matematiksel kavramları belirlenmesi amacıyla, öğretmenlere Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda belirtilen tüm matematiksel kavramlar temel alındığı ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Matematiksel Kavramlara İlişkin Genel Hataları” başlıklı bir envanter sunulmuştur. Ek 1’de örneği bulunan envanter, okul öncesi eğitim programında yer alan ve çocukların kazanmaları beklenen “Şekil”, “Boyut”, “Miktar”, “Yer-Yön”, “Sayı”, “Zit

Kavramlar” ve “Zaman” kavram grupları altında belirtilen alt kavramların (MEB, 2013) listelenmesi ile oluşturulmuştur. Envanterin oluşturulmasında okul öncesi eğitim alanında uzman bir akademisyenin ve matematik eğitimi alanında uzman bir akademisyenin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Oluşturulan bu envanter ile öğretmenlerden çocukların her bir matematiksel kavram ve alt kavramla ilgili olarak hata yapma sıklıkları ile ilgili olarak “Hiçbir Zaman”, “Çok Nadir”, “Bazen”, “Çoğunlukla” ve “Her Zaman” seçeneklerinden birini işaretleyerek görüşlerini belirtmeleri beklenir.

Öğretmenlerin, çocuklar tarafından sıklıkla yapılan hataların türü, nedenleri ve giderilmesine yönelik stratejiler ile ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çocukların Matematiksel Kavramlara İlişkin Genel Hataları Öğretmen Görüşme Formu” başlıklı bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form her bir matematiksel kavram için ayrı ayrı uygulanması gereken ve belirtilen hatalarla ilgili derinlemesine inceleme yapılmasını sağlayacak 3 farklı yarı yapılandırılmış görüşme sorusundan oluşmaktadır. Görüşme formu ile yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Boyut	Görüşme Sorusu
Hata Türü	Çocuklar kavramına ilişkin ne tür hatalar yapmaktadır?
Hata Nedeni	Sizce çocukların belirttiğiniz hatayı yapma nedenleri nelerdir?
Giderilme Stratejisi	Çocukların yaptığı bu hatanın giderilmesi için neler yapıyorsunuz?

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama sürecinde ilk olarak, katılım konusunda gönüllülük gösteren öğretmenlere *Çocukların Matematiksel Kavramlara İlişkin Genel Hataları* envanteri sunulmuştur. Öğretmenlerden okul öncesi dönemdeki çocukların kazanma süreçlerinde sıklıkla hata yaptıkları matematiksel kavramları belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlere diledikleri zaman diliminde ve diledikleri zaman sürede formları doldurabilecekleri ve diledikleri zaman teslim edebilecekleri hatırlatılmıştır.

Öğretmen görüşleri açısından çocukların sıklıkla hata yaptıkları belirlenen matematiksel kavramlar doğrultusunda şekillenen *Çocukların Matematiksel Kavramlara İlişkin Genel Hataları Öğretmen Görüşme Formu*, her bir öğretmenle yürütülen birebir görüşmelerde uygulanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin yalnızca şu an itibarıyla öğretmeni oldukları sınıflarda bulunan çocukların yaptığı matematiksel hataları değil, mesleki yaşamları boyunca karşılaştıkları vaka örneklerini düşünerek ve tecrübelerini gözden geçirerek cevaplar vermeleri istenmiştir. Görüşmeler yalnızca yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Yürütülen birebir görüşmeler, her öğretmenin daha önce belirttiği matematiksel kavramların sayısına göre değişmekle beraber 10 ile 30 dakika arasında sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan birisi olan envanter uygulaması ile

çocukların kazanma süreçlerinde, diğer seçeneklere göre ortaya çıkma sıklığı daha yüksek olan yani öğretmen görüşleri açısından çocukların “Çoğunlukla” ve “Her Zaman” hata yaptığı düşünülen matematiksel kavramlar belirlenmiştir. Veriler belirlenen kavramları dile getiren öğretmenlerin kodlarının sıralanması (listelenmesi) şeklinde ortaya koyulmuştur.

Sıklıkla hata yapılan kavramların belirlenmesi üzerine gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan görüşme formu ile edilen verilerin analizinde ise nitel veri analiz tekniklerinden biri olan *İçerik Analizi* tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, dolaylı yollarla insan davranışlarını anlama fırsatı sunar. İçerik analizi; bir metinde yer alan kelimelerin veya kavramların varlığını ve ilişkilerini belirlemek amacıyla, metnin belirli kurallara dayalı kod ve kategorilerle özetlendiği sistematik ve yinelenen bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2011). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

İçerik analizinin kullanıldığı araştırmalarda güvenilirliğin sağlanması amacıyla, farklı araştırmacıların yaptığı kodlamaların güvenilirliğine ilişkin bir çalışma yapmak gerekir. Bu durumda araştırmacılar aynı veri setini kodlar ve ortaya çıkan kodlama benzerliklerini tüm kodlama sayısına oranlayarak bir kodlama yüzdesine ulaşırlar. Bu tür çalışmalarda kodlama güvenilirlik değerinin en az %70 değerine ulaşması beklenir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.6. İnanırlılık ve Tutarlılık

Bu araştırmanın iç geçerliğini etkileyebileceği düşünülen bazı tehditler karşısında önlemler alınmıştır. Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük esasının temel alındığı vurgulanmış ve araştırmaya katılımı beklenen öğretmenlerle bu yönde görüşmeler yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine öncelikle araştırmanın amacı, kapsamı ve gerçekleştirilme şekli ile ilgili bilgiler verilmiştir. Elde edilmesi planlanan verilerin yalnızca bu bilimsel araştırma kapsamında, bilimsel ve etik kurallar çerçevesinde değerlendirileceği, herhangi bir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı hatırlatılmıştır. Öğretmenlerin gönüllü katılımının desteklenmesi amacıyla onlardan kimliklerini ortaya çıkarabilecek hiçbir özel bilgi talep edilmemiş ve bu yönde bir uygulama yapılmayacağı taahhüt edilmiştir. Ayrıca katılım konusunda gönüllülük gösterecekleri dahi diledikleri an araştırmadan çıkma haklarının olduğu, bu durumda ölçme araçları ile elde edilen verilerin kendilerine iade edileceği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri açısından birebir görüşmeler yalnızca yazılı olarak kayıt altına alınmış ve görüşme zamanı ve yeri makul ölçülerde öğretmenlerin ayarlamalarına bırakılmıştır. Öğretmenlere sunulan formlarda, öğretmenlerin görüşlerinin sınırlandırılmaması ve görüşlerini derinleştirmelerine destek olunması amacıyla kendilerine yöneltilen sorulara, hata yapılan kavramlar, hata türleri, hata nedenleri ve giderilme stratejileri açısından birden çok cevap verebilecekleri belirtilmiştir. Bu açıdan çalışmaya katılan öğretmen sayısı 16 ile sınırlı kalmasına rağmen öğretmenlerimizden gelen fikirler kimi zaman katılımcı sayısından çok daha fazla sayıya ulaşabilmiştir.

Elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması açısından ise her bir öğretmen ile yapılan birebir görüşmeler sonunda öğretmenlere, sorular ile birlikte verdikleri cevaplar tekrar hatırlatılmış ve teyit etmeleri sağlanmış, yanlış anlaşılan veya öğretmenler tarafından tekrar düzeltilmek, değiştirilmek istenen hususlar düzeltilerek görüşmeler sonlandırılmıştır. Görüşmeler ile elde edilen verilerin analizi açısından okul öncesi eğitimi ve okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman iki farklı araştırmacının analizine başvurularak kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmacıların farklı zamanlarda yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlama güvenilirlik yüzdesi %85,4 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kodlayıcı güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmacılar tekrar bir araya gelerek %14,6'lık uyumsuzluğa neden olan kodlamaları incelemiş ve bu kodlamalar incelendikten sonra görüş birliğine varılarak uyumsuzluk giderilmiştir. Daha sonra bu veriler belirlenen kategoriler altında sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan okul öğretmenlerinin, kazanım sürecinde çocuklar tarafından “Çoğunlukla” ve “Her Zaman” için hata yapıldığını düşündükleri matematiksel kavramlar, öğretmen görüşleri açısından çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan matematiksel kavramlar olarak ele alınmıştır. Bu bölümde öğretmen görüşleri açısından çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan matematiksel kavramlar, hataların türü, hataların kaynakları ve nedenleri ile giderilme stratejilerine ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

3.1. Çocukların Sıklıkla Hata Yaptıkları Matematiksel Kavramlara İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşleri açısından çocukların kazanım sürecinde sıklıkla hata yaptıkları matematiksel kavramlar ve hata yapıldığını dile getiren öğretmenlerin kodları listelenmiştir. Ortaya çıkan kavram ve alt kavramların dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sıklıkla Hata Yapılan Matematiksel Kavramlar

Kavramlar - Alt Kavramlar	Katılımcılar
Kenar	Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
Çember	Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14
Daire	Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
Dikdörtgen	Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12
Elips	Ö4,Ö8,Ö9,Ö14,Ö15
Köşe	Ö5,Ö7,Ö10
Kare	Ö10,Ö11
B	
Geniş-Dar	Ö7,Ö9
İnce-Kalın	Ö10
Miktar	
Para	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö11,Ö13
Tek -Çift	Ö4,Ö5,Ö7,Ö11,Ö15
Kalabalık- Tenha	Ö3,Ö7,Ö14
Eşit	Ö4,Ö7,Ö10
Parça- Bütün	Ö4,Ö15
Tam- Yarım	Ö4
Ağır-Hafif	Ö12
Yer-Yön	
Sağ-Sol (Sağında-Solunda)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16
Önünde-Arkasında	Ö1
İçinde-Dışında	Ö1
Arasında	Ö6
Alçak-Yüksek	Ö14
Uzak-Yakın	Ö10
Sayı	
10-20 arası sayılar	Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö15
Önceki Sonraki	Ö1,Ö3,Ö10,Ö11
İlk-Orta-Son	Ö7,Ö10,Ö12
Sıra sayısı	Ö3,Ö14
Sıfır	Ö8,Ö14
1-10 arası sayılar	Ö3
Z	
Derin-Sığ	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14
Benzer	Ö1,Ö2,Ö6,Ö12,Ö13,Ö14
Zaman	
Dün -Bugün- Yarın	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16
Sabah- Öğle- Akşam	Ö2,Ö3,Ö11,Ö13
Önce- Şimdi- Sonra	Ö1,Ö3,Ö10

B: Boyut, **Z:** Zıtlık

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşleri açısından çocukların çeşitli matematiksel kavramların kazanımı sürecinde sıklıkla hatalar yapıldığı görülmektedir. Matematiksel kavram kategorileri açısından ise şekil, miktar, yer-yön, sayı ve zaman kavramlarının öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından hata yapılan kavramlar olarak dile getirildiği; yine zıt kavramların öğretmenlerin çoğunluğu tarafından dile getirilmekle beraber boyut kavramlarının öğretmenlerin çok azı tarafından dile getirildiği görülmektedir. Daha detaylı incelenecek olursa, şekil kavramları açısından çoğu öğretmenin kenar ve çember kavramını hata yapılan kavramlar olarak dile getirdikleri; bununla beraber öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümü tarafından daire, dikdörtgen, elips kavramlarının, az bir bölümü tarafından ise köşe ve kare kavramlarının hata yapılan kavramlar olarak dile getirildiği görülür. Boyut kavramları açısından öğretmenlerin az bir bölümünün geniş-dar ve ince-kalın kavramlarını dile getirdikleri görülür. Miktar kavramları açısından öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün para ve tek-çift kavramlarını; az bir bölümünün ise kalabalık-tenha, eşit, parça-bütün, tam-yarım ve ağır-hafif kavramlarını kazanım sürecinde çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan kavramlar olarak dile getirdikleri görülür. Yer yön kavramları açısından ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sağ-sol kavramını sıklıkla hata yapılan kavramlar olarak dile getirdikleri bunun yanında öğretmenlerin çok azının önünde-arkasında, içinde-dışında, arasına, alçak-yüksel ve uzak-yakın kavramlarını dile getirdikleri görülür. Sayı kavramlarına bakıldığında öğretmenlerin çoğunun 10-20 arası sayıları çocuklar

tarafından sıklıkla hata yapılan kavramlar olarak dile getirdikleri; öğretmenlerin az bir bölümünün ise önceki-sonraki, ilk-orta-son, sıra sayısı, sıfır ve 1-10 arası sayıları hata yapılan kavramlar olarak dile getirdikleri görülür. Zıt kavramlar açısından ise katılımcı öğretmenlerin yarısının derin-sığ kavramlarını, azımsanmayacak bir bölümünün ise benzer kavramını çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan kavramlar olarak dile getirdiği görülür. Zaman kavramları açısından öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dün-bugün-yarın kavramlarını, az bir bölümünün ise sabah-öğle-akşam ve önce-şimdi-sonra kavramlarını çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan kavramlar olarak dile getirdikleri görülür.

Bunun yanında, ülkemizde uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında belirtilen ve dolayısıyla katılımcı öğretmenlere sunulan envanterde bulunan matematiksel kavramların tamamı düşünüldüğünde Tablo 3'te sayı kavramları altındaki tüm kavramların öğretmen görüşleri açısından, çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan kavramlar arasında gösterildiği görülür. Şekil kavramı altındaki "üçgen" kavramının; boyut kavramı altındaki "büyük", "küçük", "orta" ve "uzun-kısa" kavramlarının; miktar kavramı altındaki "az-çok" ve "boş-dolu" kavramlarının; yer-yön kavramları altındaki "ön-arka", "yukarı-aşağı", "ileri-geri", "alt-üst-orta", "yanında", "yukarıda-aşağıda", "iç-dış" ve "içeri-dışarı" kavramlarının; zıt kavramlar altında "aynı", "farklı", "açık-kapalı", "hızlı-yavaş", "ters-düz", "başlangıç-bitiş" ve "düz-eğri" kavramlarının; zaman kavramı altında ise gece-gündüz kavramlarının kazanım sürecinde çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan kavramlar arasında belirtilmediği görülür. Öğretmen görüşleri açısından ilgili kavramların kazanımı sürecinde çocukların, diğer matematiksel kavramlara göre nispeten daha az hata yaptıkları söylenebilir.

3.2. Çocukların Sıklıkla Yaptıkları Hataların Türüne İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşleri açısından, çocukların matematiksel kavramlara ilişkin sıklıkla yaptıkları hataların türüne ait bulgular açısından oluşan kategoriler ve hata türlerini dile getiren öğretmenlerin kodları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yapılan Hataların Türleri

Hata Türleri	Katılımcılar
Kavram Karmaşası	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16
Kavramı Özümseyememe	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16
Kavramlar Arası İlişki Kuramama	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15
Kavram Yanılgısı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
Kavramı Yanlış Kullanma Odaktan Uzaklaşamama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14
Aşırı Genelleme	Ö2,Ö4,Ö7,Ö6,Ö10,Ö12
Herhangi Bir Kategoriye Yerleştirilemeyen	Ö5,Ö7,Ö8,Ö10
Herhangi Bir Hata Türü Belirtmeme	Ö4, Ö11
	Ö13

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların matematiksel kavramların kazanımı sürecinde yaptıkları hataların türü olarak, katılımcı öğretmenlerin tamamının kavram karmaşasını, büyük çoğunluğunun kavramı özümseyememe

ve kavramlar arası ilişki kuramamayı, çoğunluğunun kavram yanılgısı ve kavramı yanlış kullanmayı dile getirdikleri görülür. Öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün odaktan uzaklaşmamayı, az bir bölümünün ise aşırı genellemeyi dile getirdikleri görülür. İki farklı öğretmenin iki farklı hata durumu açısından dile getirdikleri hata türleri herhangi bir kategoriye yerleştirilemezken, bir katılımcının ise bir hata durumu açısından herhangi bir hata türü belirtmediği görülür.

Öğretmenler tarafından ortaya koyulan hata türü olarak Kavram Karmaşasına örnek olarak Ö4 kodlu öğretmenin yaptığı “*Sığ kelimesi ile sık kelimesi gibi diğer bazı kelimeleri karıştırıyorlar. Güncel kullanılan bir kelime olmadığı için kavram karmaşası yaşıyorlar*” açıklaması, Ö10 kodlu öğretmenin “*Referans noktası problem oluyor. Örneğin masanın sağı senin solun oluyor. Onun için de sağ-sol, sağında solunda hep karışıyor*” açıklaması ile Ö11 kodlu öğretmenin yaptığı “*Kenar ve köşe kavramlarını karıştırıyorlar. Kenar yerine köşeyi gösteriyorlar*” açıklamaları örnek gösterilebilir.

Kavramı Özümseyememe açısından ise Ö6 kodlu öğretmenin belirttiği “*Çocuklar sığ kelimesini kullanmıyorlar. Onun yerine derin değil ifadesini kullanarak sığ kavramını kullanmayı reddediyorlar*” ifadesi, Ö7 kodlu öğretmenin belirttiği “*17’den sonra 18 geleceğini ezberle sayıyorlar ama 17’den sonra 18 geleceğini mantıksal olarak kabul etmeyebiliyorlar*” ifadesi ile Ö13 kodlu öğretmenin belirttiği “*Kenar kavramını verirken şekillerin “sınırı” ifadelerini kullanıyoruz. Çocuklar öğretmenim çemberin sınırları bunlar değil mi diye sorabiliyorlar. Bu açıdan çemberin veya dairenin aslında kenarının olmadığını özümsemeleri biraz geç oluyor*” ifadeleri örnek gösterilebilir.

Kavramlar Arası İlişki Kuramama durumuna örnek olarak Ö3 kodlu öğretmenin zaman kavramları açısından belirttiği “*Kelime ile zaman arasında ilişki kuramıyorlar*” ifadesi, Ö9 kodlu öğretmenin belirttiği “*Sayıları 1’den 10’a kadar öğretiyoruz. Sonra iki basamaklı sayıları öğretmeye çalışıyoruz. Çocuklar özellikle yazarken örneğin 12 yazarken 1 ve 2’yi çok ayırık yazabiliyor veya aralarına tire çekebiliyor. Sayı değeri ile basamak değerini bağdaştıramıyorlar*” ifadesi ile Ö13 kodlu öğretmenin benzer kavramı açısından belirttiği “*Nesnelerin benzerliklerini neye göre ayırt edebileceğini tespit etmede sıkıntı yaşıyorlar. Kavramlar arasında ilişki kuramıyorlar. Mesela kitap, kalem, defter ve tencere resmi sunulduğunda hepsinin cansız olduğunu anlayabiliyorlar ama tencere haricindekilerin sınıfta kullanılan araçlar olduğu için benzer yönlerinin olduğunu bu yüzden ilişkili olduğunu anlamıyorlar*” ifadesi örnek gösterilebilir.

Kavram Yanılgısına örnek olarak Ö1 kodlu öğretmenin benzer kavramı açısından belirttiği “*benzer olanı bulun dediğimde aynısını bulmaları gerektiğini zannediyorlar. Aynı olanları bulmaya çalışıyorlar*” ifadesi, Ö12 kodlu öğretmenin ağır-hafif kavramı açısından belirttiği “*Nesnelerin cüssesine, görüntüsüne bakıp karar veriyorlar. Cüssesi büyük olanın ağır veya küçük olanın hafif olacağını sanıyorlar*” ifadesi ile Ö8 kodlu öğretmenin dün-bugün-yarın kavramları açısından belirttiği “*Yarın şunu yapacağız dediğimde gün içerisinde yapmamızı bekliyorlar. Yarın*

bugünün bir parçası zannediyorlar” ifadeleri örnek gösterilebilir.

Kavramı Yanlış Kullanma kategorisi için ise Ö10 kodlu öğretmenin derin-sığ kavramları açısından belirttiği “*Çoğu zaman derin ve sığ kavramlarının ne anlama geldiğini bilmedikleri gibi, derin yerine çok su var, sığ yerine az su var diyorlar*” ifadesi, Ö13 kodlu öğretmenin dün-bugün-yarın kavramları açısından belirttiği “*Yarın gitmiş gibi yanlış şeyler söylüyorlar. Zaman kavramlarını yerinde kullanamıyorlar. Kavramları doğru zaman için yerine oturtamıyorlar*” ifadesi ile Ö14 kodlu öğretmenin kalabalık-tenha kavramları açısından belirttiği “*Kalabalık ve تنها kavramları yerine az insan-çok insan diyorlar. Az-çok kavramlarını kullanıyorlar*” ifadesi örnek gösterilebilir.

Odaktan Uzaklaşmama kategorisi için Ö7 kodlu öğretmenin ilk-orta-son kavramları açısından dile getirdiği “*Çocuklara orta kavramını hep üç adet nesne ile öğretiyoruz. Çoklu sıralamalarda ortadakini bulamıyorlar. Ortası yok ki şeklinde ifadeleri oluyor. Üçlü sırada ortada olması gerektiğine takılıp kalıyorlar*” ifadesi ile Ö10 kodlu öğretmenin yine ilk-orta-son kavramları açısından dile getirdiği “*Orta noktayı bulamıyorlar. Mesela yedi boncuk aldın. Ortadaki hangisi desem gösteremiyor. Çünkü hep üçü sırada ortayı göstermeye almış*” ifadesi ile Ö12 kodlu öğretmenin tekrar ilk-orta-son kavramları açısından dile getirdiği “*İlk-son kavramları ile üçlü dizilerde orta kavramı iyi ama sayı artınca karıştırıyorlar. Hep üçlüdeki gibi iki yanında nesne ve ortasındakini arıyorlar*” ifadesi örnek gösterilebilir.

Aşırı Genelleme kategorisine örnek olarak Ö5 kodlu öğretmenin “*Çember ve dairenin ayrımını yapamıyorlar. Çember veya daire olsun her dairesel şekle yuvarlak diyorlar*” ifadesi; Ö7 kodlu öğretmenin tek-çift kavramları açısından dile getirdiği “*Çocuklar, 1 tane ise tektir çok ise çifttir şeklinde düşünüyorlar*” ifadesi örnek gösterilebilir.

Son olarak Herhangi Bir Kategoriye Yerleştirilemeyen kategorisinde değerlendirilen ifadelerle örnek olarak Ö4 kodlu öğretmenin hata türü yerine hatanın nedeninin çağrıştıran “*basit parçaları yapıyorlar ama zor parçaları yapamıyorlar*” ifadesi ile Ö11 kodlu öğretmenin belirttiği ve temelde herhangi bir hata ifade etmeyen “*Çocuklara 6’dan önce ne gelir? diye sordüğümüzde hemen cevap veremiyorlar. Tekrar 1’den 6’ya kadar sayıp anca 5 cevabını veriyorlar*” ifadesi örnek gösterilebilir.

3.3. Çocuklar Tarafından Sıklıkla Yapılan Hataların Kaynakları ve Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşleri açısından, çocukların kazanım sürecinde matematiksel kavramlara ilişkin yaptıkları hataların kaynakları ve nedenleri incelenmiş ve verilerin ulaşılan kategorilere göre dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yapılan Hataların Kaynakları ve Nedenleri

Hatanın Kaynağı - Nedeni	Katılımcılar	
Eğitimci	Öğretim İlkelerine Uyulmaması	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14
	Kavramın Ele Alınmaması	Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15
	Kavramın Yanlış Kullanımı	Ö3,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13
	Yanlış Materyal Tercih	Ö1,Ö7,Ö10,Ö11
	Bilgiyi Yanlış Aktarma	Ö5,Ö9,Ö10,Ö13
	Yanlış Öğretim Yöntemi Tercih	Ö1,Ö2,Ö3
Uygun Yöntemi Bilememe	Ö13	
Çocuk	Bilişsel Düzeyin Yetersizliği	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16
	Deneyim Eksikliği	Ö1,Ö2,,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
	Ön Koşul Öğrenme Eksikliği	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14
	Sözcük Dağarcığının Yetersizliği	Ö2,Ö3,Ö10,Ö11
	Motivasyon Düzeyi	Ö5,Ö12,Ö15
	Bilgiyi Transfer Edememe	Ö10,Ö14
KD	Kavramın Soyutluğu	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16
	Diğer Kavramlarla Benzerliği	Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö14,Ö15
	Kavramın Güncel Olmaması	Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14
	Kavramın Zorluğu	Ö2,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
A	Kavramın Yanlış Kullanımı	Ö1,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12
T	Kavramın Yanlış Kullanımı	Ö9

KD: Kavramın Doğası **A:** Aile, **T:** Toplum

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin, okul öncesi dönemdeki çocukların kazanım sürecinde matematiksel kavramlara ilişkin yaptıkları hataların kaynakları olarak kendilerini (Eğitimci), çocukları, kavramın doğasını, aileyi ve toplumu gördükleri anlaşılır. Öğretmenler tarafından dile getirilme sıklığı açısından bakıldığında ise sırasıyla, çocuklardan kaynaklanan nedenlerin, kavramın doğasından kaynaklanan nedenlerin, eğitimcilerden kaynaklanan nedenlerin, aileden kaynaklanan nedenlerin ve toplumdan kaynaklanan nedenlerin dile getirildiği görülür. Hata kaynağı ve nedenine ait bazı kategorilere göre ayrıntılı bilgiler ve öğretmenlerin ifadelerinden bazı örnekler hata kaynağı kategorileri açısından ayrı başlıklar altında paylaşılmıştır.

3.3.1. Eğitimcilerden Kaynaklandığı Öne Sürülen Hatalar ve Nedenleri

Tablo 5'e göre katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen ve hata kaynağı olarak eğitimci kategorisi altında ele alınan nedenler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim ilkelerine uyulmamasını, azımsanmayacak bir bölümünün kavramların ele alınmamasını ve kavramların yanlış kullanılmasını, az bir bölümünün yanlış materyal tercihi, bilgiyi yanlış aktarma ve yanlış öğretim yöntemi tercihinin dile getirdikleri bunun yanında yalnızca 1 öğretmenin ise 1 durum karşısında neden olarak öğretmenlerin uygun yöntemi bilememesini dile getirdiği görülür.

Hata kaynağı olarak "Eğitimci" kategorisi açısından, Ö3 kodlu öğretmenin "Günlük yaşam deneyimleri şeklinde sunulmadığı için zaman kavramlarını anlayamıyorlar" şeklindeki ifadesi yaşama yakınlık ilkesi ile örtüşmediği için, Ö7 kodlu öğretmenin "Şekilleri öğretirken bir sıra ile öğretmeye çalışıyoruz ama sadece şekilleri öğretmeye çalışıyoruz. Öncesinde altında yatan temel geometrik terimleri vermiyoruz" şeklindeki ifadesi, Ö10 kodlu

öğretmenin "Kavramları çoğu zaman birlikte verdiğimiz için. Bir önceki kavram pekiştirilmeden diğerine geçiyoruz. Sonra da kavramlar karışıyor" şeklindeki ifadesi ile benzer bir şekilde Ö12 kodlu öğretmenin "Kenar ve köşeyi aynı anda vermeye çalışıyoruz. Sonra da çocuklar kenara köşe, köşeye kenar diyorlar. Karıştırıyorlar" şeklindeki ifadesi bilinenen bilinmeyene ilkesi ile uyuşmadığı için Öğretim İlkelerine Uyulmaması kategorisine örnek gösterilebilir.

Kavramın Ele Alınmaması kategorisi açısından ise Ö7 kodlu öğretmenin 10-20 arası sayılar açısından belirttiği "Kapasiteleri var ama biz o kavramları vermiyoruz. Ondan hata yapıyorlar" ifadesi, Ö9 kodlu öğretmenin yine aynı kavramlar açısından dile getirdiği "Biz hep 1-10 arası sayılar üzerinde duruyoruz. O yüzden. 10'dan sonrası çoğu zaman ihmal ediliyor" ifadesi, benzer bir şekilde Ö13 kodlu öğretmenin "10-20 arası sayılara çok fazla değinilmiyor. O yüzden çocuklar karıştırabiliyorlar" ifadesi ve Ö15 kodlu öğretmenin tek-çift kavramları açısından belirttiği "tek-çift kavramları ile ilgili çok fazla etkinlik yapılmadığından kaynaklanıyor" ifadesi, kavramların ele alınmadığını, etkinliklerde yer verilmediğini ortaya koyduğu için örnek gösterilebilir.

Hata kaynağı olarak Eğitimci, Aile ve Toplum kategorilerinde ortak olarak ortaya çıkan Kavramın Yanlış Kullanımı kategorisi için, "Eğitimci" açısından Ö12 kodlu öğretmenin benzer kavramı açısından belirttiği "Öğretmenler benzer ve aynı kavramları birbirleri yerine doğaçlama kullanıyorlar. Çocuklar da bu şekilde kullanıp hata yapıyorlar" ifadesi ve Ö13 kodlu öğretmenin belirttiği "Çocuklara şekilleri ve kenar kavramını öğretirken, kenarları şekillerin sınırları olarak öğretiyoruz. Kenar yerine sınır diyoruz. Çember ve dairede de sınır çizmiş oluyoruz. Sonra çocuklar dairenin ve çemberin kenarı olduğunu düşünüyor, kafaları karışıyor" ifadesi kavramların yanlış kullanıldığını, kavramlar yerine başka kavramların yanlış bir şekilde kullanıldığını ortaya koyduğu için örnek gösterilebilir.

Yanlış Materyal Tercih açısından ise Ö1 kodlu öğretmenin çocukların önünde-arkasında kavramına ilişkin yaptıkları hataların nedenini "üç boyutlu şeyleri kağıt üzerinde anlamak da anlatmak da zor oluyor" ifadesinde, Ö7 kodlu öğretmenin eşit kavramı açısından belirttiği "Bazı kitaplarda eşit kavramı hep aynı tür nesnelere veriliyor. Çocuklar eşit ama farklı tür nesnelere görünce kafaları karışıyor" ifadesi ile yine benzer bir şekilde Ö10 kodlu öğretmenin uzak-yakın kavramı açısından belirttiği "Görsellerde uzak-yakın nesnelere bilemiyorlar. Büyük-küçük diyorlar. Çünkü çocuklar resimlerde perspektif amaçlı küçük çizilenin uzakta olduğunu anlamıyorlar" ifadesinde basılı kaynakların ilgili kavramların kazandırılması amacıyla kullanımından kaynaklanan hatalardan bahsettikleri görülür.

Ö5 kodlu öğretmenin "İlk öğretirken halka diye öğrettim, kafaları karıştı. Daire-çember-halka kavramları birbirine girdi" ifadesi öğretmenin kavramlar için doğru olmayan ifadeler kullanarak öğretim yaptığını gösterdiği için hata nedeni olarak Bilgiyi Yanlış Aktarma kategorisine örnek gösterilebilir. Yine Ö9 kodlu öğretmenin sağ-sol kavramları açısından belirttiği "Sağ el için yemek yenen el, kalem tuttuğumuz elimiz deniyor ama sol elini kullanan ya da her ikisini de kullanan çocuklar oluyor. Biz bu şekilde

söyleyince kafaları karışabiliyor” ifadesi ile Ö13 kodlu öğretmenin sağ-sol kavramları açısından belirttiği “Sağ-sol kavramlarının öğretimi aşamasında kalem tuttuğun el diyoruz bu sıkıntılı. Neye göre sağ-sol açıklamıyoruz” şeklindeki ifadesi, öğretmenlerin sağ-sol kavramları ile ilgili çeşitli durumları göz önüne almadan genelleme yaparak her durum için doğru olmayan ifadeler kullandığını gösterir. Bu açıdan Bilgiyi Yanlış Aktarma kategorisine örnek gösterilebilir.

Ö1 kodlu öğretmenin önce-şimdi-sonra kavramları açısından belirttiği “Çocuklara bu kavramı kağıt üzerinde verdiğimizde zorlanıyorlar. Günlük yaşantılarından örnekler verdiğimiz zaman zorlanmıyorlar. Çocuklara deneyim ve yaşantılardan örnekler verecek yollarla öğretmek gerek” ifadesi, Ö2 kodlu öğretmenin sağ-sol kavramları açısından ortaya koyduğu “çocuklara sağ ve solu kazandırmak için karşılına geçip gösterince yönlere terslik oluyor” ifadesi ile benzer bir şekilde Ö3 kodlu öğretmenin belirttiği “Sağ ve sol kavramlarını öğretmek için tam karşılına geçtiğimde benim sağım solum onlara göre değişebileceğinden dolayı doğru düşünemiyorlar. Bu şekilde öğretmeye çalışmak da yanlış oluyor” ifadesi öğretmenlerin uygulanan öğretim yoluna ve şekline atıfta buldukları için Yanlış Öğretim Yöntemi Tercihi kategorisi için örnek gösterilebilir.

Eğitimci kategorisi açısından son olarak, yalnızca Ö13 kodlu bir öğretmen tarafından dile getirilen “Derin-sığ kavramları hem bizim hem çocuklar için çok sıkıntılı bir kavram. Çocuklar derin-sığ yerine az-çok diyorlar. Kavramı anlamıyorlar ama biz de kavramı sunarken nasıl bir yöntem kullanacağımızı bilemiyoruz” ifadesi, kavramın kazanımı sürecinde uygulanabilecek yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olunmadığını gösterdiği için Uygun Yöntemi Bilememe kategorisine örnek gösterilebilir.

3.3.2. Çocuklardan Kaynaklandığı Öne Sürülen Hatalar ve Nedenleri

Tablo 5'e göre öğretmenler tarafından dile getirilen ve hata kaynağı olarak çocuk kategorisi altında ele alınan nedenler incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin tamamının çeşitli durumlar karşısında çocukların bilişsel düzeylerinin yetersizliğini, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukların deneyim eksikliğini, yine öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların ön koşul öğrenme eksikliğini, öğretmenlerin az bir bölümünün ise çocukların sözcük dağarcıklarının yetersizliğini, motivasyon düzeylerini ve bilgilerinin transfer edememelerini, matematiksel kavramları kazanım süreçlerinde yaptıkları hataların nedenleri olarak dile getirdikleri görülür.

Hata kaynağı olarak “Çocuk” kategorisi açısından, hatanın nedeni olarak Bilişsel Düzey Yetersizliğine Ö1 kodlu öğretmenin para kavramına ilişkin ortaya koyduğu “korunumu tam olarak kazanmadıkları için kavramı anlamakta zorlanıyorlar” ifadesi, Ö8 kodlu öğretmenin çember kavramı açısından belirttiği “Daire ile çemberi karıştırıyorlar. Farklı şekiller olduğunu algılamakta zorlanıyorlar. Bilişsel olarak yetersiz kalabiliyorlar” ifadesi ve Ö16 kodlu öğretmenin dün-bugün-yarın kavramları açısından belirttiği “Bu kavramlar çocukların

seviyelerine göre çok zor kavramlar. Üst kavramlar” ifadesi, öğretmenlerin kavramın kazanımı açısından çocukların olması gerektiği bilişsel düzeyin yetersizliğine vurgu yaptığını gösterdiği için örnek gösterilebilir.

“Deneyim Eksikliği” kategorisine, Ö2 kodlu öğretmenin ortaya koyduğu “Para kavramları tekrar edilmiyor ve alışkanları yok” ifadesi, Ö11 kodlu öğretmenin sabah-öğle-akşam kavramları açısından belirttiği “Öğlenci grupta bulunan çocuklar okula öğlen geliyorlar. Çoğu okula geliş saatine yakın kalkıyorlar. Sabahı kaçırıyorlar. Gün öğle olmuş oluyor. Çocuklar sabah ile öğle arasındaki farkı sezemiyorlar. Zaten hava aydınlık, güneşin hareketini gözlemlemiyorlar. Sıcaklık farkını hissedemiyorlar” ifadesi ve Ö14 kodlu öğretmenin “Derin ve sığ olan bir şeyler denemiyorlar ki. Denemeye korkan çocuklar da olabiliyor” ifadesi örnek gösterilebilir. Öğretmenlerin yaptığı açıklamalarda çocukların yaptıkları hataların deneyim eksikliğinden kaynaklandığına vurgu yapmaktadır.

Ön Koşul Öğrenme Eksikliği kategorisi açısından Ö4 kodlu öğretmenin “parçaların birleştirilmesi için gereken geometrik becerilerin gelişmemiş olması” şeklindeki ifadesi, Ö7 kodlu öğretmenin dikdörtgen kavramı açısından belirttiği “Uzun, kısa ve kenar kavramları oturmadığı için dikdörtgen ve kareyi birbirine karıştırıyorlar” ifadesi ve Ö10 kodlu öğretmenin “Taraf kelimesini bilmiyorlar. O yüzden sağında-solunda kavramlarını karıştırıyorlar” şeklindeki ifadesi, öğretmenlerin ilgili kavramların kazanılması açısından daha önceden kazanılmış olmasını gerekli gördükleri kavramlar vurgu yaptıkları için örnek gösterilebilir.

Sözcük Dağarcığının Yetersizliği kategorisi açısından Ö3 kodlu öğretmenin önce-şimdi-sonra kavramları açısından belirttiği “Kelimelerin anlamı ile hangi zaman sırasını belirttiğini bilmiyorlar” ifadesi ile Ö2 kodlu öğretmenin sabah-öğle-akşam kavramları açısından belirttiği “kelimelerin anlamlarını bilmiyorlar” ifadesi örnek gösterilebilir. Bu ifadelerde öğretmenlerin çocukların sahip olmaları gereken kelime anlam bilgisi ve sözcük dağarcığına vurgu yaptıklarını söylenebilir.

Motivasyon Düzeyi kategorisi açısından ise Ö5 kodlu öğretmenin belirttiği “dikkatlerini yoğunlaştıramadıkları için şekillerin kenarlarında hata yapıyorlar” ifadesi ve Ö12 kodlu öğretmenin ilk-orta-son kavramları açısından belirttiği “3'lü dizilerde sorun yok. Ama sayı artınca nesne dizisinden ortada olanı bulmakta zorlanıyorlar. Tek sayılı dizilerde yanlardan birer nesne çıkarsa ortada tek bir nesne kalacağını görebilirler. Buna dikkat etmiyorlar. Aslında dikkat etseler bulurlar” ifadesi, öğretmenlerin çocukların bazı noktalara dikkat etmedikleri için hata yaptıklarını vurguladıkları için örnek gösterilebilir.

Çocuklardan kaynaklanan hatalar ve nedenleri açısından son kategori olarak Bilgiyi Transfer Edememe açısından Ö10 kodlu öğretmenin ince-kalın kavramları açısından belirttiği “Çocuklar önce büyük küçük kavramlarını öğreniyorlar. İnce ve kalın cisimler verdiğimizde onları da büyük veya küçük zannediyorlar. Önce büyük ve küçük

kavramlarını öğrendikleri için akulları oraya gidiyor” şeklindeki ifadesi, çocukların ön öğrenmelerinin yeni bilgiye transferi konusunda bir ket oluşturduğu ve Ö14 kodlu öğretmenin sıra sayısı kavramı açısından belirttiği “Sayıları saymakta sıkıntı olmuyor. Sayı kavramlarını iyi bilseler de dizilerde sayıları sıralamaya göre anlamlandırmakta zorlanıyorlar” ifadesi, çocukların nesne dizisinde sayılan nesnenin sayısının sıralamayı ifade etmesi açısından sayı bilgisini sıra bilgisine transfer emekte zorlandıklarını gösterir. Bu açıdan ilgili öğretmenlerin ifadeleri Bilgiyi Transfer Etme kategorisinde değerlendirilebilir.

3.3.3. Kavramın Doğasından Kaynaklandığı Öne Sürülen Hatalar ve Nedenleri

Yine Tablo 5’e göre hata kaynağı olarak kavramın doğası kategorisi altında ele alınan nedenler incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kavramın soyutluğunu, çoğunluğunun kavramların diğer kavramlara benzerliğini ve kavramların güncel olmayışını ve katılımcı öğretmenlerin yarısının ise kavramın zorluğunu bir neden olarak dile getirdiği görülür.

“Kavramın Doğası” kategorisi altında Kavramın Soyutluğu açısından Ö6 kodlu öğretmenin zaman kavramları için ortaya koyduğu “Kavramlar soyut kalıyor” ifadesi, Ö8 kodlu öğretmenin dün-bugün-yarın kavramları için belirttiği “Çocuklar yarın kavramını gün içerisinde çok karıştırıyorlar. Yarını, bugün için yaşayamadıkları için onlara soyut kalıyor. Karıştırıyorlar” ifadesi ve Ö16 kodlu öğretmenin sağ-sol kavramları için belirttiği “Yaş grubu için henüz soyut kavramlar olduğu için karıştırıyorlar” ifadesi, öğretmenlerin ilgili kavramların soyut kalması özelliğine vurgu yaptıkları için örnek gösterilebilir.

Diğer Kavramlara Benzerliği kategorisi açısından ise Ö5 kodlu öğretmenin “dikdörtgen şekli kareye benzediği için kavramlar oturmuyor” ifadesi, Ö9 ve Ö11 kodlu öğretmenlerin “Çember ve daire birbirine benzediği için çocuklar karıştırıyorlar” ifadeleri ile Ö15 kodlu öğretmenin “çember-daire-elips birbirine benzer kavramlar oldukları için çocuklar birbirine karıştırıyorlar” ifadesi, öğretmenler tarafından kavramların benzer özellikler taşıdığı vurgulandığından dolayı örnek gösterilebilir.

Kavramın Güncel Olmaması kategorisine örnek olarak, Ö4 kodlu öğretmenin “Elips çok sık kullanılan bir kavram olmadığı için çocuklar öğrenmekte zorluklar yaşıyorlar” ifadesi, Ö7 kodlu öğretmenin kalabalık-tenha kavramları açısından belirttiği “Kalabalık kullanılsa da تنها çok kullanılmıyor. Kavramlar günlük yaşamda pek kullanılan kavramlar değil” ifadesi ve Ö12 kodlu öğretmenin derinsiz kavramları açısından dile getirdiği “Bu kavramlar çok kullanılmıyor. O yüzden karıştırıyorlar” gösterilebilir. Burada öğretmenlerin ilgili kavramların günlük yaşamda çok fazla kullanılmadığına ve güncel kavramlar olmadığına vurgu yaptıkları söylenebilir.

Hata kaynağı olarak kavramın doğası açısından son olarak Kavramın Zorluğu kategorisi için ise Ö2 kodlu öğretmenin

ortaya koymuş olduğu “Zaman kavramları çocuklar için zor kavramlardır. Algulamakta zorlanıyorlar” ifadesi, Ö11 kodlu öğretmenin tek-çift kavramları açısından dile getirdiği “Soyut kaldığı için algulaması zor geliyor. Okul öncesi düzey için çok zor kavramlar” ifadesi, Ö13 kodlu öğretmenin sağ-sol kavramları açısından belirttiği “Biraz zor okul öncesi için. Öğretilmese daha iyi” ifadesi ve Ö14 kodlu öğretmenin farklı-benzer kavramları açısından belirttiği “Aynı tür nesnelere farkı bulmaları ve farklı nesnelere benzer özellikleri bulmaları onlar için zor oluyor” ifadesi örnek gösterilebilir. Burada öğretmenlerin ilgili kavramlar için belirttikleri açıklamalarda çeşitli sebeplerden dolayı kavramların kazanımının çocuklar açısından zor olduğunun vurgulandığı görülür.

3.3.4. Ailelerden Kaynaklandığı Öne Sürülen Hatalar ve Nedenleri

Tablo 5 incelendiğinde hata kaynağı olarak aile kategorisinde neden olarak yalnızca kavramın yanlış kullanımı alt kategorisinin ortaya çıktığı görülür. Katılımcı öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün, çocukların matematiksel kavramları kazanım sürecinde yaptığı hatalar açısından aileden kaynaklı bir neden olarak kavramın yanlış kullanılmasını dile getirdikleri görülür.

Hata kaynağı olarak Aile kategorisi açısından Ö1 kodlu öğretmenin içinde-dışında kavramı açısından ortaya koyduğu, “Aileler kavramları uygun bir şekilde kullanmıyorlar” ifadesi ve Ö7 kodlu öğretmenin geniş-dar kavramları açısından belirttiği “Anne-babalar da geniş-dar kavramları yerine ince-kalın kavramlarını kullanabiliyor. Çocuklar da geniş-dar kavramlarını ince ve kalın ile karıştırabiliyorlar” ifadesi ve Ö9 kodlu öğretmenin kenar kavramı açısından belirttiği “Evde aileler de yanlış kullanabiliyor. Bu yüzden çocuklar da kenar ve köşeyi karıştırabiliyor” ifadesi ile Ö12 kodlu öğretmenin çember kavramı açısından belirttiği “Bazen aileler de çember şekli için daire diyorlar. Aileler de böyle dediği için çocuklar karıştırıyor” şeklindeki ifadeleri Kavramın Yanlış Kullanımı kategorisine örnek gösterilebilir. Burada öğretmenlerin ifadelerinde ailelerin kavramları yanlış şekillerde kullandığına vurgu yapıldığı söylenebilir.

3.3.5. Toplumdan Kaynaklandığı Öne Sürülen Hatalar ve Nedenleri

Tablo 5’e göre, hata kaynağı olarak ele alınabilecek son kategori olan toplum kategorisi açısından kavramın yanlış kullanımı şeklinde yalnızca 1 alt kategorinin oluştuğu ve katılımcı öğretmenlerden yalnızca 1’inin çocukların matematiksel kavramları kazanım süreçlerinde toplumdan kaynaklı nedenlerden dolayı hata yaptığı ve neden olarak ise kavramların toplum tarafından yanlış kullanıldığını ileri sürdüğü görülür.

Ele alacağımız son hata kaynağı olarak Toplumdan Kaynaklanan hatalar şeklinde oluşan tek kategori açısından yalnızca Ö9 kodlu öğretmenin dile getirdiği Kavramın Yanlış Kullanılması için belirttiği “Halk dilinde daire yerine yuvarlak denmesi, çocukların daire şekli için yanlış isimler kullanmalarına sebep oluyor” ifadesi örnek gösterilebilir. Burada ilgili öğretmenin toplum tarafından

kavramın yanlış bir şekilde kullanıldığına vurgu yaptığı söylenebilir.

3.4. Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejilere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, çocuklar tarafından kazanım süreçlerinde sıklıkla ortaya koyulan hataların giderilmesine yönelik uyguladıkları stratejiler, matematiksel kavramların doğasının, öğrenme süreç ve şekillerinin birbirinden farklı olabilmesi durumlarından dolayı her bir matematiksel kavram kategorisi için ayrı tablolar halinde düzenlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular her bir kavram kategorisi için ayrı alt başlıklar altında ele alınmıştır.

3.4.1 Şekil Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Öğretmenlerin şekil kavramlarına ilişkin hataların giderilmesine yönelik uyguladıkları stratejilere ait bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Şekil Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Kavram-Strateji	Katılımcılar
Eğitsel Oyun	Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15
Görselleştirme	Ö7,Ö10,Ö12,Ö14
Sunuş Yoluyla Öğrenme	Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
Somut Yaşantı Sunma	Ö5,Ö10,Ö11,Ö12
Düz Anlatım	Ö5,Ö7,Ö8,Ö14
Buluş Yoluyla Öğrenme	Ö6,Ö9,Ö10
Çalışma Yapağı	Ö6,Ö9,Ö11
Sanat Etkinliği	Ö4,Ö9
Tartışma	Ö5
Analoji	Ö5

Tablo 6 incelendiğinde çocukların şekil kavramlarını kazanım süreçlerinde yaptıkları hataların giderilmesi açısından katılımcı öğretmenlerin yarısının eğitsel oyunu, azımsanmayacak bir bölümün görselleştirme, sunuş yoluyla öğrenme, somut yaşantı sunma ve düz anlatımı, az bir bölümünün buluş yoluyla öğrenme, çalışma yapağı ve sanat etkinliğini, son olarak bir öğretmenin iki farklı durum açısından tartışma ve analogiyi birer strateji olarak kullandığı görülür.

Öğretmenlerin şekil kavramlarının kazanımı süreçlerinde çocuklar tarafından yapılan hataların giderilmesi açısından uyguladıkları stratejilerden Eğitsel Oyun, Görselleştirme, Analoji, Somut Yaşantı Sunma, Buluş Yoluyla Öğrenme, Çalışma Yapağı ve Sanat Etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri ve şekil kavramlarının doğası açısından uygun stratejiler olduğu kabul edilebilir. Bunun yanında şekillerin farklı özellikleri ve geometrik ilişkileri düşünüldüğünde, Tartışma, Düz Anlatım ve Sunuş Yoluyla Öğrenmenin ise zaten var olan hataların giderilmesinde etkili stratejiler olmayacağı düşünülebilir. Buna rağmen öğretmenlerin şekil kavramlarına ilişkin ortaya koyulan hata durumlarının büyük çoğunluğunda uygun stratejiler kullandıkları söylenebilir.

3.4.2 Boyut Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Öğretmenlerin boyut kavramlarına ilişkin hataların giderilmesine yönelik uyguladıkları stratejilere ait bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Boyut Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Kavram-Strateji	Katılımcılar
Eğitsel Oyun	Ö9
B Sunuş Yoluyla Öğrenme	Ö7
Dolaylı Öğretim	Ö10

B: Boyut

Öğretmen görüşleri açısından çocuklar tarafından en az hata yapılan kavram kategorisi olarak boyut kavramlarına ilişkin hataların giderilmesine yönelik stratejilerin sunulduğu Tablo 7 incelendiğinde yalnızca 1'er öğretmenin eğitsel oyunu, sunuş yoluyla öğrenmeyi ve dolaylı öğretimi birer strateji olarak kullandığı görülür.

Genel olarak çocukların gelişimsel özellikleri ve boyut kavramlarının doğası düşünüldüğünde, Eğitsel Oyun ve Dolaylı Öğretimin hataların giderilmesinde etkili stratejiler olarak kullanılabilmesi, buna karşın Sunuş Yoluyla Öğrenmenin etkili bir strateji olarak kullanılamayacağı kabul edilebilir. Bu açıdan öğretmenlerin boyut kavramlarına ilişkin hataların giderilmesinde genel olarak uygun stratejiler kullandıkları söylenebilir.

3.4.3 Miktar Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Öğretmenlerin miktar kavramlarına ilişkin hataların giderilmesine yönelik uyguladıkları stratejilere ait bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Miktar Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Kavram - Strateji	Katılımcılar
Eğitsel Oyun	Ö3,Ö4,Ö7,Ö13
Somut Yaşantı Sunma	Ö5,Ö7,Ö11
Eğitici Materyal Sunma	Ö4,Ö13
Tekrar	Ö4,Ö15
Aile Katılımı Etkinlikleri	Ö1,Ö11
Düz Anlatım	Ö7,Ö15
Buluş Yoluyla Öğrenme	Ö7,Ö12
Cesaretlendirme	Ö4
Günlük Yaşamdan Örnekler Sunma	Ö7
Sunuş Yoluyla Öğrenme	Ö10
Demonstrasyon	Ö6
Çalışma Yapağı	Ö2
Aktif Öğrenme	Ö14

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün, çocukların miktar kavramlarını kazanım sürecinde yaptıkları hataların giderilmesinde eğitsel oyunu, az bir bölümünün somut yaşantı sunmayı, eğitici materyal sunmayı, tekrarı, aile katılımını, düz anlatımı ve buluş yoluyla öğrenmeyi, bunun yanında 1'er öğretmenin ise cesaretlendirmeyi, günlük yaşamdan örnekler sunmayı, sunuş yoluyla öğrenmeyi, demonstrasyonu, çalışma yapağını ve aktif öğrenmeyi birer strateji olarak uyguladıkları görülür.

Çocukların gelişimsel özellikleri ve miktar kavramlarının doğası açısından öğretmenlerin uyguladıkları Eğitsel Oyun,

Eğitici Materyal Sunma, Somut Yaşantı Sunma, Aile Katılımı Etkinlikleri, Buluş Yoluyla Öğrenme, Cesaretlendirme, Günlük Yaşamdan Örnekler Sunma ve Aktif Öğrenmenin uygun stratejiler olduğu kabul edilebilir. Bunun yanında Tekrar, Düz Anlatım, Sunuş Yoluyla Öğrenme ve Demonstrasyonun uygun stratejiler olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin miktar kavramlarına ilişkin ortaya koyulan hata durumlarının çoğunluğunda uygun stratejiler kullandıkları söylenebilir.

3.4.4 Yer-Yön Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Öğretmenlerin yer-yön kavramlarına ilişkin hataların giderilmesine yönelik uyguladıkları stratejilere ait bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Yer-Yön Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Kavram - Strateji	Katılımcılar
Eğitsel Oyun	Ö3,Ö10,Ö12,Ö14
Sunuş Yoluyla Öğrenme	Ö9,Ö10
Müzik Yoluyla Öğretim	Ö1,Ö14
Sanat Etkinlikleri	Ö5
Demonstrasyon	Ö6
Buluş Yoluyla Öğrenme	Ö2
Drama	Ö13
Somut Yaşantı Sunma	Ö12
Görselleştirme	Ö15
Dolaylı Öğretim	Ö10
Herhangi Bir Strateji Uygulayamama	Ö16

Tablo 9 incelendiğinde çocukların yer-yön kavramlarının kazanımı sürecinde yaptıkları hataların giderilmesi açısından öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün eğitsel oyunu, az bir bölümünün sunuş yoluyla öğrenme ve müzik yoluyla öğrenmeyi, bunun yanında l’er öğretmenin ise sanat etkinliğini, demonstrasyonu, buluş yoluyla öğrenmeyi, dramayı, somut yaşantı sunmayı, görselleştirmeyi, dolaylı öğretimi birer strateji olarak kullandıkları görülür. Aynı zamanda l öğretmenin ise çocukların yer-yön kavramlarını kazanım sürecinde ortaya koydukları hataların giderilmesinde herhangi bir strateji uygulayamadığı görülür.

Öğretmenlerin uyguladığı stratejilerin uygunluğu açısından, çocukların gelişimsel özellikleri ve yer-yön kavramlarının doğası düşünüldüğünde öğretmenlerin kullandıkları Eğitsel Oyun, Müzik Yoluyla Öğretim, Sanat Etkinlikleri, Buluş yoluyla Öğrenme, Drama, Somut Yaşantı Sunma ve Görselleştirmenin uygun stratejiler olduğu kabul edilebilir. Bunun yanında Sunuş Yoluyla Öğrenme, Demonstrasyon ve Dolaylı Öğretimin uygun stratejiler olmadığı düşünülebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin, yer-yön kavramlarına ilişkin ortaya koyulan hata durumlarının çoğunluğunda uygun stratejiler kullandıkları söylenebilir.

3.4.5 Sayı Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Öğretmenlerin, çocukların sayı kavramlarının kazanımı sürecinde ortaya koyduğu hataların giderilmesine ilişkin uyguladıkları stratejilere ait bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sayı Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Kavram - Strateji	Katılımcılar
Sunuş Yoluyla Öğrenme	Ö7,Ö8,Ö10,Ö13
Düz Anlatım	Ö3,Ö7,Ö8,Ö15
Eğitsel Oyun	Ö10,Ö12
Aktif Öğrenme	Ö9,Ö11
Hikayeleştirme	Ö3
Görselleştirme	Ö3
Buluş Yoluyla Öğrenme	Ö1
Drama	Ö3
Demonstrasyon	Ö14
Deney	Ö10
Analoji	Ö5
Herhangi Bir Strateji Uygulayamama	Ö14

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların sayı kavramlarını kazanım süreçlerinde ortaya koydukları hataların giderilmesinde katılımcı öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün sunuş yoluyla öğrenmeyi ve düz anlatımı, az bir bölümünün eğitsel oyunu ve aktif öğrenmeyi, bunun yanında l’er öğretmenin ise hikayeleştirme, görselleştirme, buluş yoluyla öğrenme, drama, demonstrasyon, deney ve analogiyi birer strateji olarak kullandıkları görülür. Ek olarak l öğretmenin ise çocukların sayı kavramlarının kazanımı sürecinde ortaya koydukları hataların giderilmesi açısından herhangi bir strateji uygulayamadığı görülür.

Uygulanan yöntem veya stratejilerin uygunluğu açısından, çocukların gelişimsel özellikleri ve sayı kavramlarının doğası düşünüldüğünde, öğretmenlerin hataların giderilmesine yönelik uyguladıkları Eğitsel Oyun, Aktif Öğrenme, Hikayeleştirme, Görselleştirme, Buluş Yoluyla Öğrenme ve Dramanın uygun stratejiler olduğu kabul edilebilir. Bunun yanında öğretmenler tarafından uygulanan Sunuş Yoluyla Öğrenme, Düz Anlatım, Demonstrasyon, Deney ve Analoginin uygun stratejiler olmadığı kabul edilebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin sayı kavramlarına ilişkin ortaya koyulan hata durumlarının çoğunluğunda uygun stratejiler kullandıkları söylenebilir.

3.4.6 Zıt Kavramlara İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Matematiksel kavramlar altında ele alınan zıt kavramlara ilişkin hataların giderilmesine yönelik uygulanan stratejiler ve dağılımları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11 Zıt Kavramlara İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Kavram - Strateji	Katılımcılar
Herhangi Bir Strateji Uygulayamama	Ö1,Ö6,Ö14
Sunuş Yoluyla Öğrenme	Ö2,Ö14
Görselleştirme	Ö4,Ö12
Eğitsel Oyun	Ö6
Günlük Yaşamdan Örnekler Sunma	Ö7
Buluş Yoluyla Öğrenme	Ö13
Çalışma Yaprağı	Ö2
Deney	Ö10
Dolaylı Öğretim	Ö6
Somut Yaşantı Sunma	Ö13

Tablo 11 incelendiğinde, zıt kavramlara ilişkin yapılan hataların giderilmesi açısından, katılımcı öğretmenlerin az bir bölümünün herhangi bir strateji uygulayamadığı görülse de bu kavram kategorisinde en fazla öğretmen tarafından dile getirilen alt kategori olduğu görülür. Bunun yanında öğretmenlerin az bir bölümünün sunuş yoluyla öğrenmeyi ve görselleştirmeyi, l’er öğretmenin ise eğitsel oyunu, günlük yaşamdan örnekler sunmayı,

buluş yoluyla öğrenmeyi, çalışma yaprağını, deneyi, dolaylı öğretimi ve somut yaşantı sunmayı birer strateji olarak uyguladıkları görülür.

Çocukların gelişimsel özellikleri ve zıt kavramların doğası düşünüldüğünde öğretmenlerin uyguladıkları Görselleştirme, Eğitsel Oyun, Günlük Yaşamdan Örnekler Sunma, Buluş Yoluyla Öğrenme, Çalışma Yapağı, Deney ve Somut Yaşantı Sunma hataların giderilmesine yönelik uygun stratejiler olarak kabul edilebilir. Bunun yanında Sunuş Yoluyla Öğrenme ve Dolaylı Öğretimin uygun stratejiler olmadığı kabul edilebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin çocuklar tarafından zıt kavramlara ilişkin ortaya koyulan hata durumlarının çoğunluğunda uygun stratejiler kullandıkları söylenebilir.

3.4.7 Zaman Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Son olarak öğretmenlerin, çocuklar tarafından zaman kavramına ilişkin yapılan hataların giderilmesine yönelik uyguladıkları stratejiler ve dağılımları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12 Zaman Kavramlarına İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Kavram - Strateji	Katılımcı
Günlük Yaşamdan Örnekler Sunma	Ö1,Ö3,Ö7,Ö10,Ö11,Ö13
Sunuş Yoluyla Öğrenme	Ö5,Ö10,Ö11,Ö14
Hikayeleştirme	Ö3,Ö6,Ö8
Görselleştirme	Ö2,Ö12
Drama	Ö1,Ö13,
Düz Anlatım	Ö6
Sanat Etkinliği	Ö7
Eğitsel Oyun	Ö9
Dolaylı Öğretim	Ö3
Herhangi Bir Strateji Uygulayamama	Ö16

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün günlük yaşamdan örnekler sunma ve sunuş yoluyla öğrenmeyi, az bir bölümünün hikayeleştirme, görselleştirme ve dramayı, 1’er öğretmenin ise düz anlatımı, sanat etkinliğini, eğitsel oyunu ve dolaylı öğretimi birer strateji olarak uyguladıkları görülür. Bunun yanında 1 öğretmenin ise zaman kavramlarına ilişkin ortaya koyulan hataların giderilmesinde herhangi bir strateji uygulayamadığı görülür.

Yine çocukların gelişimsel özellikleri ve zaman kavramlarının doğası dikkate alındığında öğretmenler tarafından uygulanan Günlük Yaşamdan Örnekler Sunma, Hikayeleştirme, Görselleştirme, Drama ve Eğitsel Oyunun zaman kavramlarına ilişkin hataların giderilmesinde uygun stratejiler olduğu kabul edilebilir. Bunun yanında öğretmenler tarafından uygulanan Sunuş Yoluyla Öğrenme, Düz Anlatım ve Sanat Etkinliğinin uygun stratejiler olmadığı kabul edilebilir. Genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin çocuklar tarafından zaman kavramlarına ilişkin ortaya koyulan hata durumlarının çoğunluğunda uygun stratejiler kullandıkları söylenebilir.

3.4.8 Tüm Matematiksel Kavramlara İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Genel olarak tüm matematiksel kavramlara ilişkin hataların giderilmesine yönelik uygulanan stratejilere ait bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13 Tüm Matematiksel Kavramlara İlişkin Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejiler

Kavram - Strateji	Katılımcılar
Eğitsel Oyun	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15
Sunuş Yoluyla Öğrenme	Ö2,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
Görselleştirme	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15
Düz Anlatım	Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö14,Ö15
Buluş Yoluyla Öğrenme	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12
Günlük Yaşamdan Örnekler	Ö1,Ö3,Ö7,Ö10,Ö11,Ö13
Somut Yaşantı Sunma	Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13
Çalışma Yapağı	Ö2,Ö6,Ö9,Ö11
Sanat Etkinliği	Ö4,Ö5,Ö7,Ö9
Herhangi Bir Strateji Uyglm.	Ö1,Ö6,Ö14,Ö16
Drama	Ö1,Ö3,Ö13
Hikayeleştirme	Ö3,Ö6,Ö8
Aktif Öğrenme	Ö9,Ö11,Ö14
Dolaylı Öğretim	Ö3,Ö6,Ö10
Eğitici Materyal Sunma	Ö4,Ö13
Demonstrasyon	Ö6,Ö14
Müzik Yoluyla Öğretim	Ö1,Ö14
Aile Katılımı	Ö1,Ö11
Tekrar	Ö4,Ö15
Analoji	Ö5
Deney	Ö10
Cesaretlendirme	Ö4
Tartışma	Ö5

Tablo 13 incelendiğinde tüm matematiksel kavramlara ilişkin ortaya koyulan hataların giderilmesine yönelik olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitsel oyunu, öğretmenlerin çoğunluğunun sunuş yoluyla öğrenmeyi, öğretmenlerin yarısının görselleştirmeyi, öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün düz anlatım, buluş yoluyla öğrenme, günlük yaşamdan örnekler sunma, somut yaşantı sunma, çalışma yapağı ve sanat etkinliğini birer strateji olarak kullandığı ve bunun yanında öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün çocukların genel olarak matematiksel kavramları kazanım sürecinde ortaya koydukları hataların giderilmesinde herhangi bir strateji uygulayamadıkları görülür. Yine öğretmenlerin az bir bölümünün drama, hikayeleştirme, aktif öğrenme, dolaylı öğretim, eğitici materyal sunma, demonstrasyon, müzik yoluyla öğretim, aile katılımı ve tekrarı kullandıkları, 1’er öğretmenin ise analoji, deney, cesaretlendirme ve tartışmayı birer strateji olarak kullandıkları görülür.

Öğretmenlerin stratejilere ilişkin ifadelerinden örnekler vermek gerekirse; Eğitsel Oyun kategorisi açısından Ö7 kodlu öğretmenin tek-çift kavramları için belirttiği “Çocukların çoraplarını çıkarmalarını istiyorum. Gözleri kapalı olduğunda çoraplarını farklı yerlere saklıyorum. Tekini bulduklarında ve çiftini bulduklarında söylemelerini istiyorum. Bu şekilde oyun oynatıyorum” ifadesi; Sunuş Yoluyla Öğrenme kategorisi açısından Ö13 kodlu öğretmenin belirttiği “İki basamaklı sayıları öğretmek için beyaz tahtaya alt alta dokuz tane 1 yazıyorum ve 1’lerin sağında kalacak şekilde çizgi çekiyorum. Birden dokuza kadar her seferinde rakamları çizginin sağına yerleştirip çocuklara on dedikten sonra yerleştirdiğimiz sayıyı söylememiz gerektiğini göstererek anlatıyorum” ifadesi; Görselleştirme kategorisi açısından Ö4 kodlu öğretmenin derin-sığ kavramları için belirttiği “Tahtaya derin ve sığ ile ilgili resim çiziyorum” ifadesi; Düz Anlatım kategorisi için Ö9 kodlu öğretmenin belirttiği “Daire ve çemberi birbirine karıştırdıklarında daire de çember de yuvarlaktır ama

çemberin içi boş dairenin içi dolu diye anlatıyorum” ifadesi; Somut Yaşantı Sunma kategorisi açısından Ö5 kodlu öğretmenin, çocukların kenar kavramına ilişkin yaptıkları hataların giderilmesi açısından ortaya koyduğu “Şekillere dokunmalarını sağlayarak saydırıyorum” ifadesi; Buluş Yoluyla Öğrenme kategorisi için Ö12 kodlu öğretmenin belirttiği “Çocukların birebir deneyerek öğrenmelerini sağlıyorum. Çeşitli materyaller koyarak ağırlıklarını hissetmelerini, sonrasında tartıp karşılaştırmalarını sağlıyorum. Hangisi ağır çıktı? Hangisinin rakamı yüksek çıktı? Hissettiğinle aynı mıydı? Şeklinde sorular sorarak destekliyorum” ifadesi; Çalışma Yaprağı kategorisi için Ö2 kodlu öğretmenin belirttiği “Üzerinde çeşitli miktarlarda paralar ve nesnelere karşılaştırılması gereken etkinlik sayfaları dağıtıyorum” ifadesi; Günlük Yaşamdan Örnekler kategorisi açısından Ö2 kodlu öğretmenin ortaya koyduğu “Günlük yaşamdan benzer nesnelere ilgili sohbet yaptırıyorum” ifadesi; Drama kategorisi için Ö13 kodlu öğretmenin belirttiği “Çocukları arka arkaya diziyorum. En başa ben sırtım dönük geçiyorum. Şimdi uçak oluyoruz deyip hepimiz ellerimizi iki yana açıyoruz. Uçak uçuyor. Şuraya geldi. Kuvvetli rüzgarlar var, sağa yatıyor, sola yatıyor gibi komutlar veriyorum” ifadesi; Eğitici Materyal Sunma kategorisi açısından yine Ö4 kodlu öğretmenin ortaya koyduğu “Parça-bütün kavramına yönelik hataların giderilmesi için puzzle oyunundan yararlanıyorum” ifadesi; Hikayeleştirme kategorisi için Ö3 kodlu öğretmenin 1-10 arası sayılara ilişkin belirttiği “Sayıları hikayeleştiriyorum. Beşin kocaman bir göbeği varmış gibi hikaye oluşturup sayıları tanıtıyorum” ifadesi; Sanat Etkinliği kategorisi için Ö9 kodlu öğretmenin kenar kavramı açısından belirttiği “Çocuklara çerçeve şeklinde şekilleri kestiriyorum. Şimdi kenarlarına çiçekler çizelim, düğmeler yapışturalım şeklinde yönergeler vererek sanat çalışmalarını yaptırıyorum” ifadesi; “Aktif Öğrenme” kategorisi için Ö9 kodlu öğretmenin belirttiği “Mıknatıslı tahta kullanıyorum. 0’dan 9’a kadar rakamların olduğu kartları koyuyorum. Çocuklardan kağıtlarda yazılı olan iki basamaklı sayıları kartları birleştirerek bizzat oluşturmalarını, kağıtlara aynen yazmalarını ve sayıları söylemelerini istiyorum. Bu şekilde kendi kendilerine yapmalarını sağlıyorum” ifadesi; “Demonstrasyon” kategorisi için Ö14 kodlu öğretmenin sıra sayısı kavramları için belirttiği “Uygulamalı olarak göstererek, açıklamalar yaparak etkinlik yapıyorum” ifadesi; “Dolaylı Öğretim” kategorisi için Ö3 kodlu öğretmenin dün-bugün-yarın kavramlarına açısından belirttiği “Kelimleri öncelikle ben sık sık ve tam zamanında kullanıyorum ki çocuklarda kulak aşinalığı olsun ve onlar da doğru zamanda doğru kelimeyi kullansınlar istiyorum” ifadesi; Müzik Yoluyla Öğretim kategorisi açısından yine Ö1 kodlu öğretmenin içinde-dışında kavramlarına ilişkin yapılan hataların giderilmesine yönelik ortaya koyduğu “Pepe’nin şarkısını açarım. O zaman çok etkili oluyor” ifadesi; Aile Katılımı Etkinlikleri kategorisi açısından Ö1 kodlu öğretmenin para kavramına ilişkin ortaya koyduğu “Çocukları aileleriyle birlikte bakkala, alış-veriş merkezine gönderiyorum” ifadesi; Analoji kategorisi için Ö5 kodlu öğretmenin kenar ve köşe

kavramları açısından belirttiği “iki çocuğun el ele tutuşmasını istiyorum. Kollarını dik bir şekilde açıp el ele tutuştuklarında kollarının kenar, ellerini birleştirdikleri yerlerin ve kafalarının köşeler olduğunu söyleyip kare şeklini bu şekilde öğretmeye çalışıyorum” ifadesi; Deney kategorisi için Ö10 kodlu öğretmenin derin-sığ kavramları açısından belirttiği “İki tane çukur kazıyorum. Çukurun biri derin biri derin olmuyor. İçlerini su ile dolduruyorum. Çocuklara bu suların hangisi derin hangisi sığ olabilir? Bunu nasıl anlarız? gibi sorular soruyorum. Sonrasında çocuklara bir oyuncak bebek veriyorum ve hangi bebeğin suya tamamen battığını hangisini beline geldiğini deneyerek öğrenmelerini sağlıyorum” ifadesi; Tekrar kategorisi için Ö4 kodlu öğretmenin tam-yarım kavramları açısından belirttiği “Sık pratikler yaptırarak anlık öğrenmelerini yakalamayı deniyorum” ifadesi; Cesaretlendirme kategorisi için Ö4 kodlu öğretmenin tek-çift kavramları açısından belirttiği “Çocuğa, bu hatayı yapmanın normal olduğunu ancak kendisinin bu hatayı fark edebilecek ve doğrusunu yapabilecek beceriye sahip olduğunu hatırlatarak tekrar yapmasını bekliyorum” ifadesi ve son olarak Tartışma kategorisi için Ö5 kodlu öğretmenin dikdörtgen kavramı açısından belirttiği “Çocuklarla kare ve dikdörtgenin benzer özellikleri, farkları hakkında konuşup, şeklin kare mi yoksa dikdörtgen mi olduğunu nasıl anladıkları konusunda tartışmalarını sağlıyorum” ifadesi örnek gösterilebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların matematik kavramlarıyla ilgili yaptıkları hatalar okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmiştir. Bu bölümde öğretmen görüşleri açısından, okul öncesi dönemdeki çocukların hangi matematiksel kavramlara ilişkin sıklıkla hatalar yaptıkları, hata türünün betimlenmesi, hataların olası nedenleri ve öğretmenlerin bu hataları nasıl giderdiklerine yönelik ortaya çıkan sonuçlar ve tartışmalar ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

2.7. Sıklıkla Hata Yapılan Kavramlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen görüşleri açısından okul öncesi dönemdeki çocuklar şekil kavramları için üçgen kavramı hariç olmak üzere, öğretmenler tarafından dile getirilme sıklığına göre kenar, çember, daire, dikdörtgen, elips, köşe ve kare kavramlarının kazanım süreçlerinde sıklıkla hatalar yapılmaktadır. Buna karşın Kesicioğlu, Alisinanoğlu ve Tuncer (2011) ise yaptıkları çalışma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların üçgen kavramına ilişkin kavram yanlışlarının olduğunu ortaya koymuştur.

Boyut kavramlarına ilişkin olarak çalışmanın sonuçları bize, öğretmen görüşleri açısından okul öncesi dönemdeki çocukların, dile getirilme sıklığı açısından sırasıyla geniş-dar ve ince-kalın kavramlarının kazanım süreçlerinde sıklıkla hatalar yaptıklarını gösterir. Bunun yanında büyük-küçük-orta ve uzun-kısa kavramları ise sıklıkla hata yapılan kavramlar arasında yer almamıştır. Bu durumun sebebi olarak boyut kavramlarının sayı olarak az olması ve

çocukların gelişim-öğrenme özellikleri açısından nispeten kolay kazanılabilen kavramlar olması sebep gösterilebilir.

Miktar kavramlarına ilişkin bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise; okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri açısından çocukların, dile getirilme sıklığına göre sırasıyla para, tek-çift, kalabalık-tenha, eşit, parça bütün, tam-yarım ve ağır-hafif kavramlarının kazanım süreçlerinde sıklıkla hatalar yaptıkları görülmektedir. Bunun yanında çalışmaya katılan öğretmenler okul öncesi eğitim programında yer alan az-çok ve boş-dolu kavramlarını çocuklar tarafından kazanım süreçlerinde sıklıkla hata yapılan kavramlar olarak ele almamıştır. Bu durumun sebebi olarak ele alınmayan kavramların günlük yaşamda sıklıkla kullanılan, çocuklar tarafından aşına olunan ve bu tür nedenlerden dolayı kazanılması diğer kavramlara göre daha kolay olabilen kavramlar olması gösterilebilir.

Araştırmanın Yer-Yön kavramlarına ilişkin sonuçlarına göre ise; öğretmen görüşleri açısından, okul öncesi dönemdeki çocukların, öğretmenler tarafından dile getirilme sıklığına göre sırasıyla sağ-sol (sağında-solunda), önünde-arkasında, içinde-dışında, arasında, alçak-yüksek ve uzak yakın kavramlarının kazanım süreçlerinde sıklıkla hata yaptıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul öncesi eğitim programında yer alan yukarı-aşağı, ileri-geri, altında-ortasında-üstünde, yanında ve iç-dış kavramlarına, kazanım süreçlerinde çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan kavramlar arasında yer vermemiştir. Ortaya çıkan bu sonucun sebebi olarak, öğretmenler tarafından sıklıkla hata yapılan kavramlar olarak ele alınmayan kavramların yön hissi ve uzamsal ilişkiler açısından daha somut ve bu nedenle çocuklar tarafından kazanılması daha kolay kavramlar oluşu gösterilebilir.

Yine bu araştırmanın sayı kavramı ile ilgili sonuçlarında; öğretmen görüşleri açısından, okul öncesi dönemdeki çocukların, dile getirilme sıklığına göre sırasıyla 10-20 arası sayılar, önceki-sonraki, ilk-orta-son, sıra sayısı, sıfır ve 1-10 arası sayı kavramlarının kazanım süreçlerinde sıklıkla hata yaptıkları görülür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö3 kodlu öğretmenin “İşin içine çift basamak girince iyice kafaları karışıyor. Sayıları yanlış okuyorlar. On üç yerine bir üç diyorlar” ifadesi tekrar ele alındığında, bu ifadenin Bryant ve Nunes (2011), Gervasoni (2003) ve Mohyuddin ve Khalil’in (2016) okul öncesi dönem çocukların 2 basamaklı sayılar konusunda basamak değerine dikkate etmedikleri için hata yaptıkları ve bu yüzden yanlış telaffuzlarda buldukları şeklinde ortaya koydukları bulgularla benzerlik gösterdiği görülür. Olkun, Fidan ve Özer-Babacan (2015) yaptıkları bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sayıları doğru sırada sayabilmelerine rağmen sayılarla ilgili nesnelere eşleştirmede yani anlamlı saymada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sayı kavramları açısından dikkate değer bir sonuç olarak ise, okul öncesi eğitim programında sayı kavramları altında yer alan tüm kavramların, öğretmenler tarafından kazanım süreçlerinde sıklıkla hata yapılan kavramlar olarak ele alınmış gösterilebilir. Ortaya çıkan bu sonucun nedenleri olarak sayıların matematiğin ifade dili oluşu ve nispeten soyut oluşu, bu tür nedenlerden dolayı ise çocuklar tarafından kazanılması zor bir kavram oluşu gösterilebilir.

Zıt kavramlar açısından sonuçlara bakıldığında; öğretmen görüşleri açısından, okul öncesi dönemdeki çocukların dile getirilme sıklığına göre sırasıyla derin-sığ ve benzer kavramlarının kazanım süreçlerinde sıklıkla hata yaptıkları görülür. Okul öncesi eğitim programında kazandırılması hedeflenen zıt kavramlardan aynı, farklı, açık-kapalı, hızlı-yavaş, ters-düz, başlangıç-bitiş ve düz-eğri kavramlarının ise öğretmenler tarafından, sıklıkla hata yapılan kavramlar arasında ele alınmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkması zıt kavramların kazanımının çocuklar açısından nispeten basit olduğu, genellikle kavram öğretiminin zıt kavramların birlikte ele alınması ile gerçekleştirildiği için çocukların zıt kavramları daha iyi kavraması, ilgili zıt kavramların çocuklar için günlük yaşamda diğer kavramlara göre daha somut ve sıklıkla deneyimlenebilen kavramlar olabileceği gibi nedenlerle açıklanabilir. Bu fikirler Ö7 kodlu öğretmenin derin-sığ kavramları için belirttiği “Çocuklar derin-sığ kavramlarını somut deneyimleyemiyorlar” ifadesi ile Ö13 kodlu öğretmenin benzer kavramı açısından belirttiği “Nesnelerin benzerliklerini neye göre ayırt edebileceğini tespit etmede sıkıntı yaşıyorlar. Kavramlar arasında ilişki kuramıyorlar. Mesela kitap, kalem, defter ve tencere resmi sunulduğunda hepsinin cansız olduğunu anlayabiliyorlar ama tencere haricindekilerin sınıfta kullanılan araçlar olduğu için benzer yönlerinin olduğunu bu yüzden ilişkili olduğunu anlamıyorlar” ifadesi ile desteklenebilir. Phillips ve Pexman (2015) zıt kavramların çocuklar tarafından 4-5 yaş civarında kazanıldığı bunun yanında tam olarak anlayış geliştirilemediğini vurgularken Uzun (2013) ise yaptığı çalışmada kendilerine özel bir eğitimsel uygulama sunulan okul öncesi dönemdeki çocukların zıt kavramları kazanmada oldukça başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Son olarak zaman kavramları açısından araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen görüşleri açısından çocuklar, dile getirilme sıklığına göre sırasıyla dün-bugün-yarın, sabah-öğle-akşam ve önce-şimdi-sonra kavramlarının kazanım süreçlerinde sıklıkla hata yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında okul öncesi eğitim programında zaman kavramları arasında kazandırılmak istenen gece-gündüz kavramları ise öğretmenler tarafından, çocukların kazanım süreçlerinde sıklıkla hata yaptıkları kavramlar olarak ele alınmamıştır. Bu sonuçlar zaman kavramının çocuklar açısından soyut kavramlar oluşu, somut ve anlamlı olarak gözlemlenebilir veya deneyimlenebilir kavramlar olmayışı bunun yanında gece ve gündüz kavramlarının ise diğerlerine göre daha somut bir şekilde gözlemlenebilir bir kavram oluşu ile açıklanabilir. Bu fikirler Ö8 kodlu öğretmenin dün-bugün-yarın kavramları için belirttiği “Çocuklar yarın kavramını gün içerisinde çok karıştırıyorlar. Yarını, bugün için yaşamadıkları için onlara soyut kalıyor. Karıştırıyorlar” ifadesi ile desteklenebilir. İlgili literatürde zaman kavramları çocukların en çok zorlandıkları kavram olarak gösterilmektedir (Hacıbrahimoglu, 2014).

2.8. Hata Türüne İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen görüşleri açısından çocuklar şekil kavramları altında en çok oranda geometrik şekillerin özelliklerine ilişkin kavram karmaşası yaşamaktadırlar. Bu çalışmada da öğretmenlerin öngördüğü gibi Aktaş-Arnas ve Arslan (2010) ile Clements, Swaminathan, Hannibal ve

Sarama'nın. (1999) çalışmalarında benzer bir şekilde okul öncesi dönem çocukların geometrik şekillerin kenar ve köşe gibi özelliklerini dikkate almadıkları sadece genel görünümünü dikkate aldıkları ortaya koyulmuştur. Yine bu araştırma ile öğretmenlerin sıklıkla hata yapıldığını belirttiği kavramları destekler nitelikte bazı çalışmalar mevcuttur. Clements ve Sarama'nın (2000) bir çalışmasında okul öncesi dönem çocukların çember ve elips şekillerini birbirine karıştırdıkları, dört kenara ve iki paralel kenara sahip tüm dörtgenlerin çocuklar tarafından dikdörtgen olarak nitelendirildiği ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde ilgili literatürde yer alan birçok çalışmada (Clements, 1999; Clements ve Sarama, 2011; Ginsburg vd. 2005; Kesicioğlu, Alisinanoğlu ve Tuncer, 2011) okul öncesi dönemdeki çocukların geometri ile ilgili kavramları anlamakta zorlandıkları belirtilmiştir. Korkmaz, Karademir ve Korkmaz (2017) yaptıkları bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların genel olarak daire ve çemberin kenar ve köşesi olduğuna dair yanlış bir algıya sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan Ö5 kodlu öğretmenin ortaya koyduğu "*Kare ile dikdörtgeni karıştırıyorlar*" ifadesi, Elia ve Gagatsis'in (2003) çalışmalarında ortaya koydukları çocukların kare ve dikdörtgen şekillerinin özelliklerine tam olarak dikkat etmedikleri için bu şekilleri birbirine karıştırdıkları bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim programında yer alan üçgen kavramına, çocuklar tarafından sıklıkla hata yapılan kavramlar arasında yer vermemiştir. Buna karşın Kesicioğlu, Alisinanoğlu ve Tuncer (2011) ise yaptıkları çalışma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların üçgen kavramıyla ilgili de sıklıkla yanlışlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma ile ortaya çıkan sonuçlar ve ilgili literatürde yer alan çalışma birlikte ele alındığında; öğretmenlerin görüşlerinin çocukların gerçekte sahip oldukları matematiksel anlayışları değerlendirme açısından tek başına yeterli ve etkili bir yol olamayabileceği, öğretmenlerin ilgili kavramlar açısından söz konusu deneyimleri yaşamamış olabileceği ve bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak bu şekilde sonuçların ortaya çıkmış olabileceği söylenebilir.

Öğretmenler çocukların boyut kavramlarına ilişkin en çok kavram karmaşası yaşadıklarını düşünürken miktar kavramlarına ilişkin olarak da en çok kavram karmaşası yaşadıklarını ve kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Erden, (2006) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların miktar kavramına ilişkin hatalar yaptıklarını belirtmiştir. Hunting ve Sharpley (1988) ise yaptıkları çalışmada; çocukların bir bütüne ait bir parçanın o bütünün yarımını temsil etmesi için o bütünün iki eş parçaya ayrılması gerektiğini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Guerriero ve Cairns (2017) para kavramı ile ilgili olarak 8 yaş öncesi çocukların genellikle paranın değeri, banknot ve bozuk paralar ve değerleri konusunda hatalar yaptıkları ancak 8 yaş sonrasında daha tutarlı bir anlayış geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Yine bu araştırma ile öğretmen görüşleri açısından okul öncesi dönemdeki çocukların çoğunlukla yer-yön kavramlarına ilişkin kavram karmaşası yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Buna karşın Lee ve Spelke (2008) okul öncesi dönem çocukların çeşitli referans noktaları aracılığıyla yön bulma ve belirleme konusunda başarılı olduğunu, Tomassi

ve Guiliano (2014) ise çocukların yön belirten unsurlardan faydalanarak yön bulma ve belirleme konularında kendilerine has uzamsal stratejiler bile geliştirdiklerini vurgulamıştır. Buna karşın bu araştırmada da ortaya koyulduğu gibi okul öncesi dönem çocukların sağ ve sol kavramlarını birbirine karıştırdıkları, sağ ve sol kavramlarını anlamlı bir şekilde kullanamadıklarını (Clark ve Klonoff, 1990; Rigal, 1994) vurgulayan çalışmalar rastlanmaktadır. Lee ve Spelke'nin (2008) aksine araştırmaya katılan Ö10 kodlu öğretmenin "*Referans noktası problem oluyor. Örneğin masanın sağı senin solun oluyor. Onun için de sağ-sol, sağında solunda hep karışıyor*" ifadesi bunu destekler niteliktedir.

Öğretmen görüşleri açısından çocukların sayı kavramları açısından en çok kavram karmaşası yaşadıkları ve kavramlar arası ilişki kuramadıkları; zıt kavramlara ilişkin ise en çok ve öncelik sırasına göre kavramları özümseyemedikleri ve kavramları yanlış kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında öğretmen görüşleri açısından okul öncesi dönemdeki çocukların zaman kavramlarına ilişkin en çok kavram karmaşası yaşadıkları görülmüştür. Hacısalihoğlu-Karadeniz (2013) de çalışmasında çocukların zaman kavramıyla ilgili kavram karmaşasına sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Örnek olarak bu araştırmaya katılan Ö13 kodlu öğretmenin dün-bugün-yarın kavramları açısından belirttiği "*Yarın gitmiştik gibi yanlış şeyler söylüyorlar. Zaman kavramlarını yerinde kullanamıyorlar. Kavramları doğru zaman için yerine oturtamıyorlar*" ifadesi ile benzer bir şekilde çalışmalarında bir çocuğun, "*Yarın Almanya'dan kuzenim geldi*" şeklindeki ifadesi bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan Ö3 kodlu öğretmenin belirttiği "*Kelime ile zaman arasında ilişki kuramıyorlar*" ifadesi, Cockburn'un (2005) araştırmasında zaman kavramının çocuklar tarafından ancak 6-7 yaş civarında gerçek anlamda kazanılmaya başlandığı ve bunun sebebi olarak da zaten soyut ve anlaşılması zor olan zaman kavramlarının bu 6-7 yaş itibarıyla yaşamlarında sıkça ve işlevsel olarak kullanılmaya başlanması vurgusuna benzerlik göstermektedir.

2.9. Hata Nedenlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşleri açısından, okul öncesi dönemdeki çocukların şekil kavramlarına ilişkin kavram karmaşası yaşadıkları, kavram yanlışlarına sahip oldukları ve aşırı genellemeler yaptıkları ortaya koyulmuştur. Öğretmenler yapılan bu hataların çocuklardan, pedagojik etkenlerden ve kavramın doğasından kaynaklanan nedenlerle ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Kesicioğlu, Alisinanoğlu & Tuncer (2011) de yaptıkları çalışmada, geometrik şekillerin öğretilmesinde kullanılan hatalı yaklaşımların (pedagojik kaynaklı) okul öncesi dönemdeki çocukların şekillerle ilgili hatalar yapmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler çocukların miktar kavramına ilişkin yaptıkları hataların ise çoğunlukla çocuklardan ve kavramın doğasından kaynaklanan nedenlerden dolayı ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Yer-yön kavramlarına ilişkin hatalarının ise pedagojik etkenlerden, çocuklardan, kavramın doğasından

ve aileden kaynaklı nedenlerle ortaya çıktığı belirtilmiştir. Piaget'in çocuklarda uzay kavramlarının gelişiminde çocukların aktif katılımlar sağlanarak deneyim edinmeleri gerektiğini ifade etmesi pedagojik etkenlerin önemini göstermektedir (Clements, 1999; Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2014).

Öğretmenler, çocukların sayı kavramlarına ilişkin yaptıkları hataların büyük çoğunluğunun çocuklardan kaynaklanan nedenlerden dolayı ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Ayrıca öğretmenler tarafından çocukların zıt kavramlara ilişkin yaptıkları hataların çocuklardan ve kavramın doğasından kaynaklanan nedenlerden dolayı ortaya çıktığı ortaya konulmuştur. Öğretmen görüşleri açısından çocukların zaman kavramlarına ilişkin yaptıkları hataların çocuklardan kaynaklanan nedenler, pedagojik kaynaklı nedenler ve kavramın doğasından kaynaklanan nedenlerden dolayı ortaya çıktığı görülmüştür.

2.10. Hataların Giderilmesine Yönelik Stratejilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul öncesi dönemdeki çocukların geometrik şekillere ilişkin yaptıkları hataların giderilmesi açısından bir strateji olarak dile getirilme sıklığına göre sırasıyla eğitsel oyun, görselleştirme, sunuş yoluyla öğrenme, somut yaşantı sunma, düz anlatım, buluş yoluyla öğrenme, çalışma yaprağı, sanat etkinliği, tartışma ve analogiyi tercih ettikleri; öğretmenlerin hata durumlarının çoğunluğu karşısında çocukların gelişimsel özellikleri ve şekil kavramlarının doğası açısından uygun stratejiler uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çocuklar tarafından boyut kavramlarına ilişkin olarak ortaya koyulan hataların giderilmesi açısından eşit oranda eğitsel oyun, sunuş yoluyla öğrenme ve dolaylı öğretimi birer strateji olarak tercih ettikleri; öğretmenlerin boyut kavramlarına ilişkin hata durumları karşısında çocukların gelişimsel özellikleri ve boyut kavramlarının doğası açısından uygun stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, çocukların miktar kavramına ilişkin yaptıkları hataların giderilmesi açısından dile getirilme sıklığına göre sırasıyla eğitsel oyun, somut yaşantı sunma, eğitici materyal sunma, tekrar, aile katılımı, düz anlatım, buluş yoluyla öğrenme, cesaretlendirme, günlük yaşamdan örnekler sunma, sunuş yoluyla öğrenme, demonstrasyon, çalışma yaprağı ve aktif öğrenmeyi birer strateji olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Hunting ve Sharpley (1988) bu araştırmada da öğretmenler tarafından bir strateji olarak kullanıldığı ortaya çıkan günlük yaşamla ilişkilendirmenin çocukların parça-bütün kavramıyla ilgili hatalarının giderilmesi açısından önemine vurgu yapmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin miktar kavramına ilişkin hata durumlarının büyük çoğunluğu karşısından çocukların gelişimsel özellikleri ve miktar kavramlarının doğası açısından uygun stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Yer-yön kavramları açısından araştırmanın sonucunda öğretmenlerin hataların giderilmesinde, dile getirilme sıklığına göre sırasıyla eğitsel oyun, sunuş yoluyla öğrenme, müzik yoluyla öğrenme, sanat etkinlikleri, demonstrasyon, buluş yoluyla öğrenme, drama, somut yaşantı sunma, görselleştirme ve dolaylı öğretimi kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında yalnız bir

öğretmenin ise yer-yön kavramlarına ilişkin hataların giderilmesi açısından bir durum karşısında herhangi bir strateji uygulayamadığı görülmüştür. Clements (1999) de okul öncesi denemdeki çocuklarda uzamsal düşünmenin gelişmesi için; iki ve üç boyutlu somut materyaller ile bilgisayar destekli görsel materyallerin ve sanat etkinliklerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin yer-yön kavramlarına ilişkin çoğu hata durumları karşısında çocukların gelişim özellikleri ve yer-yön kavramlarının doğası açısından uygun stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Sayı kavramları açısından öğretmenlerin, hataların giderilmesi açısından dile getirilme sıklığına göre sırasıyla sunuş yoluyla öğrenme, düz anlatım, eğitsel oyun, aktif öğrenme, hikayeleştirme, görselleştirme, buluş yoluyla öğrenme, drama, demonstrasyon, deney ve analogiyi kullandıkları; bunun yanında bir öğretmenin ise herhangi bir strateji uygulayamadığı görülmüştür. Genel olarak çocukların gelişimsel özellikleri ve sayı kavramlarının doğası açısından ise çoğu hata durumu karşısından uygun olmayan stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Akça, Arslan ve Akgül (2013) yaptıkları çalışmada yaratıcı tipografi kartlarının çocuklarda 1'den 10'a kadar olan sayıları daha kalıcı öğrenmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Alptekin (2015) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin, çocuklarda sayı kavramını kazanmalarını sağlamak ve çocukların hatalarını gidermek için bilimsel araştırmalar sonucunda etkililikleri kanıtlanmış öğretim yöntemlerini (açık anlatım, yanlışsız öğretim, gömülü öğretim gibi) tercih etmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin zıt kavramlara ilişkin hatalarının giderilmesine yönelik olarak en fazla oranda herhangi bir strateji uygulayamadıkları görülse de dile getirilme sıklığına göre sırasıyla sunuş yoluyla öğrenme, görselleştirme, eğitsel oyun, günlük yaşamdan örnekler sunma, buluş yoluyla öğrenme, çalışma yaprakları, deney, dolaylı öğretim ve somut yaşantı sunmayı bir strateji olarak kullandıkları görülür. Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri ve zıt kavramların doğası düşünüldüğünde hata durumlarının büyük çoğunluğu karşısında uygun stratejiler kullandıkları görülür.

Son olarak öğretmenlerin, zaman kavramlarına ilişkin yapılan hataların giderilmesi amacıyla, dile getirilme sıklığına göre sırasıyla günlük yaşamdan örnekler sunma, sunuş yoluyla öğrenme, hikayeleştirme, görselleştirme, drama, düz anlatım, sanat etkinliği, eğitsel oyun ve dolaylı öğretimi birer strateji olarak kullandıkları görülür. Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri ve zaman kavramlarının doğası düşünüldüğünde çoğu hata durumu karşısından öğretmenlerin uygun stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Hacıbrahimoglu (2014) okul öncesi dönemdeki çocukların zaman kavramlarıyla ilgili yaşadıkları öğrenme zorluklarının giderilmesinde, zaman kavramlarının günlük etkinliklerde sıkça kullanılarak çocukların deneyim kazanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Aktın ve Dilek (2016) ise çocuklara zaman kavramı kazandırılırken; dün, bugün ve yarın kavramlarını içeren basit zamana yönelik yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Hacısalihoglu-Karadeniz (2013) de, çocukların Türkçe, okuma-yazma, müzik, sanat ve drama gibi çeşitli okul öncesi eğitim etkinliği ile "zamanın farkında olma" becerisini geliştirdikleri belirtilmiştir.

2.11. Araştırmının Genel Sonuçları ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri açısından çocuklar birçok matematiksel kavramda çeşitli türlerde hatalar yapmaktadır. Öğretmen görüşleri açısından okul öncesi dönemdeki çocukların en fazla oranda matematiksel kavramlara ilişkin kavram karmaşası yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Takiben ve dikkate değer oranlarda ise matematiksel kavramları özümseyemedikleri, matematiksel kavramlar arasında ilişki kuramadıkları, kavram yanlışlarına sahip oldukları ve matematiksel kavramları yanlış kullandıkları ortaya çıkmıştır. Hata yapma oranları açısından sırasıyla şekil kavramları, sayı kavramları, miktar kavramları, zaman kavramları, yer yön kavramları, zıt kavramlar ve boyut kavramları sıralaması ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından çocukların yaptığı hatalara ilişkin çok çeşitli nedenler öne sürülmüştür. Nedenlere ait kategoriler ve parantez içerisinde kategorilerde en sık dile getirilen neden olarak sıralama çocuklardan kaynaklanan nedenler (bilişsel düzey yetersizliği), kavramın doğasından kaynaklanan nedenler (kavramın soyutluğu), eğitimcilerden kaynaklanan nedenler (öğretim ilkelerine uyulmaması), ailelerden kaynaklanan nedenler (kavramın yanlış kullanımı) ve toplumdaki kaynaklanan nedenler (kavramın yanlış kullanımı) şeklinde ortaya çıkmıştır. Son olarak öğretmenler matematiksel kavram kategorilerinden yer alan kavramlara ilişkin hataların giderilmesine yönelik olarak en fazla oranda eğitsel oyunu, dile getirilme sıklığına göre takiben sunuş yoluyla öğrenme, görselleştirme, düz anlatım, buluş yoluyla öğrenme, günlük yaşamdan örnekler sunma ve somut yaşantı sunma ve çalışma yaprağını kullandıkları; çocukların gelişimsel özellikleri ve kavramların doğası düşünüldüğünde, şekil kavramları, boyut kavramları, miktar kavramları, yer-yön kavramları, zıt kavramlar ve zaman kavramları açısından uygun stratejiler kullandıkları bunun yanında sayı kavramları açısından ise çoğunlukla uygun olmayan stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

5. Öneriler

Araştırma ile ortaya koyulan sonuçlar doğrultusunda eğitimcilerin eğitimi açısından uygulamaya dönük olarak öğretmen eğitimi süreçlerinde, okul öncesi öğretmen adaylarına senaryo temelli öğretimlerle, çocukların matematikle ilgili deneyimlerini gözlemlene şansı sunularak veya en azından çocukların matematikle ilgili deneyimlerine örnek teşkil eden video-görsel materyallerle desteklenerek erken çocukluk döneminde matematik eğitimine yönelik daha donanımlı olmaları sağlanabilir. Erken çocukluk döneminde matematik eğitimine yönelik daha fazla uygulamalı dersler, çocukların matematik deneyimlerini gözlemleyebilecekleri çeşitli dersler, erken çocukluk döneminde matematik eğitimine yönelik yöntem-teknik-stratejilerle ilgili dersler sunulabilir.

Okul öncesi eğitimi öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenler açısından uygulamaya dönük olarak, hizmet içi eğitimlerle veya halihazırda görev yapmakta olan öğretmenlere çeşitli imkanlar sunularak çocukların matematiksel kavramları kazanma süreçleri, bu süreçlerde yaptıkları hatalar, hataların giderilmesi ve eğitimsel anlamda olumlu yönde kullanılabilmesi açısından farkındalık oluşturulması ve öğretmenlerin daha donanımlı olması sağlanabilir.

Çocuklara sunulacak imkanlar açısından uygulamaya dönük olarak, matematiksel hataları ortaya çıkarıcı, çocukların kendi hatalarını fark etmelerini sağlayacak düzeyde hata kontrolü gerektiren materyaller gibi çeşitli eğitici materyaller sunularak çocukların matematiksel hatalarının ve yanlış anlayışlarının giderilmesi sağlanabilir.

Araştırmaya dönük olarak ise, çocukların matematiksel hatalarının giderilmesine yönelik geliştirilen uygulamalar ve eğitici araçların etkililiğinin incelenebileceği araştırmalar, çocukların matematiksel kavramlara ilişkin sahip oldukları yanlış anlayışları ortaya çıkarabilecek görev temelli (task) ölçme araçları veya gözlem formlarının geliştirilmesine yönelik araştırmalar planlanabilir.

Kaynakça

- Akça, R. P., Arslan, R. ve Akgül, H. (2013). Okulöncesi eğitiminde çocukların sayıları öğrenmesinde resimli tipografi kartlarının etkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 3(1), 13-28.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Aktaş-Arnas, Y. ve Aslan, D. (2010). Children's classification of geometric shapes. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 254-270.
- Aktın, K. ve Dilek, D. (2016). Okul öncesi dönemde kronolojik düşünme: bir durum çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 129-144.
- Alptekin, S. (2015). Sayma becerilerinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 63-72.
- Baysen, E., Güneşli, A. ve Baysen, F. (2012). Kavram öğrenme-öğretme ve kavram yanlışları: Fen bilgisi ve Türkçe öğretimi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(2), 108-117.
- Bell, A. (1993). Principles for the design of teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 24(1), 5-34.
- Bingölbali, E. ve Özmantar, M. F. (2012). Matematiksel kavram yanlışları: sebepleri ve çözüm arayışları. İçinde Bingölbali, E. ve Özmantar, F. (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (3. Baskı). Pegem Akademi, Ankara, Türkiye.
- Bishop, A. J., Hart, K., Lerman, S. ve Nunes, T. (1993). *Significant influences on children's learning of mathematics*. Paris: UNESCO.
- Bryant, P. ve Nunes, T. (2011). Children's understanding of mathematics. İçinde Goswami, U. (Ed.) *The Wiley-blackwell handbook of childhood cognitive development*, (2.Baskı). UK: Blackwell.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Campbell, L. ve Campbell, B. (2008). *Mindful learning: 101 proven strategies for student and teacher success*. Corwin Press.
- Claessens, A., Duncan, G. ve Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415-427.
- Clark, C. M. ve Klonoff, H. (1990). Right and left orientation in children aged 5 to 13 years. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 12(4), 459-466.
- Clements, D. H. (1999). Geometric and spatial thinking in young children. In J. V. Copley (Ed.), *Mathematics in the early years* (pp. 66-79). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2000). Young children's ideas about geometric shapes. *Teaching Children Mathematics*, 6(8), 482-488.
- Clements, D. H., ve Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(2), 133-148.
- Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M. A. Z. ve Sarama J. (1999). Young children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 192-212.
- Cockburn, A. D. (2005). *Teaching mathematics with insight: the identification, diagnosis and remediation of young children's mathematical errors*. UK: Routledge.
- Copley, J. V. (2000). *The young child and mathematics*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Elia, I. ve Gagatsis, A. (2003). Young children's understanding of geometric shapes: The role of geometric models. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 43-61.
- Erden, M. (2006). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Frye, D., Baroody, A. J., Burchinal, M., Carver, S. M., Jordan, N. C. ve McDowell, J. (2013). *Teaching Math to young children. Educator's practice guide. What works*. Clearinghouse: NCEE.
- Gervasoni, A. (2003). Difficulties children face when learning to count. In L. Bragg, C. Campbell, G. Herbert, & J. Mousley (Eds.), *Mathematics education research: Innovation, networking, opportunity*. (Proceedings of the 26th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Geelong, pp. 388-395). Sydney: MERGA.
- Ginsburg, A., Cooke, G., Leinwand, S., Noell, J. ve Pollock, E. (2005). *Reassessing U.S. international mathematics performance: New findings from the 2003 TIMSS and PISA*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Guerriero, C. ve Cairns, J. (2017). *Children's use and understanding of money: Evidence from Italy* (Working Papers). U.K.: THETA.
- Hacıbrahimoğlu, B. Y. (2014). Ölçme, B. Akman (Ed.) *Okul öncesi matematik eğitimi*. Ankara: 4.Baskı, Pegem Yayınevi.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2013). Çocukların zamanın farkında olma becerisini kavrayabilme sürecinde okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkililiği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(20), 244-265.
- Herholdt, R. ve Sapire, I. (2014). An error analysis in the early grades mathematics - A learning opportunity?. *South African Journal of Childhood Education*, 4(1), 43-60.
- Hunting, R. P. ve Sharpley, C. F. (1988). Fraction knowledge in preschool children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(2), 175-180.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Kesicioğlu, O. S. ve Alisinanoğlu, F. (2014). Okul öncesi dönemde uzay, geometri ve geometrik şekiller, B. Akman (Ed.) *Okulöncesi matematik eğitimi*. Ankara: 4.Baskı, Pegem Yayınevi.
- Kesicioğlu, O. S., Alisinanoğlu, F. ve Tuncer, A. T. (2011). Okul öncesi dönem çocukların geometrik şekilleri tanıma düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 1093-1111.
- Korkmaz, H. İ., Karademir, A. ve Korkmaz, A. (2017). Pre-school age children's strategies of recognizing two dimensioned shapes. *15th International Geometry Symposium*, 3-6 Temmuz, Amasya, Türkiye.
- Lee, S. A. ve Spelke, E. S. (2008). Children's use of geometry for reorientation. *Developmental Science*, 11(5), 743-749.
- Mcmillian, H. J. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mohyuddin, R. G. ve Khalil, U. (2016). Misconceptions of students in learning mathematics at primary level. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 133-162.
- NCCA (National Council for Curriculum and Assessment) (2014). *Mathematics in early childhood and primary education (3-8 years) teaching and learning*. Research Report No. 18.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence*. Reston: National Council of Teaching Mathematics.
- Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J. S., Wolfe, C. ve Spitler, M. E. (2016). Which preschool mathematics competencies are most

- predictive of fifth grade achievement? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 550-560.
- Nunes, T. ve Bryant, P. (1997). *Learning and teaching mathematics: An international perspective*. East Sussex: Psychology Pres.
- Olkun, S., Fidan, E., ve Özer-Babacan, A. (2013). 5-7 yaş aralığındaki çocuklarda sayı kavramının gelişimi ve saymanın problem çözümede kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 236-248.
- OME (Ontario Ministry of Education) (2007). *Helping your child do mathematics: A guide for parents. kindergarten to grade 6*. Toronto: OME.
- Phillips, C. I. ve Pexman, P. M. (2015). When do children understand “opposite”? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(4), 1233-1244.
- Rigal, R. (1994). Right-left orientation: Development of correct use of right and left terms. *Perceptual and Motor Skills*, 79(3), 1259-1278.
- Ryan, J. ve Williams, J. (2007). *Children's mathematics 4-15: Learning from errors and misconceptions: learning from errors and misconceptions*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Sarama, J. ve Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. New York: Routledge.
- Sperry-Smith, S. (2006). *Early childhood mathematics*. (3rd Edition). Boston: Pearson.
- Taylor, H. (2013). *How Children Learn Mathematics and the Implications for Teaching* İçinde Taylor, H. ve Harris, A (Ed.) *Learning and teaching mathematics 0-8*. SAGE.
- Tommasi, L. ve Guiliano, A. (2014). Evidence of a relational spatial strategy in learning the centre ofenclosures in human children (homo sapiens). *Behavioral Processes*. 106, 172-179.
- Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. Ö. ve Danişman, Ş. (2015). Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-236.
- Türkdoğan, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırma. İçinde Demir, S. B. (Çev. Edt.). *Eğitim Araştırmaları*, 29-56.
- Uzun, A. (2013). *Aile katılımı odaklı matematik destek programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S. ve Davis-Kean, P. E. (2014). What’s past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43(7), 352-360.
- Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK1: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Matematiksel Kavramlara İlişkin Genel Hataları*Sevgili Öğretmenler*

Bu form, okul öncesi dönemdeki çocuklarının kavram kazanımı sürecinde sıklıkla hata yaptıkları matematiksel kavramların ortaya çıkarılması amacıyla geliştirilmiştir. Size göre okul öncesi dönemdeki çocukların, aşağıda listelenen kavramlarla ilgili hata yapma sıklıklarını, her bir kavram için; “Hiçbir Zaman”, “Çok Nadir”, “Bazen”, “Çoğunlukla” veya “Her Zaman” seçeneklerinden yalnızca birini işaretleyerek belirtiniz.

KAVRAMLAR		HIÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN
ŞEKİL KAVRAMLARI	Daire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Çember	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Üçgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dikdörtgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Elips	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kenar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Köşe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BOYUT KAVRAMLARI	Büyük	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Küçük	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Orta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	İnce-Kalın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Uzun-Kısa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Geniş-Dar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MİKTAR KAVRAMLARI	Az-Çok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ağır-Hafif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Boş-Dolu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Tek-Çift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Yarım-Tam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Eşit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kalabalık-Tenha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Parça-Bütün	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
YER / YÖN KAVRAMLARI	Ön-Arka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Yukarı-Aşağı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	İleri-Geri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sağ-Sol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Önünde-Arkasında	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Alt-Üst-Orta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Arasında	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Yanında	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KAVRAMLAR		HİÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN
YER / YÖN KAVRAMLARI	Yukarıda-Aşağıda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	İç-Dış	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	İçinde-Dışında	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	İçeri-Dışarı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Uzak-Yakın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Yüksek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sağında-Solunda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SAYI KAVRAMLARI	1-10 Arası Sayılar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10-20 Arası Sayılar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sıfır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	İlk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Orta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Son	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Önceki-Sonraki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sıra Sayısı (Birinci, ikinci ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZİT KAVRAMLAR	Aynı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Farklı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Benzer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Açık-Kapalı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hızlı-Yavaş	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ters-Düz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Başlangıç-Bitiş	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Düz-Eğri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Derin-Sığ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZAMAN KAVRAMLARI	Önce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Şimdi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sonra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sabah-Öğle-Akşam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dün	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bugün	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Yarın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gece-Gündüz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Araştırma Makalesi • Research Article

Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Profesyonelliği ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Examining Teacher Professionalism and Teacher Leadership Perception of Teachers Working in Vocational High Schools

Münevver Çetin,^a Uğur Özalp^{b*}

^a Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 34722, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-1203-9098

^b Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 34722, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6790-5304

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Ocak 2019

Düzeltilme tarihi: 21 Ağustos 2019

Kabul tarihi: 03 Eylül 2019

Anahtar Kelimeler:

Meslek Lisesi

Nitel Araştırma

Öğretmen Liderliği

Öğretmen Profesyonelliği

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemektir. Olgu bilim deseninde tasarlanmış bu nitel araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde çalışan toplam 34 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler ile içerik analizi yapılarak bulgular raporlaştırılmıştır. Öğretmen liderliği için sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirilmesi gerektiği, nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği ve iletişimin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin alınan kararlardan birinci derecede etkilenmesinden dolayı gerekli olarak algılanmasının yanında karar almayı zorlaştırmasından dolayı gereksiz olarak algılandığı tespit edilmiştir. Profesyonel öğretmenlerin yaratıcı ve üretici etkinlikler tasarlayan, lisans düzeyinde eğitime sahip, özerk ve öz denetimli bireyler olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 January 2019

Received in revised form 21 August 2019

Accepted 03 September 2019

Keywords:

Vocational High School

Qualitative Study

Teacher Leadership

Teacher Professionalism

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the perceptions of vocational high school teachers about teacher professionalism and teacher leadership. The study group of this qualitative research which is in phenomenology design included 34 teachers working in Eyüpsultan district of İstanbul province during 2017-2018 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis was performed on the data obtained and the findings were reported. It has been concluded that social and cultural activities should be realized for teacher leadership, high quality in-service trainings should be organized and communication should be strengthened. It has been found that teacher leadership is perceived as necessity as the teachers are influenced with priority from the decisions made in school whereas it is perceived as nonnecessity because it makes it difficult to make decisions. It has been concluded that professional teachers are perceived as autonomous and self-regulated individuals who design creative and productive activities, have undergraduate level education.

1. Giriş

Liderlik, iş ve spor dünyasında olduğu kadar aileden okula sosyal gruplardan gönüllü katılım gösterilen çalışmalara kadar günlük hayatımızın her alanında var olan bir kavramdır. Her ne kadar çok eski zamanlardan beri

filozofların ve tarihçilerin ilgi odağında olsa da bilim insanlarının bu konuya el atması ancak yirminci yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir (Daft, 2008: 3-4). İş üzerinde gördüğümüzde lideri fark edersiniz ancak kelimelerle lideri tanımlamak oldukça zordur (George ve Jones, 2012: 339). Liderlik kavramının tanımı konusunda bilim insanları

*Sorumlu yazar/*Corresponding author*
e-posta: ozalp.ugur@hotmail.com

arasında fikir ayrılıkları mevcuttur ve liderlik kavramına yönelik birçok farklı tanım ortaya sürülmüştür (Daft, 2008: 4; George vd., 2012: 339; Hughes, Ginnet ve Curphy, 2012: 2). Hughes vd. göre (2012: 2), üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımının olmaması, liderliğin, lider, takipçiler ve durumu içeren karmaşık bir olgu olmasından kaynaklanmaktadır. Hiebert ve Eom (2001: 8), liderliğin kişiler arası ilişkilerden kurumsal stratejiye kadar her şeyi kapsayan son derece karmaşık ve çeşitlilik gösteren bir konu olduğunu öne sürerken Murphy (2012: 1) liderliğin bir pozisyon değil süreç olduğunu ifade etmektedir. Daft'a göre (2008: 4) liderlik, ortak amaçlarını yansıtan gerçek değişim ve kazanımlar elde etmeyi hedefleyen lider ve takipçileri arasındaki etkileşimsel ilişkidir. Danielson (2006: 13) ise liderlik kavramının iş dünyası, askerlik ya da eğitim bağlamında zorlukların üstesinden gelen, imkansızı başaran güçlü bireyi tarif etmek için kullanıldığını dile getirmektedir.

Öğretmen liderliği yeni bir kavram değildir (Danielson, 2006: 1; Harris ve Mujis, 2005: 16) ancak öğretmenlerin lider olarak görülmesi fikri yakın geçmişte popülerlik kazanmıştır (Harris, 2010: 40). Okul sistemi içerisinde öğretmenler bölüm başkanı ya da zümre başkanı gibi liderlik rolleri üstlenmiştir ancak bu roller, öğretmenlerin değişimin başlatıcısı liderler olmaktan çok değişimin temsilcisi olarak işlev görmelerine sebep olmuştur (Harris vd., 2005: 16). Öğretmen liderliği, karmaşık olan öğretme işinin uzmanlık, hükme varma ve yüksek düzeyde özerklik gerektirmesinden hareketle ortaya çıkmış bir fikirdir (Danielson, 2006: 23). Hughes vd. göre (2012: 1) liderlik bir pozisyona değil, bir sürece işaret etmektedir. Buna göre, öğretmen liderler, otoritelerini rollerinden ya da pozisyonlarından almazlar; öğrencilerle ve diğer meslektaşlarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalar vasıtasıyla elde ederler. Öğretmen liderler, okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlerde önemli rol oynar (Danielson, 2006: 1).

Yakın zamana kadar öğretimsel liderlik, örgütlerde en üst pozisyonları işgal eden kişilerle ilgilenmekteydi. Günümüzde bu liderlik modeli, liderlik için emeğin paylaşılmasını ön gören dağıtımçı liderlik fikriyle etkisini kaybetmeye başlamıştır (Firestone ve Robinson, 2010: 744). Öğretmen liderliğinin yükselişi, örgütsel gelişime yönelik yeni anlayışlar ve dağıtımçı liderlik gibi yeni liderlik anlayışları sayesinde olmuştur (Harris, 2010: 40). Dağıtımçı liderlik yaklaşımları okullarda öğretimsel liderliğin etkisini tespit etmek ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeylerini keşfetmek açısından önemlidir. Aynı zamanda dağıtımçı liderlik, üzerine gün geçtikçe daha fazla araştırma yürütülen öğretmen liderliğinin önünü de açmıştır (Firestone vd., 2010: 744).

Dağıtımçı liderlik araştırmaları ve teorisi, karmaşık toplumsal iletişim ağlarında ve öğrenme topluluklarındaki etkili örgütsel değişimin öğretmen liderliğine yönelik çoklu modeller gerektirdiğini göstermektedir (Blackmore, 2010: 800). Dağıtımçı liderliğe kıymet veren okul liderlerinin varlığı, öğretmen liderliğinin teşvik edilmesinde kritik öneme sahiptir (Jacques, Weber, Bosso, Olson ve Bassett, 2016: 17).

Öğretmen liderliğine doğru dönüşüm bir seçenek değil bir zorunluluktur. Toplumlar, yalnızca eğitim alanında değil diğer sektörlerde de lider eksikliğiyle karşı karşıyadır (Reeves, 2008: 17). Öğretmen liderliği, öğretmen eğitimi,

öğretmen işe alımı ve öğretmenlerin işten ayrılma durumları ile öğrenci kazanımları üzerinde etkisi olmasından dolayı gün geçtikçe daha çok ilgi toplayan bir konu haline gelmektedir (Jacques vd., 2016: 1).

Danielson'a göre öğretim, düz bir meslektir. Çoğu meslekte çalışanlar, tecrübe kazandıkça daha fazla sorumluluk alma ve zorluklarla mücadele etme konusunda daha fazla fırsat elde eder. Bu durum öğretmenlik için geçerli değildir. 20 yıl kıdemli bir öğretmenin sorumlulukları, yeni göreve başlayamıyken aynıdır. Çoğunlukla, öğretmenlerin etki alanını arttırmasının tek yolu yönetici olmaktır (Danielson, 2007: 14). Yöneticiler, sorumlu olduğu kişileri memnun edecek verilere ulaşmayı hedefleyen kişilerdir (Jacques vd., 2016: 21). Öğretmen liderliği ve yönetsel liderlik farklı şeylerdir (McCay, Flora, Hamilton ve Riley, 2001: 136). Her iyi okulda vizyonları kendi sınıflarının, hatta kendi branşlarının ötesine geçen öğretmenler vardır (Danielson, 2007: 14). Öğretmen liderler, profesyonel gelişmeyi hedefler (Jacques vd., 2016: 21). Öğretmen liderliği, bireysel bir adanmışlık durumudur (Cranston ve Kusanovich, 2016: 24). Öğretmen liderliği, okuldaki bireyler arasında paylaşılan örgütsel bir niteliktir (Poekert, 2012: 171). Çeşitlilik gösteren öğretmen liderliği tanımlarının ortak noktası liderliğin geleneksel sınıf sınırlarının ötesine taşınmasıdır (Beauchum ve Dentith, 2004: 277).

Liderlik kavramının iş dünyası, askerlik ya da eğitim bağlamında, zorlukların üstesinden gelen, imkansızı başaran güçlü bireyi tarif etmede kullanılan tanımı öğretmen liderliği için uygun değildir. Bunun yerine öğretmen liderler, meslektaşlarıyla iş birliğine dayalı bir ilişki geliştiren, diğerlerine belli bir hedefe yolculuğa katılma konusunda ilham veren kişilerdir. Öğretmen liderler, bir fırsatı ya da sorunu teşhis edip başkalarını bunlara yönlendirebilirler (Danielson, 2006: 13). Vizyon sağlaması ve örgüte hedef kazandırmasından dolayı liderliğe, günlük faaliyetlerin yönetilmesi ve örgütü hedefe ulaştıracak yolda tutmak için de yönetime ihtiyaç vardır. Öğretmen liderliğini teşvik eden okullar, yönetimi ve liderliği birbirinden ayırmaz. Her iki işlev de sorumluluğu paylaşma anlayışıyla herkes tarafından yerine getirilir (Beauchum vd., 2004: 283).

Jacques vd. göre (2016: 21), öğretmen liderliğinin tanımının yer aldığı sayısız çalışma olmasına karşın, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının olmamasından dolayı öğretmen liderlerin sınıf ortamında öğretmen olarak çalışmaya devam edip etmemeleri gerektiği konusunda bir tartışma devam etmektedir. Diğer taraftan Zepeda, Mayers ve Benson (2003: 7), öğretmen liderliğinin meslekte geçirilen yıllara bağlı olmadığını ve öğretmenlerin kariyer sürecinin herhangi bir evresinde lider olabileceklerini belirtmektedir.

Öğretmen liderliği, öğretmenliğe devam eden, diğer taraftan da sınıfın duvarlarını aşip okul içerisindeki ya da dışarıdaki başkalarına da etki edebilen öğretmenlerin becerilerine atfen kullanılan bir ifadedir. Öğretme ve öğrenmeye yönelik okul performansının arttırılması hedefine yönelik olarak diğerlerinin harekete geçmesini sağlar (Danielson, 2006: 12). Öğretmen liderliği, yüksek düzeyde etkili öğretmenlerin sınıf, okul, ilçe, il ya da ülke düzeyinde mesleği ilerletmek, eğitimcilerin etkililiğini arttırmak ve tüm öğrencilerin daha iyi eğitim olanaklarına

ulaşmasını sağlamak için roller üstlenmesi sürecidir (Jacques vd., 2016: 5).

Öğretmen liderliği öğretmenlikten daha üst düzey bir hizmete çağrıdır (Zepeda vd., 2003: 2). Bu liderlik modeli, insanların bir arada çalıştığı ve öğrendiği, birlikte anlam oluşturdukları, paylaşılan bir amaca yönelik hareket etmelerini sağlayan koşulları oluşturdukları bir liderlik biçimidir (Harris vd., 2005: 17). Öğretmen liderler kendilerini öncelikle öğretmen olarak görürler. Yönetici olmak gibi bir arzuları olmamasına karşın etki alanlarını artırma arayışı içerisindedirler. Yönetici olmak yerine öğretmen olarak çalışmaya devam etmek isterler. Öğretmen liderler bir öğretmenden fazlasıdır ve yöneticiden de farklıdır (Danielson, 2006: 15). Öğretmen liderliği, öncelikli olarak öğretmenlerin artırılmış liderlik rolleri ve karar verme gücüyle ilgilenmektedir (Harris vd., 2005: 16).

Öğretmen liderliği, liderlik ve aracılığı eşitlediğinden insanlar arasındaki ilişkiye ve örgütler arası sınırları aşmaya odaklanmasından ve liderliği yalnızca bir rol ya da fonksiyon olarak görmek yerine örgütteki bireyler arası dinamik olarak ele almasından dolayı geleneksel okul liderliğinden farklılaşmaktadır (Harris vd., 2005: 16). Öğretmen liderliği kendiliğinden ortaya çıkar ve okuldaki herhangi bir öğretmen tarafından üstlenilir: role atama şeklinde gerçekleşmez. Bununla birlikte öğretmen liderliği kalıcı bir duruma işaret etmez. Profesyonel ve kişisel durumlarına bağlı olarak öğretmenler bazı konularda liderlik etmek için bir yıl ön plana çıkarken diğer yıl çıkmayabilir. Öğretmen liderliği akışkandır. Bir öğretmen belirli bazı becerileri sergilediğinde meslektaşlarının güvenini kazanır ve işleri yapan kişi olarak kabul görür (Danielson, 2006: 44). Öğretmen liderliği ile okulda iş bölümü yapılmaktadır. Tüm öğretmenlerin çeşitli zamanlarda lider olmalarına imkan tanımaktadır. Potansiyel okul gelişimi için etkili boyuttur çünkü öğretmenler arası iş birliğine dayanmaktadır (Harris vd., 2005: 17).

Öğretmen liderler, okul sistemindeki en kıymetli kaynağı oluşturmaktadır. Sınıf ortamında öğretmenler ders anlatarak, sınıf ortamını düzenleyerek ve diğer öğretmenler, veliler ve yöneticilerle birlikte çalışmaktan kaynaklanan sorumluluklar arasında denge kurarak öğrencilere liderlik etmektedir. Formal liderlik pozisyonları genellikle öğretmeni sınıf ortamından kopartmakta ve yönetim odalarına taşımaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin birçoğu liderlik pozisyonunda bulunmanın tek yolunun sınıftan ayrılıp tam zamanlı yöneticilik yapmak olduğu fikriyle karşı karşıya kalmaktadır (Zepeda vd., 2003: 1).

Öğretmen liderliği, etkili okul işleyişinin tüm seviyelerinde gereklidir. Okul gelişimi güçlü öğretmen liderliğinin varlığıyla mümkündür. Daha iyi okul kültürü oluşturmak için öğretmen liderliğini geliştirmek gerekmektedir (Cranston vd., 2016: 14). Öğretmen liderliği, okul kültürünün bir parçası haline gelirse, profesyonel öğrenme açısından daha çok destek ihtiyacı ortaya çıkacaktır (Murphy, 2005: 109). Okul sisteminin başarıya ulaşması güçlü öğretmen liderliğine bağlıdır (Zepeda vd., 2003: 4).

Harris vd. (2005), gücün okulda dağıtılmasına ve hiyerarşik kontrolden meslektaş kontrolüne doğru ilerlenmesine dayanmasından dolayı öğretmen liderliğinin tam kalbinde iş birliğinin yer aldığını belirtmektedir. Bu liderlik modelinde güç ve otorite öğretme topluluğu içerisinde dağıtılmıştır.

Öğretmen liderliğinin etkili olabilmesi için karşılıklı güven ve destek ortamının olması gerekmektedir (Harris vd., 2005: 38). Harris (2010: 41), öğretmen liderliğinin öğretmenlere liderlik etme konusunda eşitlik sağladığını ve bu durumun okuldaki ilişkilerin ve öğretimin kalitesi üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir.

Alan yazında öğretmen liderlerin özelliklerini listeleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Danielson (2006: 28-36), öğretmen liderlerin kanıt ve veriye dayalı karar verdiklerini, fırsatı teşhis ettiklerini ve harekete geçtiklerini, başkalarını ortak bir hedefe doğru harekete geçirdiklerini, kaynakların dağıtımını sağladıklarını ve hareket geçtikleri, ilerlemeyi izlediklerini ve koşullara göre yöntem değiştirdiklerini, diğerlerinin adanmışlığını sürdürmesini sağladıklarını ve olumsuzlukları öngördüklerini, öğrenen örgüte katkı sağladıklarını dile getirmektedir. Diğer taraftan Murphy (2005: 16), öğretmen liderlerin sınıftan ayrılmamış, öğretmenlik yapan, sınıfının sınırlarını aşan bir etki alanı bulunan, yönetim işleriyle uğraşmayan, meslektaşları tarafından belirlenmiş, işini üstlenme konusunda özerk kişiler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Harris vd. göre (2005: 65-66) öğretmen lider meslektaş dayanışmasını çalışma modeli olarak gören, öğretmenlerin öz güvenini geliştiren, insan tecrübesi ve kaynağına ilişkin iletişim kanalları geliştiren, okul üyeleri için destek grupları oluşturan, sürekli öğrenme için önlemler alan, başkalarını liderlik rolü almak için teşvik eden profesyonel bir rehberdir.

Sawyer, Neel ve Coulter (2016: 19), öğretmen liderliğin hem formal hem de informal olarak eğitimin tüm boyutlarına ışık tutabileceğini ifade etmektedir. Öğretmen liderliğin, öğretmen lidere, diğer öğretmenlere, okula ve öğrencilere sağladığı çeşitli faydalar vardır. Öğretmenler arası iş birliği ya da profesyonel iletişim ağları oluşturmak gibi öğretmen liderliği faaliyetleri öğretmenlerin tutumları ve öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler, iş birliğine dayalı eylemlere katıldığı okullardaki okul gelişimini sahiplenmektedir. Bununla birlikte öğretmen liderliği olumlu profesyonel öz saygı hissi oluşumunu sağlar ve motivasyonu artırır (Harris vd., 2005: 94). Öğretmen liderliği, yoğun bir şekilde öz doyum ve yüksek düzeyde öz değer algısını destekler. Öğretmen liderliği öğretmene daha çok yaratıcılık gösterme ve gerçek sonuçlar elde ederek doyuma ulaşma olanağı sağlar (Zepeda vd., 2003: 5). Öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerinde olumlu etkisi vardır ve öğretimin etkililiğini arttırmaktadır (Harris, 2010: 42).

Öğretmen liderliği, yalnızca bu rolü üstlenen öğretmenler için değil, diğer öğretmenler, özellikle de mesleğe yani başlayanlar için profesyonel fırsatların ve kariyer gelişim fırsatlarının görünür hale gelmesini sağlar (Jacques vd., 2016: 5). Öğretmenler, eğitimdeki en kıymetli kaynaklardır ve öğretmen liderler, öğrenmeyi sınıfın duvarlarının ötesine taşıyarak öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkiyi en üst düzeye çıkartabilir. Etkili öğretmen liderler uzmanlıklarını başkalarıyla paylaşır, diğer öğretmenlerin gelişimini destekler ve öğretimin kalitesini artırırlar (Matlach, 2015: 1). Öğretmen liderlerle çalışmak, yeni başlayan öğretmenlerin eğitim uygulamalarını geliştirmelerine, sınıf ortamının sürekli değişim gösteren dinamiklerine karşı daha hazırlıklı hale gelmelerine yardımcı olmaktadır (Jacques vd., 2016: 23).

Okullarında liderlik rolü üstlenen öğretmenler kültürel değişimi sağlayan başarılı araçlardır. Sınıf içinde ve dışında sergiledikleri liderlik okul kültürünü daha katılımcı ve iş birliğini teşvik eden bir noktaya götürmektedir. Öğretmenin yaptığı işler okul toplumunca saygı gördüğü ve görünür hale geldiğinde okul kültürü otoriter, çizgisel ve mekanikten açık, esnek ve düşünceliye doğru evrilir (Beachum vd., 2004: 283-284). Tüm bunların yanında öğretmen liderliği okulun tüm öğrencileri eğitmeye yönelik görevine önemli katkılar sunar (Danielson, 2006: 125).

Öğretmen liderliği bireyler olarak öğretmenler ve okullar için avantajlı olmasına karşın okullarda bu liderlik biçiminin ortaya çıkmasının önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. En önemli engellerden biri, günümüzde hala çoğu okulda varlığını sürdüren yukarıdan aşağı liderlik yapısıdır (Harris vd., 2005: 43). Greenlee (2007: 47) okullardaki bürokratik örgütsel yapının öğretmen liderliğinin önündeki zorluklardan biri olduğunu ifade etmektedir. Okullar, büyük ve çeşitlilik gösteren öğrenci gruplarının eğitimini düzenlemek için otorite hiyerarşisi, görev paylaşımı, kurallar ve mevzuat düzenlemeleri gibi bürokratik bir yapıya sahip olmak zorundadır. Her ne kadar böyle bir yapı yararlı olsa da okul liderlerinin bürokratik yapıya fazla vurgu yapması okullardaki profesyonelliğin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Tschannen-Moran, 2009: 217). Müdürler ve öğretmenler arasındaki ilişki, geleneksel hiyerarşik bürokratik yönetim yapısı çerçevesinde devam etmektedir. Okulların liderlik açısından zengin olması için öğretmenlerin ve müdürlerin geleneksel rolleri bilgi temelinde tekrar ele alınmalıdır (Greenlee, 2007: 49-50).

Okulların tümü öğretmen liderliğinin ortaya çıkması için uygun ortama sahip değildir. Okul yöneticileri, öğretmen liderliğini kolaylaştıran koşulları oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır (Danielson, 2007: 18; Harris vd., 2005: 93). Öğretmen liderliğini sahiplenmek müdürün ya da diğer yöneticilerin rolüne zarar vermez. Öğretmen liderliğini teşvik eden müdürler, gerçek liderliğin unvan ya da pozisyonundan çok oluşturduğu etki ile alakalı olduğunu bilir (Reeves, 2008: 71-73). Öğretmen liderler, yalnızca destekleyici ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu bir ortamda ortaya çıkabilir. Tecrübeli yönetim ekibinin yerine öğretmen liderlerin girişimlere öncülük etmesi için yüksek düzeyde güven olmalıdır. Meslektaş dayanışmasının okul kültürünün bir parçası olmadığı okullarda öğretmen liderliği kaçınılmaz olarak düşük düzeydedir (Harris vd., 2005: 93). Müdürler, öğretmenlerdeki liderlik potansiyelini beslemede önemli bir rol oynamaktadır. Okul müdürleri, liderlerin lideri olarak öğretmen öğrenmesini destekleyecek bir bağlam oluşturmalıdır. Öğretmenleri sorumluluklara aday göstermek bunun ilk basamağıdır. Böylelikle öğretmenin potansiyeline güvendiği mesajını iletmiş olur. Aday göstericilik rolünün ötesinde müdürler öğretmenleri öğrenme macerasında desteklerler. Süreç boyunca müdürler öğretmenlere başkalarının hayatında yol gösterici olarak liderliğin karmaşıklığına yönelik dengeleyicilik rolü açısından rol modellik ederler (Zepeda vd., 2003: 133-134).

Öğretmen liderlerin okul yaşantısı içerisinde kendiliğinden ortaya çıktığına dikkat çeken Danielson, bu noktada öğretmen liderliğine ilişkin becerilerin tespit edilmesi ve profesyonel gelişim programlarına dahil edilmesinin

öğretmen liderlerin ortaya çıkmasının ve okulu geliştirmesinin önünü açacağını öne sürmektedir (Danielson, 2006: 144).

Greenlee'ye göre (2007: 44), öğretmen liderler, önderlik etmek için çok az hazırlanmakta ya da hiç hazırlanmamaktadır ancak geleceğin yöneticilerinin ve öğretmen liderlerinin eğitimsel liderliği açığa çıkartan belirli bilgi ve becerileri paylaşması bir gerekliliktir. Ancak, bu fikre karşı çıkan araştırmacılar da bulunmaktadır. Jacques vd. (2016: 19), resmî öğretmen lider sertifikası ya da rollerinin, kriz anında ya da ihtiyaç anında bireylerin informal olarak liderlik rolleri üstlenmesine engel olacağını, öğretmen liderlerin, öğretmenlik mesleğini ilerletme ve öğrenci öğrenmesini artırma arzusunda olan kişiler olması gerektiğini, öğretmen lider sertifikası almanın bir öğretmeni etkili bir lider öğretmen haline getirmeyeceğini dile getirmektedir. Öğretmen liderliğinin önündeki diğer bir engelse konuya gösterilen ilgiyle alakalıdır. Harris vd. (2005: 124), öğretmenlerin konuya olan ilgisizliğinin okullarda öğretmen liderliğinin başarılı biçimde uygulanamamasının ana sebebi olduğuna dikkat çekmektedir.

Kolsaker'e göre (2008: 515-516) profesyonellik, üzerine az araştırma yürütülmüş olması ve bu araştırmaların da sağlam teorik temellerden yoksun ve muğlak olduklarına yönelik eleştirilerden dolayı araştırması zor bir kavramdır. Evans (2008: 35), profesyonellik üzerine araştırma yapmanın amacının, profesyonellerin topluma sundukları hizmetin ve bu hizmetin nasıl geliştirilebileceğine dair anlayış geliştirmek olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre profesyonel gelişim, eğitim de dahil olmak üzere tüm kamu hizmet alanlarında toplumsal gelişim kapasitesinin yükseltilerek politika ve uygulamadaki standartların yükseltilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Liderlik ya da öğretmen liderliği kavramlarında olduğu gibi profesyonellik kavramının tanımı konusunda da fikir birliği yoktur. Gewirtz, Mahony, Hextall ve Cribb'e göre (2009: 3) profesyonellik, pek çok farklı yönü işaret eden bir fikirdir. Evans (2011: 854) bu durumu şu şekilde özetlemektedir: profesyonellik, bir tür mesleki kontrol, sosyal olarak oluşturulmuş dinamik bir varlık, sosyal koordinasyon biçimi, bilginin belirli durumlara uygulanması, bilginin sosyal sermaye olarak kullanılması, standartlar, etik ve hizmet kalitesine ilişkin kaygıları bir araya getiren normatif değerler sistemi, mesleği icra edenlerle müşteriler ya da toplum arasındaki ilişkilerin temeli, sosyal ve profesyonel statü ve gücün temeli ve belirleyicisidir. Gewirtz vd. (2009: 4), profesyonelliğin tek başına belirli tür kimlik, güç, dahil etme veya dışlama biçimleri üreten bir yaklaşımın yasallaştırılması ya da tek başına birinin işini iyi yapması veya standart ve etiğe ilişkin özgün bir mesele değil, her ikisinin bileşimi olduğunu belirtmektedir. Robson (2006: 7), özerklik, profesyonel bilgi ve sorumluluk olmak üzere profesyonelliğin üç temel bileşeni olduğunu vurgulamaktadır.

Profesyonel öğretmen, örgütsel hedefleri karşılayan, öğrenci başarısını sağlamak için her alanda çalışan ve sistemin güvenilirliği açısından bu süreçleri belgeleyen kişidir (Osmond-Johnson, 2015: 6). Öğretmen, öğrencileri öğrenme sürecinde başarıya yönlendiren bir liderdir. Öğretim bağlamında profesyonellikte eğitimcilerin araştırma becerileri, düşünme becerileri, öğretme, değerlendirme ve

iletişim becerilerini yönetme gibi belirli becerilerde ustalaşması gerekmektedir. Öğretmen olarak profesyonellik, gün geçtikçe daha da rekabetçi hale gelen kariyer dünyasında daha çok adanmışlık gerektirmektedir (Muhammad ve Jaafar, 2015: 143). Öğretmen profesyonelliği çizgisel olarak ele alınmak yerine öğretmenlerin çalışma gerçeklerinin gömülü olduğu bağlamsal çerçevenin dikkatli bir şekilde incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmelidir (Saqipi, Aunta ve Korpinen, 2014: 641).

Hargreaves (2000: 156-175), öğretmen profesyonelliğinin gelişimini dört aşamada ele almaktadır:

1. Profesyonellik öncesi aşama: öğretmenlik yönetsel açıdan zor ancak teknik açıdan kolaydır. Öğretmenler sundukları hizmetle kişisel ödül almış olur.
2. Özerk profesyonel aşaması: öğretmenlerin müfredat geliştirme ve karar alma konusunda eşi görülmemiş bir özerkliği vardır. Öğretmenlerin statüsü, maaşlarıyla doğru orantılı olarak yüksektir.
3. İş birliğine dayalı profesyonellik aşaması: öğretmenlerin ortak bir amaç belirlemek ve aniden ortaya çıkıp yaygınlaşan öğretim metotları ve eğitim reformlarından kaynaklanan belirsizlikleri gidermek için güçlü meslek toplulukları oluşturması gerekmektedir.

Profesyonellik sonrası aşama: öğretmenler çeşitlilik gösteren öğrenci-veli profiline ek olarak öğretmen profesyonelliğini tanımlama ve tekrar tanımlama arayışında olan farklı gruplar ve güç odakları arasındaki çekişmelerin ortasında kalmıştır.

Öğretmen özerkliğindeki ve öğretmeye ilişkin bilgideki değişim öğretmen profesyonelliğini etkilemektedir (Adams, 2017: 163). Alan yazında, öğretmenliğin profesyonellikten uzaklaştırıldığı ve standartların, testlerin ve denetimin en küçük paydası haline getirildiği yönünde tartışmalara ulaşmak mümkündür (Harris vd., 2005: 140). Webb vd. (2004: 100), öğretmen profesyonelliğinin, farklı gruplar tarafından politik ve ideolojik kontrol mekanizması olarak kullanılan sosyal bir yapı olduğu yönünde bir eleştiri getirmektedir. Hildebrandt ve Eom (2011: 422) ise tarihsel olarak öğretimin bir meslek olmaktan çok bir iş olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bu fikri destekleyecek biçimde, Hess ve Fennel (2015: 163-165) mesleğin özerklik ve liderlik özellikleri olduğunu vurgulayarak öğretmenliğin gerçek bir meslek olmadığını öne sürmektedir. Onlara göre gerçek meslekler tanımlanmış bir bilgi birikimine sahiptir, mesleğin her üyesi bu birikime göre eğitilir ve meslekler, mesleğe dahil olan ve meslekten ayrılanları yöneten bir yapıya sahiptir. Ancak öğretmenliğin tanımlanmış bir bilgi birikimi ve meslekteki herkesin paylaştığı bir eğitimi yoktur. Öğretimde ne ile ve nasıl eğitim verileceği, eğitim alınan kuruma ya da programa göre farklılık göstermektedir. Mesleğe kimin dahil olup meslekten kimin ayrıldığını öğretmenler yönetmemektedir. Öğretim mesleğine giriş süreci lisans derecesi ya da diploması veren üniversiteler tarafından yönetilmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik kalite kontrol görevlisi olması biçiminde ortak bir uygulama hatta bu yönde bir beklenti bile yoktur. Öğretmenliğin meslek olarak tanımlanması için yalnızca hazırlık aşamasında değil öğretmenin kariyeri boyunca devam eden ilerleme

sağlamak amacıyla sorumluluk alması gerektiği de kabul edilmelidir.

Bu noktada profesyonel gelişim devreye girmektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi (Harris vd., 2005: 59);

- Öğretim kadrosu arasında yapay değil derinlemesine iş birliğini teşvik etmek açısından,
- Okul içerisinde ve diğer okullarla ortaklıklar kurmak açısından,
- Öğretmen liderliği ve öğrenci liderliği oluşturmak açısından,
- Öğretmenlere inceleme ve eylem araştırması için fırsatlar sunmak açısından,
- Öğretmenlere profesyonel birikimlerini aktarmaları için zaman tanımak, öğretme ve öğrenme üzerine konuşmaları için fırsat sağlamak açısından,

Tüm öğretmenlerin katılım gösterdiği ortak kabiliyet, uzmanlık ve adanmışlık oluşturmak açısından önemlidir.

Tschannen-Moran, (2009: 239), profesyonelliğin ortaya çıkmasında liderlerin yönlendirme yapmasının ve örgüt içerisindeki güven ortamının da önemli rol oynadığını öne sürmektedir. Woodcock ve Hardy (2017: 44), öğretmenlerin profesyonel gelişiminin, yalnızca profesyonel gelişimle ilişkilendirilmiş tecrübeleri değil öğretmenlerin okul ortamında ortaya çıkan öğrenme pratiklerini de içerdiğini dile getirmektedir.

Öğretmenin öğrenci başarısına etkisi bilinmektedir (Jacques vd., 2016: 1). Liderliğin öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğuna dair literatürde fikir birliği vardır (IEL, 2011: 125). Öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki vardır (Reeves, 2008: 69; Zepeda vd., 2003: 120). Sınıf içerisinde profesyonelliğin ve etkililiğin önemli bir tarafı, öğretmenin öğrencilerine ve öğretme işine adanmışlığıdır (Stronge, 2007: 29). Öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırma ve eğitime dair herhangi bir sorunu çözme konusunda uzman olmaları beklenmektedir (Sirotova, 2013: 3178). Öğretmen liderliği okul gelişimine ve okulun etkililiğine doğrudan etki etmektedir. Öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalıştığı ve liderlik yetkilerinin dağıtıldığı okullarda öğretmenlerin beklentileri, tutumları ve kendine güvenleri belirgin bir biçimde artmaktadır. Öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalıştığı ve sorumlulukları paylaştığı durumlarda öğretmenlerin iş doyumu düzeyi de artmaktadır. Öğretmen liderliği literatürü, iş birliği, öğrenme, beceri ve yansıtmayı öğretmenlerin profesyonelliğinin ve profesyonel öğrenmesinin özü olarak vurgulamaktadır (Harris vd., 2005: 66).

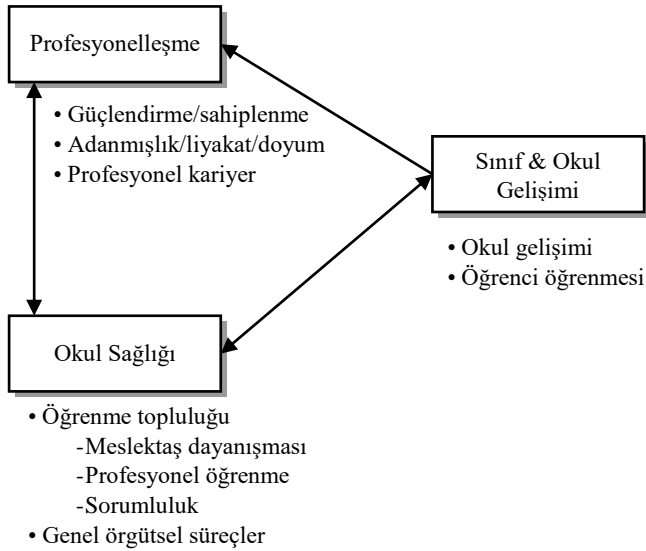
Cumming'e göre (2010: 418) öğretmen profesyonelliği, yüksek düzeyde yapılandırılmış öğrenme ortamlarında ortaya çıkar. Yüksek kaliteli öğretmen eğitimi, öğretmenlerin meslekte kalma eğilimi göstereceğinin ve iyi öğretim uygulamalarının hayata geçirileceğinin göstergesidir (Brown ve Carnes, 2010: 729).

Öğretmen liderliği, profesyonelliği kapsamaktadır (TeKippe ve Faga, 2016: 11). Etkili öğretmen liderliği etkili bir profesyonel gelişme demektir. Öğretmen liderlerin görevi, meslektaşlarının öğretilerini uygulamaları ve öğrenci öğrenmesi konusunda gelişimlerini sağlamaktır. Öğretmen liderler, okulu profesyonel olarak geliştiren kişilerdir (Poekert, 2012: 172).

İnformal ve gönüllülüğe dayanan doğasından dolayı öğretmen liderliği, en üst düzeyde profesyonellik göstergesidir (Danielson, 2006: 1). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin daha profesyonel olmasıyla eş anlamlı hale gelmiştir (McCay vd., 2001: 137).

Stronge (2007: 115), sergiledikleri olumlu ya da olumsuz davranışların, öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkililiklerinin, dolayısıyla öğrencilerin elde ettikleri kazanımların sınırlarının belirleyicisi olduğunu dile getirmiştir. Ona göre, sınıf yönetimi, öğretim planlaması, öğretimi gerçekleştirme, öğrenci gelişimini ve potansiyelini izleme ve profesyonellik, etkili öğretmeye doğrudan katkı sağlayan öğretmen sorumlulukları ve davranışlarıdır. Murphy (2005), öğretmen liderliğinin okul sağlığı, sınıf ve okul gelişimi ve profesyonellik olmak üzere birbiriyle etkileşim halinde olan üç bileşenden meydana geldiğini öne sürmektedir. Şekil 1'de bu bileşenlerin etkileşimi görülmektedir.

Şekil 1. Öğretmen Liderliğinin Bileşenleri



(Kaynak: Murphy, 2005: 51)

Şekil 1 incelendiğinde profesyonelliğin öğretmen liderliğinin üç ayağından biri olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde Stronge (2007), profesyonelliği öğretmen sorumluluklarının arasında saymaktadır.

Yirci (2017: 504), ilk insandan günümüze kadarki tarihi süreç içerisinde eğitim-öğretim sürecinin değişmeyen iki temel ögesinden birinin öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Okullarda yürütülen formal eğitimin, geleceği daha nitelikli biçimde şekillendirmesi için bu sürecin en önemli ve tarihi aktörleri olan öğretmenlerin profesyonelliği ve liderlik becerileri önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin, özerklik, profesyonel bilgi ve sorumlulukla tanımlanan profesyonellik düzeylerinde ortaya çıkacak ilerlemenin ilk aşamasının mevcut duruma ilişkin algıyı tespit etmek olduğu düşünülmektedir. Benzer bir biçimde, öğretmenliği yalnızca dersliğin sınırlarına hapsedmeyen, öğrencilerine olduğu kadar meslektaşlarına ve hatta başka okullardaki meslektaşlarına da katkıda bulunmayı hedefleyen lider öğretmenlere ilişkin mevcut algının da belirlenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Alan yazında her ne kadar öğretmen liderliğinin ve öğretmen profesyonelliğinin ayrı ayrı ele alındığı çalışmaların yer aldığı gözlemlenmiş olsa da öğretmenlerin öğretmen

liderliği ve öğretmen profesyonelliğine ilişkin algılarının incelenmesine yönelik çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın eğitim yönetimi alanına katkı sunacağı, öğretmen liderliğini incelemenin önemini gözler önüne sererek hem politika yapıcılar düzeyinde hem de okul yöneticileri düzeyinde yol gösterici olacağı, gelecekte yürütülmesi olası çalışmalar için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada ülkelerin ekonomik kalkınmasının dinamosu olarak değerlendirilebilecek meslek elemanlarının yetiştirilmesine katkı sunan meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelenmektedir.

Nitelikli meslek elemanlarının yetiştirilmesi ve iş piyasasına kazandırılması, ülkemizin kalkınmasının taşıyıcı kolonu olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinin bu okullarda görev yapan öğretmenler vasıtasıyla arttırılacağı ön görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin öğretmen liderliğinin gerekliliğine yönelik algıları nasıldır?
- Öğretmen liderliğinin sağlanmasına yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?
- Öğretmenler tarafından profesyonel öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir?
- Öğretmenlerin, toplumdaki öğretmen profesyonelliği algısına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninde yürütülmüştür. Olgu bilim, olguları derinlemesine tanıyıp kavramamıza yardımcı olacak sonuçlara ulaşabilmek için uygun zemin oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-73). Olgu biliminde, çalışma grubundaki bireylerin olguya ilişkin tecrübelerinin anlamı ve yapısının ne olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2002: 104). Bu çalışmada, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlara dayanarak öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemek için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumlara yönelik çalışma yürütülmektedir (Yıldırım vd., 2016: 122). Bu çalışmada göz önünde bulundurulacak ölçüt, katılımcıların meslekî ve teknik ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmenler olmalarıdır. Bu araştırmanın çalışma

grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde görev yapan, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan gönüllü 34 öğretmen oluşturmuştur. Tablo 1’de katılımcıların bazı demografik özellikleri görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	20	58.82
	Erkek	14	41.18
Branş	Kültür Dersi	13	38.24
	Meslek Dersi	21	61.76
Kıdem	0 – 5 yıl	12	35.30
	6 – 10 yıl	8	23.53
	11 – 15 yıl	3	8.82
	16 yıl ve üstü	11	32.35
Ders Yüğü	0 – 15 saat	1	2.95
	16 – 21 saat	3	8.82
	22 – 30 saat	17	50.00
	31 – 40 saat	5	14.7
	41 saat ve üstü	8	23.53

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 20 kadın (%58.82), 14 erkek (%41.18) şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası meslek dersi öğretmenidir (%61.76). Katılımcıların kıdemleri göreve yeni başlayan ile 16 yıl ve üstü çalışan öğretmene kadar çeşitlilik göstermektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerle (%35.30) kıdemli olarak adlandırabileceğimiz, 16 yıl üstü meslek tecrübesine sahip öğretmenler (%32.35), toplam katılımcıların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu durum hem göreve yeni başlayan hem de kıdemli öğretmenlerin görüşlerinin alınması bakımından araştırmacılar tarafından olumlu değerlendirilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin yarısı haftada 22-30 saat aralığında ders yüküne sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar (MEB, 2006) uyarınca kültür dersi öğretmenleri 15 ders saati maaş karşılığı olmak üzere asgari 21 saat derse girmek zorunda iken meslek dersi öğretmenleri de 20 ders saati maaş karşılığı olmak üzere asgari 40 saat derse girmek zorundadır. Alanda norm kadro fazlası öğretmen olması gibi durumlar bu kapsam dışındadır. Katılımcıların yarısının 22-30 saat aralığında ders yükünün olduğu görülmektedir. Bu durum, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin ders yükü bakımından kesişim noktasında çalışma yüklerinin bir araya geldiği şeklinde yorumlanabilir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından alan yazın taraması sonucunda açık uçlu dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formuna yönelik uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda dil bilgisi ve formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliğine dair değişiklikler yapılarak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcılara, araştırmanın amacı ve içeriğine yönelik açıklama yapılmıştır. Katılımcıların verdikleri bilgilerin sadece bu bilimsel çalışmada anonim olarak kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiş, ses kaydı yapılmasının katılımcılar tarafından tedirginlikle karşılanması ve kabul görmemesinden dolayı öğretmenlerin verdiği cevaplar görüşme esnasında araştırmacı tarafından

not alınmıştır. Tüm görüşmeler, müdür yardımcısı odasında, öğretmenlerin boş zamanlarında gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, bağlamla ilgili olarak benzerliği tespit edilen metinleri belirli kavramlar altında bir araya getirerek anlamlı çıkartımlar yapmaya yarayan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004: 18; Weber, 1990: 9; Yıldırım vd., 2016: 242). İçerik analizi, kategoriler oluşturma ve bu kategoriler arasında bağlantılar kurarak toplanan verilerde bu kategorilerin bulunma sayısı üzerinden yapılan değerlendirmeyi içermektedir (Silverman, 2013: 811). İçerik analizinde amaç, metindeki birçok kelimenin daha az sayıda kategori altında gruplandırılması, tutarlılıkların ve anlamların belirlenmesine yönelik anlamlandırılmasıdır. Her bir kategoride yer alan kelimeler, ifadeler ve diğer metin bölümleri benzer anlamlar ifade eder (Patton, 2002: 453; Weber, 1990: 12).

Toplanan veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar aracılığıyla elektronik ortama aktarılmış ve nitel analiz için NVivo 11 programı kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler için Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö34 şeklinde rumuz verilmiş ve katılımcı görüşlerini yansıtan ifadeler bu rumuzlar kullanılarak aslına uygun şekilde alıntılanmıştır.

İçerik analizinde görüşmelerden elde edilen veri, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak dikkatli bir şekilde okunmuş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya çıkan anlamlara göre kodlar oluşturulmuştur. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Leiva, Rios ve Martínez (2006: 521), nitel araştırmalarda elde edilen verilerin bilimsel açıdan güvenilir olabilmesi için kodlamanın bağımsız kişiler tarafından yapılması gerektiğini dile getirmektedir. Veri analizinin güvenilirliğini temin etmek amacıyla Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından ortaya koyulan formül [Güvenirlilik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin 41 kod altında toplandığı, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yürütülen çalışmada 38 kodun aynı olduğu tespit edilmiştir. Güvenirliğin sağlandığının göstergesi olarak %70 oranı dikkate alınmıştır. Gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılan iki kodlama arasındaki uyum %93 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda ve görüşme analizleri sonucunda elde edilen veriler dört tema altında toplanmıştır. Belirlenen her bir temada yer alan kodlar ve alıntılar ilgili alt başlıklarda verilmiştir.

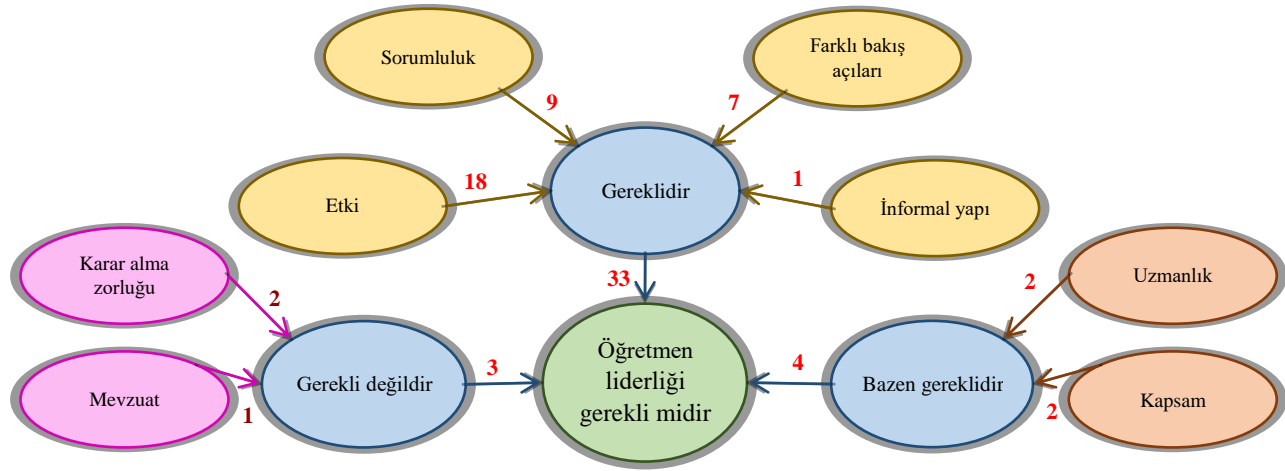
3.1. Öğretmen Liderliğinin Gerekliliği

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğinin gerekliğine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla sorulan birinci soru “Sizce öğretmenlere yöneticilik görevi

verilmeden karar alma süreçlerinde söz sahibi olma olanağı tanınmalı mı? İşleyiş nasıl olmalı?" sorusu olmuştur. Buna

ilişkin öğretmen görüşlerinin analiziyle elde edilen bulguların şematik gösterimi Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. Öğretmen Liderliğinin Gerekliliği



Şekil 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin gerekli olup olmadığı konusunda yüksek oranda gerek olduğu, oldukça düşük oranlarda bazen gerekli olduğu ve gereksiz olduğu yönünde fikir beyan ettikleri görülmektedir. Öğretmen liderliğinin gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin yarıdan fazlası, öğretmenlerin okulda alınan kararlardan birinci derecede etkilendiğini düşünmektedir. Öğretmenler, sorumluluğun paylaşılması, farklı bakış açılarının karar alma süreçlerine yansıtılmasının gerekliği ve informal örgüt yapısından dolayı öğretmen liderliğini gerekli gördüklerini dile getirmiştir. Öğretmen liderliğinin gerekliği konusunda öne çıkan öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö22, öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin okulda alınana kararlardan birinci düzeyde etkilenen kişiler olması durumunu şu şekilde dile getirmektedir:

Her yöneticinin öncelikle öğretmen olduğunu ve yöneticiliğin öğretmenlikten sonra alınan bir görev olduğu unutulmamalı. Amaçlara ulaşmada sürecin içerisinde aktif rol oynayanlar öğretmenlerdir. İşleyişteki olumlu ve olumsuz yansımaları da ilk olarak öğretmenler fark etmekte, etkilere maruz kalmaktadır. Bu noktada, karar alırken öğretmenlerle birlikte hareket edilmesi daha doğru olacaktır. (Ö22)

Ö20, sorumluluğun paylaşılması bağlamında öğretmen liderliğinin bir gereklik olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

Kesinlikle öğretmenlere karar alma süreçlerine aktif olarak katılma şansı tanınmalı, olumlu ya da olumsuz düşüncelerini belirtme imkanı sağlanmalı. Sonuçta öğretmen, bir okulun yalnızca çalışanı değildir. Okulu okul yapan öğretmenlerdir. Okulla ilgili alınan kararların çoğu birinci derecede öğretmen ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilidir. Dolayısıyla öğretmenler karar verme sürecinin bir parçası olmalıdır. (Ö20)

Ö33, öğretmen liderliği sayesinde farklı bakış açılarının da karar alma süreçlerine dahil edildiğini, dolayısıyla öğretmen liderliğinin gerekli olduğunu şu sözlerle dile getirmektedir:

Karar alma süreçlerinde öğretmenler söz sahibi olanağı tabi ki tanınmalı. Ancak bu imkân, tüm öğretmenlere tanınmalı. Kapalı kapılar ardında bazı öğretmenlere tanınacak bu imkân alınan kararlarda bireysel çıkarların olmasına sebep olabilir. Bu sebeple herkesin bulunduğu bir ortamda kişilerin düşünceleri etkilemeden dinlenerek ortak bir sonuca varılarak kararlar alınmalıdır. (Ö33)

Ö1, okullardaki informal yapının öğretmen liderliğini gerekli kıldığını şu şekilde dile getirmektedir:

Okul sosyal topluluğunun kurgusu hiyerarşik görünse de her insan topluluğunda olduğu gibi gelişen iş ilişkileriyle, görünenden daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Sınav tarihini sınıfın isteği ile değiştiren bir öğretmen veya okul sınırlarında sigara içilmesine göz yuman bir idareyi düşünün... bu durumda okulu hala bir topluluk olarak tutan şey sadece hiyerarşi olmuyor. Geri bildirimlerin dikkate alınmadığı, bireylerin okulun amaçlarını deforme etmeyen tutumlarının cezalandırıldığı, sosyal yapının değil de onun üzerine giydirilen hiyerarşi şablonunun dikkate alındığı bir yaklaşım bireysel ilişkileri olmasa bile topluluğun yapısını zayıflatıp deforme etmeye başlar. Okul veya ilçe zümrelerimizde bir zamanlar yazıp artık yazmayı bıraktığımız şeyleri anımsayalım. Bana kalırsa bir topluluk gücünü bireylerin gücünden almalı, güçsüzlüğünden değil. Bireyin kendini ait hissetmesi topluluk içerisinde bir yerinin olduğunu bilmesinden geçer ve insanlar bu yeri toplulukta bir şeyi değiştirebildikleri ölçüde kazandıklarını görebilirler. (Ö1)

Öğretmen liderliğinin bazen gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin uzmanlık alanına ve verilecek kararın kapsamına göre öğretmenlerin karar verme sürecine katılması ya da katılmaması yönünde karar verilmesi gerektiğini düşündüğü görülmektedir.

Ö8, öğretmen liderliğinin, alınan kararların uzmanlık gerektirmesinden dolayı bazen gerekli olduğunu ifade etmektedir:

Bu soruya vereceğim cevap bulunduğum pozisyona göre değişiyor. Bir yönetici olsam hayır derdim. Bir öğretmen olarak bazı kararlarda söz hakkı sahibi olmak isterdim. Ama uzmanlık alanım buna el vermiyorsa dahil olmak istemem. Öğrenci ile ilgili kararlarda söz sahibi olmak isterim. Diyaloga inanıyorum. Tüm çözümler diyaloga dayalı olmalı. (Ö8)

Ö34'ün öğretmen liderliğinin, alınan kararın kapsamına göre gerekli olup olmadığına karar verilebileceğine dair görüşleri şu şekildedir:

Eğer alınan karar öğretmenin ve öğrencinin kaderini, kurumun işleyişini etkileyen bir karar ise kurumda belirlenen farklı branşlarda, mesela zümre başkanları olabilir, öğretmenlik tecrübesi en az üç yıl olmak üzere danışma kurulu oluşturulabilir. (Ö34)

Öğretmen liderliğinin gerekli olmadığını düşünen toplam 3 katılımcı olduğu görülmektedir. Bunlardan 2 katılımcı karar almanın zorlaşacağını dile getirirken 1 katılımcı ise mevzuatın öğretmen liderliğine uygun olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Ö11'in öğretmen liderliğinin, karar almayı zorlaştıracağından dolayı gereksiz olduğuna dair görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlere yöneticilik görevi ve sorumluluğu verilmeden karar alma süreçlerinde söz sahibi olma olanağı verilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Her kafadan başka ses çıkacağı için bir karara ulaşmak imkansız hale gelir. (Ö11)

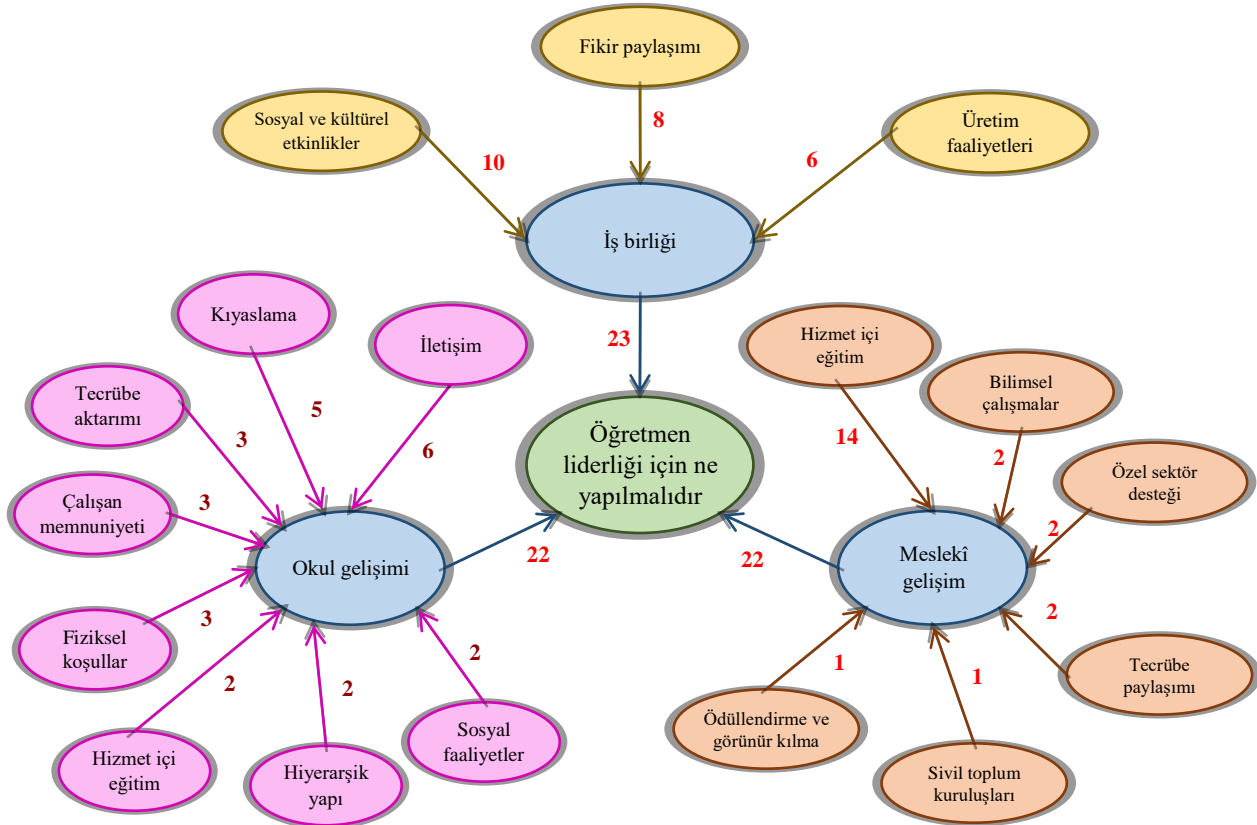
Ö26, karar alma konusunda yetkilendirilmiş kişilerin mevzuatla düzenlendiğinden dolayı öğretmen liderliğinin gereksiz olduğunu ifade etmektedir:

Millî Eğitim Bakanlığına ilişkin mevzuat düzenlemeleri, bu düzenlemeler kapsamında karar almaya yetkili kıldığı kişi ya da makamları esas almak yeterlidir diye düşünüyorum. Yapılan düzenlemelerle öğretmenlerin ve yöneticilerin yetkileri açıkça ortaya koyulmuştur. (Ö26)

3.2. Öğretmen Liderliği İçin Yapılması Gerekenler

Görüşmede sorulan ikinci soru öğretmenlerin öğretmen liderliği için yapılması gerekenlere dair fikirlerini ortaya çıkarma amacı taşımaktadır. Bu kapsamda "Yetkiniz olsa kurumsal gelişim, meslekî gelişim ve meslektaşlar arası iş birliği için neler yaptınız?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin analiziyle elde edilen bulguların şematik gösterimi Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Öğretmen Liderliği İçin Yapılması Gerekenler



Şekil 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği için neler yapılması gerektiği konusunda en çok meslektaşlar arası iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği konusunda fikir beyan ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, meslekî gelişimin sağlanması ile okul gelişiminin sağlanmasını öğretmen liderliği için yapılması gerekenler olarak gördüklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlar arası iş birliğini güçlendirmek

için en çok sosyal ve kültürel etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, fikir paylaşım toplantıları ve üretime yönelik faaliyetleri, meslektaşlar arası iş birliğini güçlendirme yöntemi olarak görmektedir. Öğretmenlerin meslekî gelişim sağlamak için en çok nitelikli hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, özel sektör desteğinin sağlanmasını, tecrübe paylaşımlarının

gerçekleştirilmesini, sivil toplum kuruluşlarının sürece dahil olmasını ve ödüllendirme ve görünür kılmayı meslekî gelişimi sağlama yöntemi olarak görmektedir. Öğretmenlerin okul gelişimini sağlamak için iletişimin güçlendirilmesi ve kıyaslama yapılmasına öncelik attıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, tecrübe aktarımı, çalışan memnuniyetinin tespit edilmesi, fiziksel koşulların iyileştirilmesi, hizmet içi eğitim, hiyerarşik yapının tekrar gözden geçirilmesi ve sosyal faaliyetler ile okul gelişimi sağlanacağını düşünmektedir. Aşağıda bu tema ile ilgili öğretmen görüşlerinden iki tanesine yer verilmektedir.

Ö2, öğretmen liderliği için sosyal ve kültürel etkinlikler yoluyla iş birliği yapılması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Sürekli olarak belli programlar içerisinde çalışmak bir süre sonra çalışma hayatını rutine döndürecektir. Bu durumda amaçlardan sapma yaşanması ya da çalışma heyecanının yitirilmesi olasıdır. Kurum içi ya da kurum dışında yapılacak sosyal ve kültürel aktiviteler, gelişim programları, hem çalışanların rutin dışına çıkmasını sağlamış olacak hem de olumlu iletişimi arttırarak birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirecektir. (Ö2)

Ö5, fikir paylaşımları ile iş birliğinin güçlendirilebileceğini ifade etmektedir:

Herkesin sözünü söyleyebileceği açık tartışmalar düzenlenebilir. Memnuniyetsizlik ve şikayetlerin yine bu tartışmalarda karşılıklı anlayışla geliştirici olması sağlanabilir. (Ö5)

Ö8, üretime yönelik faaliyetlerle iş birliğinin güçlendirilebileceğini dile getirmektedir:

Öğretmenlerin beraber çalışmalarını sağladım. Ama bu beraber evrakları doldurmak değil de üretmek şeklinde olmasını arzu ederdim. Örneğin sosyal bilimler zümresinin insan hakları ile ilgili tiyatro metni yazıp yönetmelerini, öğrenciler bir eser ortaya koymasını, mobilya bölümünün bu tiyatroyun dekorunu yapmasını, elektrik bölümünün ışıklandırma işlerini, giyim bölümünün de kostümleri hazırlamasını isterdim. Sürece dahil olarak gözlem yapardım. (Ö8)

Ö10 ve Ö3, hizmet içi eğitim yoluyla meslekî gelişimin sağlanabileceğini şu şekilde dile getirmektedir:

Meslekî gelişim için, işin uzmanlarından alabilecekleri seminer ve eğitim programları hazırlar ve bunlar için teşvik ederdim. Kaliteli, profesyonel yerlerde düzenlenen, profesyonel eğitimler olurdu. Öğretmenler, meslektaşlarının eğitimci olduğu hizmet içi eğitim seminerlerini çok da önemsemiyorlar sanırım. Ama bunun geri planında seminerlerin organizasyonlarındaki aksaklıklar ve eğitim verecek kişinin işe atıldığı önemin olduğunu düşünüyorum. Birçok özel okul ve üniversite gibi, düzgün yerlerde, profesyonel, işin uzmanı kişilerle yapılacak ciddi organizasyonlar, öğretmenlerin de kendilerini önemli kılacağından onlar da psikolojik olarak bu eğitimlere daha fazla önem verecektir. (Ö10)

Astlar ve üstler arasındaki ilişkileri, iletişimi güçlendirir, birimlerin performanslarını geliştirmeleri için yollar arar, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri

tespit eder ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre yönlendirilmelerine olanak sağlayacak bir yapı kurar, eğitsel seminer ve tanıtım etkinlikleri düzenlerdim. (Ö3)

Ö15, bilimsel çalışmaların meslekî gelişim sağladığını ifade etmektedir:

Meslekî gelişim için, bilimsel çalışmalar yürütmenin, yürütülen bilimsel çalışmaları takip etmenin son derece önemli olduğuna inanıyorum. Öğretmenlerin ulusal ve uluslararası kongrelere konferanslara katılımını teşvik eder, bilimsel çalışmalar yürüten öğretmenleri maddi olduğu kadar manevi olarak da destekler, bu çalışmalarını yürütmek için ihtiyaç duydukları zamanı oluşturmak için gerekli esnekliği sağlarım. (Ö15)

Ö16, özel sektör desteği ile meslekî gelişime katkı sunulabileceğini belirtmektedir:

Özellikle meslek dersi öğretmenlerinin meslekî gelişim için sektördeki güncel uygulamalara ilişkin eğitimler şart. Öncelikli meslek dersi öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin özel sektörde eğitim almasını sağlamak isterdim. Bunun için de özel sektör kuruluşlarıyla meslek liselerini bir araya getirecek iş birliklerinin kurulması gerek. (Ö16)

Ö32, tecrübe paylaşımının meslekî gelişime katkı sunduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

Meslekî gelişim öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturur. Alan bilgisi ise ikinci adımdır. Meslekî gelişim için kurumda meslekî anlamda tecrübe paylaşım günleri düzenlenebilir. Bu toplantılarda karşılaşılan sorunlar dile getirilir, beraber çözüm üretilir ya da daha önce benzer bir sorun nasıl çözülmüş incelenir. Meslekî tecrübesi fazla olan paydaşlar ve kuruma yeni gelmiş ya da meslekte yeni olan paydaşların karşılıklı bilgi aktarımı yapabilecekleri tecrübe paylaşım toplantıları düzenlenebilir. (Ö32)

Ö12, sivil toplum kuruluşlarının meslekî gelişime katkı sağlayacağını şu şekilde dile getirmektedir:

Karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme konusunda öğretmenlere ortak bir ağı sağlayacak bir yapıya ihtiyaç var. Bu ihtiyaç, çeşitli vakıflar ya da platformlar yoluyla karşılanabilir. (Ö12)

Ö33, ödüllendirme ve görünür kılmının öğretmenlerin meslekî gelişimini destekleyeceğini ifade etmektedir:

Kendini geliştiren, alanında bir şeyler yapmaya çalışan kişilere pozitif ayrımcılık yapardım. Onların edindiği gelişimlerinin okuluma yansımalarının görünmesi için elimden ne geliyorsa yapardım. (Ö33)

Ö14, okul gelişimi için iletişimin önemine vurgu yapmaktadır:

Bütün branşları kapsayacak projeleri yapmayı şart koşardım. Örneğin, edebiyat, matematik, fizik, kimya, meslek derslerinin öğretmenlerinin ortak bir proje çıkarırsa öğrencilerle beraber. Bu gençler için ufuk açıcı olur. Böylelikle öğretmenler, branşların tek başına bağımsız olmadığı, birbiriyle ilişkili olduğunu ve iletişimin odakta yer alması gereken bir unsur olduğunu anlarlar. (Ö14)

düzeyde lisans düzeyinde eğitime sahip olmaktan ileri geldiğini belirtmektedir:

Tüm öğretmenlerin alanlarında uzman olduğunu düşünüyorum. Bütün öğretmenler alanları ile ilgili en az dört yıllık bir eğitim sürecinden geçtiğine göre bu alanda uzaman olmalıdır. (Ö16)

Bildiğimiz gibi öğretmen, alanındaki bir üniversite ya da yüksek okuldan mezunurlar. Ancak bu yeterliliği kazanmış kişiler öğretmen olmaya hak kazanır. Tuhaf ki tüm konu okulların işleyişiyle ilgili olduğundan bu bir kısır döngüdür. (Ö1)

Ö22, öğretmenlerin gelişime açık olmaları durumunda profesyoneller olacağını belirtmektedir:

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında yenilik ve gelişmelerin hızlı bir şekilde çoğaldığını düşündüğümüzde; öğretmenlerin ben alanımda her şeyi öğrendim, emekli olana dek böyle giderim; havasından kurtulması gerektiğine inanıyorum. (Ö22)

Ö9, öğretmenlerin sınavla atanmalarının onları profesyonel iş görenler haline getirdiğini şu şekilde dile getirmektedir:

Evet, öğretmenlerimiz alanlarında gerekli olan ve formasyon eğitimi almış ve bununla ilgili sınavlara ve

mülakatlara girip mesleğini yapmaya hak kazanmış, seçilmiş kişilerdir. (Ö9)

Ö27'ye göre profesyonel öğretmenler öz denetimli bireylerdir:

Eğitim ve öğretim görevlerini zamanında ve şartlara uygun olarak yerine getiriyorlar. Öz denetime sahipler, kendi görevlerini yerine getiriyorlar. (Ö27)

Ö28, profesyonel öğretmenlerin özerk bireyler olduklarını şu şekilde ifade etmektedir:

Okulumuzdaki öğretmen arkadaşlar özerk ve öz denetime sahip kişilerdir. Bir konu hakkında yorum yaparken kendi düşüncelerini rahatlıkla dile getirmeleri bu davranışlara örnektir. (Ö28)

3.4. Öğretmen Profesyonelliğine İlişkin Algı

Araştırmanın amaçlarından biri de öğretmen görüşlerine göre toplumdaki öğretmen profesyonelliği algısının nasıl olduğu ile ilgiliydi. Bu kapsamda “Öğretmenlerin toplum ve diğer öğretmenler tarafından profesyonel iş görenler olarak algılandığını düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 5'te şematik olarak gösterilmektedir.

Şekil 5. Öğretmen Profesyonelliğine İlişkin Algı



Şekil 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin algının olumsuz olduğunu, nispeten az bir bölümünün ise öğretmen profesyonelliğine ilişkin algının olumlu olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğretmen profesyonelliğine ilişkin algının olumsuz olduğunu düşünen öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu durumun saygınlık algısından kaynaklandığını düşündüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenliğe yönelik herkesin yapabileceği bir iş algısı, öğretmenlerin işini önemsememesi, öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü, öğretmenlerin değişime ayak uyduramaması, popülerlik kaygısı ve alan bilgisi eksikliğinin de öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmasının önünde engel olarak algılandığı görülmektedir. Öğretmen profesyonelliğine ilişkin algının olumlu olduğunu düşünen öğretmenlerin çok büyük bir kısmı genel değer algısının yüksek olduğunu belirtirken daha az bir bölümü de eğitimin çıktılarında ulaşılmadığından dolayı bu algının olumlu olduğunu

belirttiği görülmektedir. Bu temada öne çıkan görüşler aşağıda sunulmuştur.

Ö29, saygınlık algısının düşük olmasından dolayı öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmadığını dile getirmektedir:

Hayır, düşünmüyorum. Toplumsal olarak öğretmenin değerinin düşürüldüğünü düşünüyorum. Bu da ilk başta öğretmen motivasyonunu çok fazla düşüren bir şey. Eğitimin temel ögesinin öğretmen olduğu düşünülürse eğitimdeki başarısızlıkların artması anlaşılabilir bir durum. (Ö29)

Ö22, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir iş olarak algılandığını dile getirmektedir:

Son yıllarda her üniversite mezununa formasyon verildiğini göz önüne getirdiğimizde, öğretmenlerin toplum ve diğer öğretmenler tarafından profesyonel iş görenler olarak algılandığını düşünmüyorum. Herkes öğretmen olabilir ya da hiçbir şey olamazsan en

azından öğretmen ol algısının hakim olduğunu düşünüyorum. (Ö22)

Ö10, işini önemsememenin öğretmenlerin profesyonel olarak algılanmamasına yol açtığını ifade etmektedir:

Hayır, artık düşünmüyorum. Çünkü en başta öğretmen arkadaşlar işinin önemini anlamıyor. Ayrıca artık öğretmenlere verilen değer de hem MEB hem de toplum tarafından kabul görmüyor. Bu çift taraflı bir durum, nasıl değer görürsen öyle davranırsın. Daha sonra da bu alışkanlığa dönüşür. (Ö10)

Ö13 ve Ö30, motivasyon düşüklüğünün öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmasına engel olduğunu ifade etmektedir:

Toplum, öğretmenlerin profesyonel iş görenler olarak algıladıklarını düşünmüyorum. Bu sorun sadece öğretmenler için geçerli değil tüm meslekler için geçerli. Çünkü kişi kendi işini düzgün, profesyonel bir şekilde yapmadığı için tüm herkesin aynı davrandığını düşünüyor. Yani bir kişi kendinden bilir işi durumu söz konusu. (Ö13)

Eğitim sistemimizdeki istikrarsızlık, profesyonel olmayan kişilerin bu alanda bulunması, veli şikayetlerini önlemek adına öğretmenin harcanması ile birlikte mesleğini hayatına empoze edememiş öğretmenlerimizden dolayı algının da olumsuz olduğunu düşünüyorum. (Ö30)

Ö16, değişime ayak uyduramamanın öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmamasına yol açtığını dile getirmektedir:

Öğretmenlik alan bilgisi olarak bir gelişim sürecidir, günceli takip etmektir, kişisel gelişim olarak kendine bir şeyler katma sürecidir. Hiçbir zaman tam profesyonel değildir. Fakat hep öğrenme ve öğretme sürecinde olduğumuz için profesyonellik yolunda ilerlemeliyiz. Toplum öğretmenleri sadece alan bilgisi olarak tam gördüğünde profesyonel olarak düşünür. Sadece alan bilgisi yeterli değildir. Kişisel gelişim, mesleki gelişim, günceli takip, yenilenme hepsi bir bütündür. (Ö16)

Ö33, öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmaması konusunda alan bilgisi eksikliğine dikkat çekmektedir:

Kesinlikle düşünmüyorum. Çünkü son dönemde öğretmenlere yönelik yapılan alan değişikliği gibi uygulamalar bu durumu tamamen ortadan kaldırmıştır. Çünkü 2012 yılında gerçekleştirilen alan değişikliği sonucunda birçok öğretmen kendi alanlarının dışındaki alanlara geçmişlerdir. Bu durum hem öğretmenler arasında hem de toplumda büyük bir hayal kırıklığı yaratmıştır. Bu uygulama ile öğretmenliğin, mezun olunan okul, alan yeterliliği gibi öğretmenlerin profesyonelleşmesinde önemli olan bu konuların, bizim ülkemiz için pek önemli olmadığı toplumun bilinç altına işlenmiştir. (Ö33)

Ö20, toplumdaki öğretmenlere yönelik genel değer algısının yüksek olmasından dolayı öğretmenlerin profesyonel iş görenler olarak algılandığını dile getirmektedir:

Evet, öğretmenlerin toplum ve diğer öğretmenler nezdine profesyonel olarak algılandığı kanaatindeyim.

Son zamanlarda öğretmenlerin değer algısıyla ne kadar oynansa da toplum öğretmenleri profesyonel öğreticiler olarak görmektedir. Çevremden örnek verecek olursam, mahallede bir sorun ya da sıkıntı olduğunda görüşüm alınıyorsa, çocuklar yanlarından ben geçerken kendilerine çeki düzen veriyorsa, saygı duyuyorlarsa, bu, öğretmenlerin onların gözünde profesyonel ve lider olarak algılandığını gösterir. (Ö20)

Ö5, eğitim-öğretim süreçlerinin çıktılarını toplum tarafından kolaylıkla ulaşılabilesinden dolayı öğretmenlerin profesyoneller olarak algılandığını belirtmektedir:

Evet, düşünüyorum. Eğitimin bir sürecin sonucunda davranış değişikliği yaratması beklenir. Meslek öğretmeni olarak bu davranışların net gözlemlendiği bir eğitime dahil olduğumuz için şanslı olduğumuzu düşünüyorum. Somut eğitim çıktıları hem öğrencilerin hem de velilerin her an ellerine ulaşabiliyor. (Ö5)

4. Sonuç ve Tartışma

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğretmen profesyonelliğine ilişkin algılarının incelenmesinin hedeflendiği bu çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu nitel araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde görev yapan toplam 34 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçları şu temalara göre gruplandırılmıştır: 1) Öğretmen liderliğinin gerekliliği; 2) Öğretmen liderliği için yapılması gerekenler; 3) Profesyonel öğretmenin özellikleri; 4) Öğretmen profesyonelliğine ilişkin algı.

Araştırmada öğretmen liderliği için meslektaşlar arası iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği, meslekî gelişimin sağlanması gerektiği ve okul gelişiminin sağlanması gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Meslektaşlar arası iş birliğinin artırılması için sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmesi gerektiği, fikir paylaşım toplantıları yapılması gerektiği ve üretime yönelik faaliyetler gerçekleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Meslekî gelişimi sağlamak için nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği, bilimsel çalışmalar yapılması gerektiği, özel sektör desteğinin sağlanması gerektiği, tecrübe paylaşımı yapılması gerektiği, sivil toplum kuruluşlarının sürece dahil edilmesi gerektiği ve ödüllendirme ve görünür hale getirmenin gerekliliği ifade edilmiştir. Okul gelişimini sağlamak için ise iletişimin güçlendirilmesi gerektiği, kıyaslama yapılması gerektiği, tecrübe aktarımına gerek duyulduğu, çalışan memnuniyetinin tespit edilmesi gerektiği, okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiği, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği, hiyerarşik yapının tekrar yapılandırılması gerektiği ve sosyal faaliyetlere ihtiyaç duyulduğunun ifade edildiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen liderlerinin öğrenci öğrenmesine, güçlendirmeye, ilişkilere ve iş birliğine odaklanan kişiler olduğu bilinmektedir (Lupken, Claxton ve Wilson, 2014: 60). Öğretmen liderliği ile okulda iş bölümü yapılmaktadır. Öğretmenler arası iş birliğine dayanmasından dolayı, öğretmen liderliği, potansiyel okul gelişimi için en etkili boyuttur (Harris vd., 2005: 17). Öğretmen liderliğinde gücün okulda dağıtılmasına ve hiyerarşik kontrolden meslektaş kontrolüne geçilmesinden dolayı odakta iş birliği

yer almaktadır (Harris vd., 2005: 38). Diğer taraftan Öğretmen Liderliği Araştırma Konsorsiyumunun belirlediği lider öğretmenlik standartları arasında eğitimci gelişimini ve öğrenci öğrenmesini desteklemek için iş birliğine dayalı bir kültür geliştirilmesini teşvik etmek yer almaktadır. Aynı doğrultuda öğretmen liderlerin, öğretim uygulamalarının paylaşılan vizyon, misyon ve hedefle aynı doğrultuda olduğunu temin etmek için meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmalarını gerektiği de belirtilmiştir (NNSTOY, 2017). Öğretmen liderliğinin olumlu profesyonel öz saygı hissi oluşumunu sağladığı ve kişisel motivasyonu olduğu kadar diğer meslektaşlarının motivasyonunu da arttırdığı bilinmektedir (Harris vd., 2005: 94; Özçetin, 2018: 4). Öğretmen liderliği, karmaşık olan öğretme işinin uzmanlık, hükme varma ve yüksek düzeyde özerklik gerektirmesinden hareketle ortaya çıkmış bir fikirdir (Danielson, 2006: 23). Murphy (2005: 51), öğretmen liderliğinin okul sağlığı, sınıf ve okul gelişimi ve profesyonellik olmak üzere birbiriyle etkileşim halinde olan üç bileşenden meydana geldiğini belirtmektedir.

Öğretmen liderlerin, derslik sınırlarını aşacak biçimde iş birlikleri kurarak okul düzeyinde değişim sağlayan kişiler (Hunzicker, 2018: 21) olmasının yanında bazı öğretmen liderler mevcut uygulamaları sorgulamak ve iş birliği yapmak için risk almaktan çekinmezler (Lovett, 2018: 29). Smylie ve Eckert (2018: 558), öğretmen liderliğinin katılımı karar verme, iş birliği, gelişim çabalarının başlatılması ve hayata geçirilmesi, meslekî gelişimin sağlanması ve öğretmenlerin öğrencilere sundukları hizmetlere ilişkin kişisel ve kolektif kapasitelerinin desteklenmesini kapsadığını dile getirmektedir. Altunay (2017: 21) da okullarda öğretmenlerin liderlik için sorumluluk almaları ve sorumluluk üstlendikleri alana ilişkin hesap verme konusunda istekli olmalarını sağlayacak, iş birliği içeren ilişkilerin öncelenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Diğer taraftan Haley, Urquhart, Jones, Silverman ve Hunzicker (2018: 99), öğretmen liderlerin tecrübelerini, yeni öğretmen liderleri, meslektaş dayanışması, iş birliği ve liderlik etme konularında yetiştirmek için kullandıklarını ifade etmektedir.

Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş (2015: 14), ilkökul öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliğini meslektaşlar arası iş birliği, gözlemlerini ve öğrenci öğrenmesine ilişkin tecrübelerini paylaşma, birbirini destekleme ve birlikte projeler yürütme ile ilişkilendirdiklerini tespit etmiştir. Benzer bir biçimde Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017: 670) de öğretmenlerden kişisel gelişimlerine özen göstermelerinin ve meslektaşları ile iş birliği halinde olmaları gerektiğinin beklendiğini öne sürmektedir.

Kılınç (2014: 1737), öğretmenlerin, kısıtlayıcı bir okul ikliminde iş birliği yapma ve birbirlerine yardımcı olma olanaklarının daha düşük olduğunu dile getirmektedir. Bu noktada imdada yetişen dağıtımçı liderlik anlayışı, öğretmenleri hiyerarşiyi güçlendirme aracı olmaktan çok ihtiyaç olması halinde liderlik rolüne soyunacak bireyler olarak algılamakta, onlarla iş birliği yapmanın ve paylaşımında bulunmanın önemine dikkat çekmektedir (Uçar ve Dağlı, 2017: 203).

Smylievd. (2018: 562), öğretmen liderliğinin diğer öğretmenlerin okula karşı güven duygularını pekiştirecek

ve meslektaşlar arası iş birliğine yönelik algılarını olumlu yönde destekleyecek bir okul iklimi oluşturacağını vurgulamaktadır. Harris vd. (2005: 47) meslektaşlar arası iş birliğinin, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama başarısını arttırdığına dikkat çekmektedir.

Çalışmada, öğretmenler arası iş birliğinin güçlendirilmesi için sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmesi gerektiği yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Balyer (2016: 403), öğretmen liderlerin çoğunlukla sosyal etkinliklerde ön plana çıktığını tespit etmiştir. Berg, Carver ve Mangin (2018: 19), öğretmenlerin, meslektaşlarıyla etkileşimde bulunmaya, bakış açılarını tartışmaya ve anlamlandırmaya adanmış bir zaman olmadan dış yapılar tarafından empoze edilen anlayışları tekrar üretmeye mecbur edildiğini dile getirmektedir. Onlara göre, sosyal ve kültürel etkinlikler vasıtasıyla öğretmenler arasında anlamların müzakere edilmesi, yeni yapıların kurulmasına ve yeni bilginin somutlaştırılmasına olanak sağlamaktadır.

Meslektaşlar arası iş birliğinin güçlendirilmesi bağlamında meslektaşlar arası fikir paylaşım toplantılarının düzenlenmesi gerektiğine yönelik bulguya ulaşılmıştır. Lovett'a göre öğrencilere yönelik paylaşılan bir adanmışlık, pozisyonundan güç alan kişisel statüye ilişkin tecrübelerin kullanılmasından çok meslektaşlarla birlikte sorgulamanın ortaya çıkmasını sağlar. Bu şekilde ortaya çıkan liderlik, öğrencilerle ve öğrencilerin öğrenmeleriyle etkileşim içerisindedir (Lovett, 2018: 11). Supovitz (2018: 54), liderliğin okullarda formal olarak organize edilme düzeyinden bağımsız olarak öğretmenlerin birlikte çalışma, fikir ve kaynak paylaşımında bulunma ve meslektaşlarına yol gösterme konusunda eğilimli olduklarını ifade etmektedir. Lail (2018: 7), meslek uygulamalarının, öğrenci kazanımlarının artırılması için profesyonellerin oluşturduğu topluluklarda paylaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Godlesky (2018: 83), öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeyini arttırmak, meslektaşlarıyla aralarında birbirlerine değer veren bir ilişkinin var olduğunu hissetmek ve aralarındaki saygı ve güveni yansıtmak için informal olarak tecrübelerini paylaşmakta olduklarını ifade etmektedir.

Çalışmada, öğretmen liderliği için meslekî gelişimin sağlanması gerektiği fikrinin dile getirildiği gözlemlenmiştir. Yılmaz vd. (2017: 659) öğretmenlerin öğretmen liderliği bağlamında en çok meslekî gelişime gereksinim duyduklarını tespit etmiştir. Kılınç (2014: 1737), kısıtlayıcı okul ikliminin öğretmen liderliğinin meslekî gelişim boyutunun önemli bir negatif yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Ona göre kısıtlayıcı iklimin hakim olduğu okullarda öğretmenler okulun kurumsal gelişimine ya da kendi meslekî gelişimlerine katkı sunmaya daha az eğilimlidir. Bogotch, Schoorman ve Reyes-Guerra (2017: 297), okul düzeyinde meslekî gelişim fırsatları oluşturmanın okul müdürlerinin görevi olduğunu vurgulamaktadır. Avidov-UngarveArviv-Elyashiv (2018: 155), öğretmenlerin okul içerisinde meslekî gelişimlerinin sağlanmasına yönelik prosedürler oluşturmanın okulların özerk hale gelmesine katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Çalışmada nitelikli hizmet içi eğitimler yoluyla meslekî gelişimin sağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Demirkol (2010: 158), hizmet içi eğitim etkinliklerinin çeşitlilik, sıklık ve süre açısından düşük düzeyde gerçekleştirildiğini öne sürmekte, hizmet içi eğitimlere yönelik ihtiyaç tespit

çalışmalarının, planlamanın, hizmet içi eğitimi hayata geçirme sürecinin ve değerlendirmenin yüzeysel olarak yapıldığını iddia etmektedir. Ancak Yıldırım, Ünsal ve Tolunay (2015: 261) nitelikli hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin gelişiminin sağlanabileceğini ve eğitim-öğretim sürecinin verimliliğinin artırılabilirliğini ifade etmektedir. Dampson ve Frempong (2018: 126), iyi yapılandırılmış yüksek nitelikli hizmet içi eğitimlerin planlanması konusunda da okul müdürlerinin sorumluluk taşıdığına vurgu yapmaktadır.

Meslekî gelişimin sağlanması için öğretmen çabalarının ödüllendirilmesi ve görünür kılınmasının önem taşıdığı ifade edilmiştir. Lovett (2018: 124), öğretmen liderlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının çoğunlukla davranışı ödüllendirecek ya da davranışın görünür kılınmasını sağlayacak üst yöneticilerin görüş alanının dışında ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Mintrop, Ordenes, Coghlan, Pryor ve Madero (2018: 20) öğretmenlerin ödül algısının maddi olmaktan çok görünür kılınmaya ilişkin olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre öğretmenlerin çoğu işlerine yönelik gösterdikleri çaba ve adanmışlıklarının tanınma ve onaylanmasını maddi ödüllere tercih etmektedir.

Çalışmada, öğretmen liderliği bağlamında okul gelişiminin çalışanlar arasındaki iletişimin güçlendirilmesiyle sağlanacağını ifade edildiği tespit edilmiştir. John (2018: 7), güçlü iletişim becerilerinin çalışanların iş doyumuna etki eden unsurlar arasında yer aldığını dile getirirken Polatcan ve Cansoy (2018: 16), okulların etkililiğini artırmanın okulda iletişimin geliştirilmesiyle doğru orantılı olduğuna vurgu yapmaktadır. Akman (2017: 272), iletişim kanallarının açık olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini ifade etme imkanına sahip olduklarının farkında olmalarından dolayı örgütsel bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bunlarla birlikte iletişim becerilerinin güçlü olmasının dağıtımcı liderliğin bir unsuru olduğu göz ardı edilmemelidir (Abawi, Leach ve Raitelli, 2018: 106). Çetin ve Çayak (2016: 216), öğretmen liderlerin taşınması gereken nitelikler arasında güçlü iletişim becerilerine sahip olmayı da saymaktadır.

Çalışmada, katılımcıların okul gelişiminin kıyaslama yoluyla sağlanacağını düşündükleri gözlemlenmiştir. Verinin kıyaslamalı kullanımı ve en iyi örnekleri öğrenme gibi olanaklar sunmasından dolayı eğitim kurumlarında rağbet gören bir yaklaşımdır (Alstete, 2007: 58). Kıyaslama, doğru yapılması durumunda eğitim kurumlarına büyük fırsatlar sunma potansiyeli taşıyan bir yöntemdir (Lillibridge, 2012: 109). Model alınan kurumların başarısızlıklarından ve başarılarından öğrenmeye olanak vermesinden dolayı eğitim kurumlarında üretkenliği artırıcı etkiye sahiptir (Drori, 2018: 7).

Kıyaslama sürecinde eğitim liderleri “kimiz”, “kim değiliz” ve “kim olmak istiyoruz” sorularına yanıt arar (Drori, 2018: 8). Eğitim örgütleri için kıyaslama, kendi üyelerine ve başka eğitim örgütlerinin üyelerine bakarak sistem içerisindeki “en iyi” uygulamaları tespit etme çabasıdır (Nebres, 2002: 204).

Okul gelişimini sağlamanın diğer bir yolunun da tecrübe aktarımı olduğunun dile getirildiği görülmüştür. Tecrübelerin paylaşılması, kişinin yalnızca kendisini değil meslektaşlarını da etkilediğinin göstergesidir ve öğretmenlerin tecrübelerini diğer meslektaşlarıyla

paylaşması, öğretmen liderliğinin hayata geçirildiğinin açık bir göstergesidir (Lovett, 2018: 62). Kılınç vd. (2015: 14), öğretmenlerin öğretmen liderliğini meslektaşları arasında iş birliği ve birlikte projeler yürütmenin yanında kişisel gözlemlerini ve öğrenci öğrenmesine ilişkin tecrübelerini paylaşma ve birbirini destekleme ile ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır.

Çalışan memnuniyetinin sağlanmasının okul gelişimine katkı sağlayacağı görüşünün ifade edildiği görülmüştür. Howard (2018: 38), iş doyumunun çalışanlar için önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu dile getirmekte ve öğretmenlerin iş yerlerindeki tecrübelerinden doyum alması durumunda daha çok adanmışlık göstereceklerini öne sürmektedir. Basich (2018: 6), öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kendilerine özerklik ve karara katılım olanağı sağlayarak artırılabilirliğini vurgulamaktadır.

Çalışmada, okul gelişiminin hiyerarşik yapı ile ilintili olduğunun dile getirildiği gözlemlenmiştir. Öztürk ve Şahin (2017: 1453), örgüt yapısının öğretmen liderliğine yönelik çabaları etkilediğini, merkezîyetçilikten uzak yapılarda öğretmen liderliğinin gelişme olanağı bulunduğunu belirtmektedir. Bunun yanında Yirci (2017: 511), öğretmenler tarafından bürokratik yapının öğretmen liderliğinin önemli bir ayağı olan meslekî gelişim çabalarının önündeki en büyük engel olarak algılandığını tespit etmiştir. Her ne kadar öğretmen liderler, karar alma konusunda, hiyerarşik yapı içerisinde pozisyon işgal etmemelerinden dolayı resmî unvan sahiplerine kıyasla otorite olarak kabul görmese de (Basich, 2018: 165-166) öğretmen liderliği, herkesin öğrenmek için olduğu kadar liderlik etme konusunda da sorumluluk değilse bile fırsatı sahip olduğunu göstermesinden dolayı örgütsel hiyerarşiyi kısmen düzleştirmektedir (Haley vd., 2018: 111). Lovett (2018: 64), öğretmen liderliğine yönelik eylemlerin tanımlanmadığı, anlaşılmadığı, kabul görmediği, desteklenmediği ve okul hiyerarşisi içerisinde şeffaf bir biçimde pratik olarak hayata geçirilmediği sürece formal liderliğin informal liderliği baskı altında tutmaya devam edeceğine ilişkin çekincesini vurgulamaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin gerekliliğine ilişkin algıları da ele alınmıştır. Öğretmenlerin okullarda alınan kararlardan birinci derecede etkilenenler olması, sorumluluğun paylaşılmasının gerekli görülmesi, farklı bakış açılarının alınan kararlara yansıtılmasına olanak sağlaması ve okullardaki informal örgüt yapısından dolayı karar alma süreçlerine öğretmenlerin de katılması, dolayısıyla öğretmen liderliğinin gerekli olduğu fikrinin yaygın olduğu gözlemlenmiştir. Alınan kararların bazılarının uzmanlık gerektirdiğini ve bazılarının da kapsamı itibarıyla öğretmenleri ilgilendirmediği düşüncesiyle öğretmen liderliğinin bazen gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin de varlığı tespit edilmiştir. Tüm öğretmenlerin karar alma sürecine katılması durumunda karar almanın zorlaşacağını ve mevzuatın öğretmenlerin karar almaya katılmasına izin vermediğini belirterek çok az sayıda da olsa öğretmen liderliğini gereksiz bulunduğunu belirten öğretmenlerin varlığı da gözlemlenmiştir.

Ingersoll, Sirinides ve Dougherty (2018: 15-16), öğretmenlerin sınıf içi eğitim, öğretme yöntemleri ve öğrenci ölçmesi konularında verilen kararlarda önemli rollere sahip olduğunu belirtmektedir. Weiner ve Woulfin (2018: 227), yetenekli öğretmenlerin öğretmen liderler

olarak hizmet etmesini ve karar verme otoritesinin yöneticilerle paylaşılmasını savunmanın öğretmenlik mesleğinin geleneksel normlarına aykırı olduğunu iddia etmektedir. Ingersoll vd. (2018: 13-14) öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmasının önemini öğretmenlere liderlikte ve karar vermede derslik sınırlarını aşacak düzeyde rol verilmesi gerektiği fikriyle ifade etmektedir.

Çalışmada, sorumluluğun öğretmenler arasında paylaşılması gerektiğinden hareketle öğretmen liderliğinin gerekli bir uygulama olduğu fikrinin ifade edildiği görülmüştür. Dağıtımçı liderlik yaklaşımı, liderliği okul müdürleri, öğretmenler, yöneticiler ve okul ekosisteminin diğer aktörleri arasında dağıtıldığı bir modelde ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre liderlik, iş birliğini güce değil bilgi ve fikirlere dayandıran okul aktörlerinin aralarındaki etkileşimleri ifade eder. Bu ilişkinin temelinde sorumlulukların paylaşılması ve güven yer almaktadır (Sergis, Voziki ve Sampson, 2018: 5). Cansoy ve Parlar (2018: 932), eğitimin kalitesinin artırılmasında sorumluluk üstlendiğinde, okulla ilgili alınan kararlara katkı sunduğunda ve bu kararlar uygulamaya konduğunda, öğretmenlerin okullarını daha etkili düzeylere ulaştırmasının sağlanacağına altını çizmektedir.

Çalışmada, öğretmen liderliğinin karar alma mekanizmasını zora sokacağı ve mevzuatın öğretmen liderliğinin uygulanmasına engel olacağından hareketle gerekli bir girişim olmadığının dile getirildiği gözlemlenmiştir. Mevzuat düzenlemeleri, okul yöneticilerine öğretmenleri izleme görevi vermiş ve yöneticileri kontrolün kendilerinde olduğunu telkin etmektedir. Örgüt olarak okul, kamunun eleştirisine açık olmanın yanında yasal düzenlemeler bakımından devlete karşı sorumludur. Bazı durumlarda politikalar ve yasal düzenlemeler, hizmet sunulması gereken bireylerden daha önemli hale gelir (Badiali, 2018: 112). Günümüzde, öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımı noktasında eksiklikler vardır. Müdürlerin çok azı öğretmenlerin kendilerinden daha üstün algılanacağı kaygısıyla öğretmenlerin başarılarını takdir etmektedir. Ancak, okul müdürlerinin çoğu geleneksel okul yönetimini tercih etmekte, değişime direnmenin yanında kararları tek taraflı olarak almakta ve mevzuata ve yasalara kelimenin tam anlamıyla yapışmaktadır (Alhameedyeen, 2018: 7).

Araştırmada profesyonel öğretmenlerin öğrenci merkezli olduğu, alan uzmanı olduğu, öz denetimli ve özerk olarak algılandıkları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli olduğu düşünülen öğretmenlerin yaratıcı ve üretici etkinlikler düzenledikleri, öğrencilerine ders dışında zaman ayırdıkları, öğrenciyi tanıdıkları ve öğrencilerini önemsedikleri ve bilimsel yöntem ve tekniklere önem verdiklerinin düşünüldüğü gözlemlenmiştir. Lisans düzeyinde eğitime sahip olan, gelişime açık olan, deneyim sahibi ve sınavla atanan öğretmenlerin alan uzmanı profesyonel öğretmenler olarak algılandığı tespit edilmiştir.

Haley vd. (2018: 106), öğretmenlerin, öğrencileri merkeze alan bir yaklaşımla, sınıf içi görevlerinin ötesinde öğrencilerle ilgilendiklerinde ve öğretme etkinliklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlediklerinde öğrencilere daha faydalı olduklarını tespit etmiştir. Butler, Leahy, Hallissy ve Brown'a göre (2017: 155) öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, 21. yüzyıl öğrenme anlayışından beslenmektedir. Buna göre öğretmenler daha kolaylaştırıcı bir rol üstlenmekte, öğrenci merkezli rehberlik sunmakta ve

öğrencilerin daha fazla araştırmasına ve takım oluşturmaya olanak sağlayan etkinliklere ağırlık vermektedir.

Pedagojinin yeni formları, sürekli evrilmekte ve öğretmenlerin meslekî gelişimleriyle başa baş ilerlemektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme olanakları yalnızca kendi alanlarıyla ilgili ve pedagojik bilgileri şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğretim ve güdülemeye yönelik inançlarını da şekillendirir. Dünya üzerinde nesiller boyunca varlığını sürdüren geleneksel sınıf algısında öğretmenin yönlendirici olduğu dersler, ders özetleri ya da soru-cevap etkinlikleri yer almaktadır. Ancak yakın geçmişte eğitim uzmanları, zaman, yer, yol ve öğrenme hızı konusunda öğrencilere daha fazla kontrol vermekte ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını teşvik etmektedir (Schleicher, 2018: 10).

Demirkasimoğlu (2010:2048), profesyonelliğin tanımlanması ve kavramsallaştırılmasında göz önünde bulundurulması gereken unsurlar arasında öz denetim ve özerkliği saymaktadır. Shuck, Aubusson, Burden ve Brindley (2018: 14) ve Southern'e (2018: 8) göre profesyonel kişilerin belirleyici niteliği örgüt içerisinde özerkliğe sahip olmalarıdır. Öğretmenler, profesyonel yargılarını dile getirmek için özerk olmalıydılar. Öğretmenlerin özerklikleri garanti altına alınmadığında profesyonelleşmeleri sağlamak mümkün değildir (Wong, 2017: 214). Profesyonel bir öğretmen olmanın, öğrenme konusunda özerk, profesyonel yargılara varabilen, başkalarıyla iş birliği içerisinde çalışabilen ve eğitim politikalarını bilgiye dayalı olarak değerlendirebilen kişi olduğunu ifade etmek mümkündür (Osmond-Johnson, 2018: 66).

Çalışmada öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin algının olumlu ve olumsuz olarak iki grupta değerlendirildiği görülmüştür. Toplumdaki saygınlık algısı, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir iş olarak algılanması, öğretmenlerin işini önemsememesi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin değişime ayak uyduramaması ve alan bilgisi eksikliğinin öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmasına engel olduğunun düşünüldüğü gözlemlenmiştir. Toplumdaki öğretmenliğe yönelik genel değer algısı ve toplum tarafından eğitim-öğretim sürecinin çıktılara kolaylıkla ulaşılabilmemesinden dolayı öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin algının olumlu olarak değerlendirildiği de gözlemler arasındadır.

Kennedy (2007: 96), profesyonellik kavramının, bir meslek grubunun saygınlık algısını sınıflandırmak için de kullanıldığını ifade etmektedir. Elçiçek ve Barut (2016: 434), öğretmenlerin meslek hayatında saygınlık beklentisinin karşılık bulmadığını dile getirmektedir. Ünsal ve Bağçeci (2016: 3914) öğretmenlere yönelik saygınlık algısının düşmesinin sebeplerini şu şekilde sıralamaktadır: öğrenci ve velilerin yaklaşımları, öğretmenden beklentilerin farklılaşması ve öğretmene atfedilen rolde ortaya çıkan değişimler, teknolojik ilerleme sayesinde bilgiye kolaylıkla ulaşılabilir hale gelmesi, öğretmenler arası birliktelik ve dayanışma konusundaki olumsuzluklar, öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci egemen bir öğretim tarzına geçiş yapılması, siyasetçilerin öğretmenler hakkındaki olumsuz yorumları, öğretmenlerin her türlü olumsuzluğun birincil sorumlusu ilan edilmesi. Politika üreticilerin ve

uygulayıcıların öğretmenlerin nitelikleri ve statülerine ilişkin söylemleri öğretmenlerin toplum nezdindeki saygınlık algısını olumsuz etkilemekte, bu tarz söylemler öğretmenlere yönelik şiddet eylemlerinin yaşanmasına yol açmaktadır (Karaman, Acar, Kılıç, Buluş ve Erdoğan, 2013: 106; Erdemli, 2018: 591-592). Okçabol (2004: 7), toplumdaki öğretmenlere yönelik saygınlık algısını olumlu yönde etkilemek için öğretmenliğin önemini vurgulanmasına yönelik faaliyetler düzenlenmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Çalışmada, öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olarak algılanmasının öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanmasının önüne geçtiğinin düşünüldüğü gözlemlenmiştir. Herkes öğretmen olamaz (Nieto, 2017: 12). Öğretmenlik, bir grup öğrenciye ilginç bir hikaye anlatmaktan çok, eğitim ve değerlendirme arasında etraflıca kurgulanmış bağlantılar kurmayı ifade etmektedir (Lankveld, Schoonenboom, Croiset, Volman ve Beishuizen, 2017: 403). Karaman vd. (2013: 106), ülkemizde izlenen yanlış politikalar sonucunda öğretmenlik mesleğinin farklı meslek gruplarının mensupları tarafından kolay elde edilebilir bir konum olarak algılanmasına yol açtığını vurgulamaktadır. Gündüz ve Korkmaz (2014: 30) öğretmenliğin ancak kuramsal bilgi temeli üzerine kurgulanabileceğini ve dışarıdan izleyenlerin kısıtlı gözlemlerinden daha karmaşık süreçler içerdiğini ifade etmekte, dolayısıyla öğretmenliğin herkesin kolaylıkla yapabileceği bir iş olarak algılanmaması gerektiğinin altını çizmektedir. Balyer (2017: 1484), yalnızca öğretmenliğin değil, okul yöneticiliğinin de herkesin yapabileceği bir iş olarak algılandığına dikkat çekmektedir.

Bilimde ve teknolojide yaşanan gelişmeler, bu gelişme döngüsünün hem sonucu hem de bu döngüyü besleyen unsurlardır. Yılmaz (2007: 161), yaşanan bu gelişmelerin toplumsal kültürde değişime yol açtığını ve eğitim-öğretimin aktörlerinin de bu kültür değişiminden etkilendiğini ifade etmektedir. Tunç ve Gökçe (2018: 477), örgütlerin varlığını devam ettirebilmek için bu değişimlere ayak uydurmak zorunda olduklarını belirtmektedir. Halıcı Karabatak (2018: 51) okullarda değişime ayak uydurmak zorunda olan çalışanların öncelikli olarak öğretmenler olduğunu dile getirmektedir. Balyer ve Kural (2018: 75) öğretmenlerin sürekli yeni duruma uyum sağlama çabası içerisinde olmasının öğretmenlerin meslekî gelişimi açısından olumlu bir durum olduğunu öne sürerken Çakır ve Sezgin Nartgün (2018: 559) bu ayak uydurma çabasının öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yetersiz görmelerine yol açtığını ve bu durumun da öğretmenlerin performanslarının düşmesine sebep olduğunu iddia etmektedir. Buldu (2014: 116), öğretmenlerin değişime ayak uydurma düzeyleri ve meslekî gelişimlerini ölçümleyecek, öğretmenleri destekleyici bir sistemin bulunmadığını hatırlatmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin profesyonel bireyler olarak algılandığının dile getirildiği tespit edilmiştir. Can (2017: 42), üniversite sınavı sonuçlarına göre öğretmenlik alanlarının yüksek oranda tercih edilmesinden hareketle ülkemizdeki öğretmenlik mesleğine yönelik genel değer algısının yüksek olduğunu öne sürmektedir. Diğer taraftan Göker ve Gündüz (2017: 177) öğretmenlerin toplumdaki değer algısının ebeveynlerin çocuklarının öğretmenlik mesleğini seçme eğilimi düzeyine ilişkin gözlemleri, ebeveyn ve velilerin öğretmenlerine duydukları saygı,

öğretmenlerin maddi kazançlarının diğer meslek gruplarıyla kıyaslanması ve eğitim sistemine duyulan toplumsal güven gibi değişkenlerden etkilendiğini tespit etmiştir.

Profesyonelliğin özerklik, profesyonel bilgi ve sorumluluk olmak üzere üç temel bileşeni vardır (Robson, 2006: 7). Öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırma ve eğitime dair herhangi bir sorunu çözme konusunda uzman olmaları beklenmektedir (Sirotova, 2013: 3178). Öğretmen, öğrencileri öğrenme sürecinde başarıya yönlendiren bir liderdir. Profesyonel öğretmenlerin araştırma becerileri, düşünme becerileri, öğretme, değerlendirme ve iletişim becerilerini yönetme gibi belirli becerilerde ustalaşması beklenmektedir (Muhammad vd., 2015: 143). Öğretmen özerkliğindeki ve öğretmeye ilişkin bilgideki değişim öğretmen profesyonelliğini etkilemektedir (Adams, 2017: 163).

Murphy (2005: 51) tarafından ortaya koyulduğu gibi profesyonellik, öğretmen liderliğinin üç ayağından biridir. Aynı doğrultuda Stronge (2007) da profesyonelliği öğretmen sorumluluklarının arasında listelemektedir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen profesyonelliğinin öğretmen liderliği için önemli bir değişken olduğu, öğretmen liderliği ve öğretmen profesyonelliğinin birbirlerini besleyen iç içe geçmiş kavramlar olduğu düşünülmektedir.

5. Öneriler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analiz edilmesinin ardından şu önerilerde bulunulabilir:

- (i) Öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla birlikte sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirme ve kaynaşmaya ihtiyacı olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin katılım göstereceği sosyal ve kültürel faaliyetler gerçekleştirilmesi için okullara bütçe ayrılabilir.
- (ii) Okul gelişimi için iletişimin güçlendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin iletişim kanallarını sürekli açık tutmasının temin edilmesi amacıyla mevcut okul yöneticilerinin iletişim becerileri konusunda eğitim almaları sağlanabilir ve yeni görevlendirilecek okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde iletişim becerilerinin güçlü olmasına bir kriter olarak yer verilebilir.
- (iii) Öğretmenlerin karara katılım göstererek sorumluluğu paylaşma noktasında istekli oldukları gözlemlenmiştir. Okulda alınan kararlardan birinci düzeyde etkilenen öğretmenlerin karar mekanizmasında söz sahibi olmaları sağlanabilir. Okullardaki zümre başkanlıkları etkin bir şekilde işletilmesi sağlanarak kağıt üzerinde kalması engellenebilir.
- (iv) Öğretmenlerin yaratıcılık ve üretime dayalı öğretim etkinlikleri gerçekleştirmeye özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması açısından önemli olduğu düşünülen bu durumun teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte ürün ortaya koyabilecekleri çalışmalar yapmak için desteklenmeleri önem taşımaktadır. Bu tür

etkinlikler gerçekleştiren öğretmenler hizmet puanı yoluyla teşvik edilebilir.

- (v) Öğretmenlerin toplum nezdindeki saygınlık algısının düşük olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin profesyoneller olarak görülmediği yönünde bir algı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, okullardaki iyi örneklerin ön plana çıkartılmasına yönelik Bakanlık düzeyinde çalışmalar yürütülebilir.
- (vi) Öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olduğu yönündeki algının kırılması amacıyla ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmesi, son verilene kadar da öğretmenlik formasyonu olmayan kişilere bu görevin verilmesinin engellenmesi yoluna gidilebilir.
- (vii) Öğretmenlerin profesyoneller olarak bu yollarla desteklenmesinin ardından liderlik vasfıyla ön plana çıkan öğretmenlere mentorluk görevi verilerek sistemin kendini beslemesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Abawi, L. A., Leach, T. ve Raitelli, J. (2018). Building capacity and enacting school improvement policy: Voices from the field. *International Journal of Education*, 10(1), 106-124.
- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 67, 161-170.
- Akman, Y. (2017). Sosyal sermaye ve öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmeleri ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 263-281.
- Alhameedyeen, R. A. B. (2018). The degree to which secondary teachers in public schools accept the use of transformative leadership by their principals from their perspective. *Modern Applied Science*, 12(6), 6-16.
- Alstete, J. W. (2007). *College accreditation: Managing internal revitalization and public respect*. New York: Palgrave Macmillan.
- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44.
- Avidov-Ungar, O. ve Arviv-Elyashiv, R. (2018). Teacher perceptions of empowerment and promotion during reforms. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 155-170.
- Badiali, B. J. (2018). *Teacher leadership and student learning*. J. Hunzicker (Ed.). Teacher leadership in professional development schools içinde(ss. 107-118). Bingley: Emerald Publishing.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Balyer, A. (2017). School principals' views on administration work, their "frequent turnover" and its effects on their work. *The Qualitative Report*, 22(5), 1471-1487.
- Balyer, A. ve Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumlarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 63-80.
- Basich, C. W. (2018). *Teacher leadership: Effects on job satisfaction and teacher retention*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Youngstown State University.
- Beachum, F. ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Berg, J. H., Carver, C. L. ve Mangin, M. M. (2018). Building a research community, developing a coherent field of study. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 9-30.
- Blackmore, J. (2010). *Leadership gender*. E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education içinde (ss. 797-802). Kidlington: Elsevier.
- Bogotch, I., Schoorman, D. ve Reyes-Guerra, D. (2017). *Forming the need dialogue between educational leadership and curriculum inquiry: Placing social justice, democracy, and multicultural perspectives into practice*. M. Uljens ve R. M. Yilmaki (Ed.). Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: Non-affirmative theory of education içinde (ss. 283-308). Cham: Springer Open.
- Brown, K. D. ve Carnes, G. N. (2010). *Teacher education for elementary education*. P. Peterson, E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education içinde (ss. 725-731). Kidlington: Elsevier.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim Dergisi*, 204, 114-134.
- Butler, D., Leahy, M., Hallissy, M. ve Brown, M. (2017). *Scaling a model of teacher professional learning – harnessing moocs to recreate deep learning conversations*. A. Tantall ve M. Webb (Ed.). Tomorrow's learning: Involving everyone içinde (ss. 149-160). Cham: Springer.
- Can, E. (2017). *Öğretmenlik mesleği: Mevcut durum ve uygulamalar*. E. Babaoğlu, E. Kırıl, A. Çilek ve F. G. Yılmaz (Ed.). Eğitime farklı bakış içinde (ss. 41-56). Ankara: EYUDER.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934.
- Cranston, J. ve Kusanovich, K. (2016). *Ethnotheatre and creative methods for teacher leadership*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Cumming, J. J. (2010). *Classroom assessment in policy context (Australia)*. P. Peterson, E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education içinde (ss. 417-424). Kidlington: Elsevier.

- Çakır, S. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 555-570.
- Çetin, M. ve Çayak, S. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 200-222.
- Daft, R. L. (2008). *The leadership experience*. Mason: Thomson.
- Dampson, D. G. ve Frempong, E. A. (2018). The 'push and pull' factors of distributed leadership: Exploring views of headteachers across two countries. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 121-127.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007). The Many faces of leadership. *Teachers as Leaders*, 65(1), 14-19.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 188, 158-173.
- Drori, G. S. (2018). Creativity and the governance of universities: Encounters of the third kind. *European Review*, 26(1), 1-14.
- Elçiçek, Z. ve Barut, Y. (2016). Aday öğretmenlerin öğretmen olmadan önce öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumunun incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 8(32), 434-443.
- Erdemli, Ö. (2018). *Öğretmene yönelik şiddet: Medyaya yansıyan olayların incelenmesi*. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.). Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl içinde (s. 583-594). Ankara: Pegem Akademi.
- Evans, L. (2008). Professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 white paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Firestone, W. A. ve Robinson, V. M. J. (2010). *Research on educational leadership – approaches/promising directions*. E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education içinde (ss. 470-745). Kidlington: Elsevier.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (2012). *Understanding and managing organizational behavior*. Boston: Prentice Hall.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. ve Cribb, A. (2009). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*. Oxon: Routledge.
- Godlesky, L. E. (2018). *Examining the relationship between teacher leadership perception and professional learning community engagement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Rowan Üniversitesi.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi*, 213, 177-196.
- Greenle, B. J. (2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), 44-74.
- Gündüz, Y. ve Korkmaz, Z. S. (2014). Öğretmen eğitiminde kuramsal bilginin önemi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 11, 18-33.
- Haley, K., Urquhart, C., Jones, N. C. Silverman, J. ve Hunzicker, J. (2018). *Teacher leaders reflections: Teacher leadership and student learning*. J. Hunzicker (Ed.). Teacher leadership in professional development schools içinde (ss. 99-106). Bingley: Emerald Publishing.
- Halıcı Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 48-64.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harris, A. (2010). *Teacher leadership and organizational development*. P. Peterson, E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education (ss. 40-44). Kidlington: Elsevier.
- Harris, A. ve Mujis, D. (2005). *Improving school through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Hess, F. M. ve Fennel, M. (2015). Point-counterpoint: Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 159-166.
- Hiebert, M. ve Klatt, B. (2001). *The encyclopedia of leadership: A practical guide to popular leadership theories and techniques*. New York: McGraw-Hill.
- Hildebrandt, S. A. ve Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416-423.
- Howard, S. J. (2018). *The impact of stress on the turnover rates for teachers in low-performing public elementary schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nova Southeastern University.
- Hughes, R. L, Ginnett, R. C. ve Curphy, G. J. (2012). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Hunzicker, J. (2018). Teacher leadership in professional development schools: A definition, brief history, and call for further study. J. Hunzicker (Ed.). Teacher leadership in professional development schools içinde (ss. 19-37). Bingley: Emerald Publishing.

- Ingersoll, R. M., Sirinides, P., ve Dougherty, P. (2018). Leadership matters: Teachers' roles in school decision making and school performance. *American Educator*, 42(1), 13-17.
- Institute for Educational Leadership (IEL) (2011). Teacher leadership in high schools: How principals encourage it, how teachers practice it. *Teacher Leadership: The New Foundations of Teacher Education*, 408, 115-128.
- Jacques, C., Weber, G., Bosso, D., Olson, D. ve Bassett, K. (2016). *Great to influential: Teacher leaders' roles in supporting instruction*. American Institute for Research.
- John, S. B. S. (2018). *How do leadership standards affect motivation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Lynn University.
- Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle "öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı". *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 104-110). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) Policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education*, 22(1), 95-111.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N. ve Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.
- Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: A study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5), 513-525.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: Sage Publications.
- Lail, J. (2018). *Building teacher efficacy: Challenges of creating communities of practice among new teachers and veteran teachers in a toxic work environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kentucky.
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Croiset, G., Volman, M. ve Beishuizen, J. (2017). The role of teaching courses and teacher communities in strengthening the identity and agency of teachers at university medical centres. *Teaching and Teacher Education*, 67, 399-409.
- Leiva, F. M., Ríos, F. J. M. ve Martínez, T. L. (2006). Assessment of interjudge reliability in the open-ended questions coding process. *Quality & Quantity*, 40(4), 519-537.
- Lillibridge, F. (2012). *Conclusion and future directions*. G. D. Levy ve N. A. Valcik (Ed.). Benchmarking in institutional research içinde (ss. 109-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lovett, S. (2018). *Advocacy for teacher leadership: Opportunity, preparation, support, and pathways*. Cham: Springer.
- Lumpkin, A., Claxton, H. ve Wilson, A. (2014). Key characteristics of teacher leaders in schools. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4(2), 59-67.
- Matlach, L. (2015). *Policy snapshot*. American Institute for Research.
- McCay, L., Flora, J., Hamilton, A. ve Riley, J. F. (2001). Reforming schools through teacher leadership: A program for classroom teachers as agents of change. *Educational Horizons*, 79(3), 135-142.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Londra: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar*.
- Mintrop, R., Ordenes, M., Coghlan, E., Pryor, L. ve Madero, C. (2018). Teacher evaluation, pay for performance, and learning around instruction: between dissonant incentives and resonant procedures. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 3-46.
- Muhammad, S. N. H. ve Jaafar, S. N. (2015). TVET teacher professionalism in leadership personality information. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 143-147.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin Press.
- National Network of State Teachers of the Year (NNSTOY) (2017). *Teacher leader model standards*. (Erişim: 22/10/2017), <http://www.nnstoy.org/teacher-leader-model-standards/>
- Nebres, B. F. (2002). *International benchmarking as a way to improve school mathematics achievement in the era of globalization*. G. Kaiser, E. Luna ve I. Huntley (Ed.). International comparisons in mathematics education içinde (ss. 200-212). Londra: Taylor & Francis.
- Nieto, S. (2018). Beginning is always the hardest. *Kappa Delta Pi Record*, 54(1), 8-13.
- Okçabol, R. (2004). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme! XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Osmond-Johnson, P. (2015). Supporting democratic discourses of teacher professionalism: The case of the Alberta teachers' association. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 171, 1-27.
- Osmond-Johnson, P. (2018). Discourses of teacher professionalism: "from within" and "from without" or two sides of the same coin? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 61-72.
- Özçetin, S. (2018). Okul müdürü ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-20.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *Elementary Education Online*, 16(4), 1451-1468.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Londra: Sage Publications.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robson, J. (2006). *Teacher professionalism in further and higher education: Challenges to culture and practice*. Oxon: Routledge.
- Saqipi, B., Aunta, T. ve Korpinen, E. (2014). Understanding the context of teacher professionalism in education systems undergoing transition – Kosovo case. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 635-646.
- Sawyer, R. D., Neel, M. ve Coulter, M. (2016). At the crossroads of clinical practice and teacher leadership: A changing paradigm for professional practice. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(1), 17-36.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. Paris: OECD Publishing.
- Sergis, S., Voziki, T., ve Sampson, D. (2018). *School leadership: An analysis of competence frameworks*. D. Sampson, D. Ifenthaler, J. M. Spector ve P. Isaías (Ed.). Digital technologies: Sustainable innovations for improving teaching and learning içinde (ss. 3-26). Cham: Springer.
- Shuck, S., Aubusson, P., Burden, K. ve Brindley, S. (2018). *Uncertainty in teacher education futures: Scenarios, politics and STEM*. Singapore: Springer.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Londra: Sage Publications.
- Sirotova, M. (2013). Undergraduate teacher training – space for the formation of habit and teacher professionalism. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 3172-3183.
- Smylie, M. A. ve Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556-577.
- Southern, R. K. (2018). *Teacher autonomy and centralization: Predicting school effectiveness*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Alabama.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Supovitz, J. A. (2018). Teacher leaders’ work with peers in a quasi-formal teacher leadership model. *School Leadership & Management*, 38(1), 53-79.
- TeKippe, S. S. ve Faga, K. K. (2016). The missing piece in teacher preparation programs: Leadership education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(8), 7-12.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tunç, H. S. ve Gökçe, A. T. (2018). Okul yöneticilerinin alo 147 hakkındaki görüşlerinin bilgi uçurma açısından değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 477-487.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyoloji Bilimler Dergisi*, 16(20), 198-216.
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. ve Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. California: Sage Publications.
- Weiner, J. ve Woulfin, S. L. (2018). Sailing across the divide: challenges to the transfer of teacher leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 210-234.
- Wong, Y. L. (2017). Staff management in privatized education systems and the professionalism of teachers: The case of Macao. *Research in Educational Administration & Leadership*, 2(2), 195-218.
- Woodcock, S. ve Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O., Ünsal, N. ve Tolunay, B. (2015). Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilme düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 259-274.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Zepeda, S. J., Mayers, R. S. ve Benson, B. N. (2003). *The call to leadership*. New York: Routledge.



Yazım Kuralları

anemon, 2018 yılından itibaren Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır. Derginin asıl amacı sosyal bilimler alanında nitelikli akademik çalışmaların yayımlanmasına katkı yapmaktır.

Dergide yayımlanan makaleler yazı işlerinin izni olmaksızın başka hiçbir yerde yayımlanamaz veya bildiri olarak sunulamaz. Kısmen veya tamamen yayımlanan makaleler kaynak gösterilmeden hiçbir yerde kullanılamaz. Dergiye gönderilen makalelerin içerikleri özgün, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Makaledeki yazarlar isim sırası konusunda fikir birliğine sahip olmalıdır.

Makalenin hazırlanması sırasında yardımcı olması amacıyla, internet sitemizde yazarlar için linkinin altında yer alan **anemon** Dergisi yazım kurallarına göre hazırlanmış "örnek makale" dosyasını bilgisayarınıza indirmeniz ve makalenizi bu makaleyi örnek olarak hazırlamanız, düzenlemelerde kolaylık ve zaman tasarrufu sağlayacaktır. Bu makaleyi bilgisayarınıza Word programında şablon (template) olarak kaydederek de makalenizi hazırlayabilirsiniz.

- Makaleler MS Word 2007 veya üstü bir sürümde hazırlanarak gönderilmelidir.
- Sayfa yapısı A4 kâğıdı (210 x 297 mm) boyutunda, MS Word programında, Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile 10 punto, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 2 cm olmak üzere diğer kenarlar için 1.5 cm boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır.
- Yazar(lar)ın ad(lar) ve soyad(lar), kurumsal unvanları; yazar(lar)ın görev yaptığı kurum(lar), e-posta adres(ler) bilgileri ve ORCID numaraları verilmelidir. Ayrıca makalelerde sorumlu yazar belirtilmelidir.
- Makale başlığı, içerikle uyumlu, içeriği en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Başlık, kalın ve 13 punto büyüklüğünde olmalı ve ilk harfler büyük olacak şekilde sola hizalanarak yazılmalıdır. Makaleler aynı özellikte İngilizce bir başlık/title içermelidir.
- Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 75, en fazla 120 kelimeden oluşan Türkçe "Öz" bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemelidir. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Anahtar kelimeler makale içeriği ile uyumlu ve kapsayıcı olmalıdır. Aynı şekilde makaleler İngilizce bir başlık/title, anahtar sözcükler/keywords ve özet/abstract içermelidir.
- **anemon**'un yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde diğer dillerde yazılmış yazılara da yer verilebilir. Diğer dillerde yazılan makalelerde yazım dili dışında ayrıca Türkçe ve İngilizce başlık, anahtar sözcükler ve öz bulunmalıdır.
- Herhangi bir sempozyum veya kongrede sunulmuş olan çalışmalar kongrenin adı, yeri ve tarihi belirtilerek yayımlanabilir. Bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda (BAP, TÜBİTAK, Kalkınma Bakanlığı vb.) desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje numarası ilk sayfanın altında verilmelidir.
- Makaleler giriş, gelişme ve sonuç yer alacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Formüller ve denklemler Math Type ya da Word Denklem Düzenleyici kullanılarak yazılmalıdır.
- Çalışma, dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Makalede noktalama işaretlerinin kullanımında, kelime ve kısaltmaların yazımında en son çıkan TDK Yazım Kılavuzu esas alınmalı, açık ve yalın bir anlatım yolu izlenmeli, amaç ve kapsam dışına taşan gereksiz bilgilere yer verilmemelidir. Makalenin hazırlanmasında geçerli bilimsel yöntemlere uyulmalı, çalışmanın konusu, amacı, kapsamı, hazırlanma gerekçesi vb. bilgiler yeterli ölçüde ve belirli bir düzen içinde verilmelidir.
- Bir makalede sırasıyla özet, ana metnin bölümleri, kaynakça ve (varsa) ekler bulunmalıdır. Makalenin bir "Giriş" ve bir "Sonuç" bölümü bulunmalıdır. "Giriş" çalışmanın amacı, önemi, dönemi, kapsamı, veri metodolojisi ve planını mutlaka kapsamalıdır. Konu gerektiriyorsa literatür tartışması da bu kısımda verilebilir. "Sonuç" araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olmalı, ana çizgileriyle ve öz olarak verilmelidir. Metinde sözü edilmeyen hususlara "Sonuç"ta yer verilmemelidir. Belli bir düzen sağlamak amacıyla ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir.
- Tablo/Şekillerin numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise sadece tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo/Şekil numarası üste, tam sola dayalı olarak dik yazılmalı; tablo/şekil adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Kaynakça verilmesi gereken bir durum varsa tablonun altında metin içi kaynak gösterme formatında verilmelidir.

- Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makale başlığı dışındaki diğer tüm başlıklar yalnız ilk harfleri büyük, 11 punto (üst 12 nk; alt 6 nk) ve sola hizalı olarak yazılmalıdır. Birinci derece başlıklar koyu karakterde; ikinci derece başlıklar, koyu olmayan; üçüncü derece başlıklar ise koyu olmayan ve italik harflerle yazılmalıdır.

1. Birinci Derece Başlık

1.1. İkinci Derece Başlık

1.1.1. Üçüncü Derece Başlık

- Kaynak göstermede kullanılan format, APA (American Psychological Association) Style 6th Edition'dır. Gerek alıntılmalarda gerekse de kaynakça kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

(i) Türkçe kitap:

Meriç, C. (2009). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(ii) Çeviri kitap:

Davison, A. (2006). *Türkiye'de Sekülerizm ve Modernlik*. Tuncay Birkan (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

(iii) Editörlü kitap:

Çetin, İ. (Ed.) (2010). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Nobel.

(iv) Editörlü kitapta bölüm:

Okçu, M., Aktel, M., & Kerman, U. (2007). İki Süreci Anlamak: Kamu Yönetiminde Küreselleşme ve "Avrupalılaştırma". İçinde: A. Yılmaz & Y. Bozkurt (Ed.), *Küresel Esintiler ve Yerel Etkiler Sarmalında Türk Kamu Yönetimi* (s.43-67). Ankara: Gazi Kitabevi.

(v) Makale:

Esen, Ö. (2012). Türkiye'de Döviz Kuru Belirsizliğinin İhracat Üzerine Etkisi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 49(568), 87-97.

(vi) Çift yazarlı makale:

Bayrak, M., & Esen, Ö. (2014). Türkiye'nin Enerji Açığı Sorunu ve Çözümüne Yönelik Arayışlar. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 139-158.

Çok yazarlı makale:

Esen, Ö., Aydın, C., & Aydın, R. (2016). Inflation Threshold Effect on Economic Growth in Turkey. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 7(22), 1983-1993.

(vii) Tezler:

Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye'nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

(viii) İnternet tabanlı kaynaklar:

Eğilmez, M. (2017). *İşsizlik Niçin Düşmüyor?*. (Erişim: 01.02.2018), <http://www.mahfiegilmez.com/2017/12/issizlik-nicin-dusmuyor.html>

- Metin içi atıflar ilgili bölümde parantez içinde gösterilmelidir.

(i) Tek Yazar İçin: (Soyad, Basım Yılı: Sayfa Numarası)

(ii) Birden Çok Yazar İçin: (Soyad vd., Basım Yılı: Sayfa Numarası)

- Bir yazarın makalesine ulaşılamıyorsa ikincil kaynaklardan alıntı yapan bir kaynağa referans veriliyorsa asıl yararlanılan kaynağa göndermede bulunulur.

(i) "(Aktarılan kaynağın yazarının [veya yazarlarının] Soyadı, Yılı)'dan aktaran" ifadesi getirilerek atıf yapılır. Buna bağlı olarak da kaynakçada sadece ikincil kaynağa yer verilir. (Smith, 1890'dan aktaran: Esen, 2006: 1) gibi

(ii) Smith (1890) her bireyin kendi kârını arttırmaya çalışırken amacı hiç de bu olmadığı halde bütün toplumun zenginliğinin artmasına hizmet ettiğini ve bunu yaptırmanın ise piyasanın gizli eli olduğunu vurgulamaktadır (aktaran: Esen, 2006: 1).

- **anemon**'a yazım kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Dergide intihal denetimi iThenticate programı ile yapılmaktadır ve intihal denetiminde kabul edilebilir benzerlik oranı en fazla %20 olmalıdır.

- Yayım aşamasının ilk adımı için makaleler Online Başvuru Sistemi aracılığıyla yollanmalıdır. Başvurunun hemen ardından elektronik posta adresinize otomatik olarak bir onay mesajı gönderilecektir. Daha fazla bilgi için <http://dergipark.gov.tr/anemon> elektronik adresi aracılığıyla editörümüzle bağlantıya geçilebilir.



Instructions for Authors

anemon is published bimonthly in February, April, June, August, October and December starting from 2018 by Mus Alparslan University. The purpose of the journal is to make contributions to publishing qualified academic studies in social sciences and humanities.

The articles that are published in the journal cannot be published or presented anywhere else unless permission is granted from the editorial board. The articles that are published either partially or completely cannot be used anywhere else unless reference is given. The articles that are sent to the journal has to be authentic, not previously published or sent to be published. The authors of the articles have to have a consensus regarding the order of the authors' names in the article.

If you download the "sample article" that was prepared according to spelling rules and format of the Journal of *anemon* from our website through the link for authors to help you prepare the article, this will save your time and facilitate the preparation process. You can also prepare your article by saving this sample as a template on the Microsoft Word program.

- The articles should be in MS Word 2007 or higher version.
- The layout has to be custom-designed A4 paper (210 x 297 mm). The file format has to be MS Word. The font has to be Times New Roman or a similar one with a size of 10. The file has to have single-line spacing. Page margins have to be 2 cm on the top and 1.5 cm for all the other sides. The pages have to be numbered.
- The articles should include the name(s), surname(s), institutional title(s), institution name(s), e-mail address(es), and ORCID of the author(s). In addition, the corresponding author has to be indicated in the articles.
- The title of the article has to be consistent with the content and must reflect the content in the best way possible. The title has to be boldface with a font size of 13. The first letter of all the words has to be uppercase. The title has to be left-aligned. The articles should have an English title with the same properties.
- The article needs to include an "Abstract" at the beginning not less than 75 words nor longer than 120 words summarizing the content in the most precise and concise way. The abstract must not include references, figures, and table numbers. Leaving a space under the abstract, the author has to add keywords including at least 3 and utmost 5 words. The keywords have to be consistent with the content and should be comprehensive. Similarly, the articles have to include an English title, keywords, and abstract.
- *anemon* is published in Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal. The articles written in other languages have to have Turkish and English titles, keywords, and abstracts in addition to those written in its original language.
- The works that are presented in any symposium or congress can be published after specifying the name, place and the date of the congress. The works (BAP, TUBITAK, Word Bank ect.) that are supported by a research organization or fund have to indicate the name of the supportive organization and the number of the project.
- The articles should be organized as introduction, body, and conclusion. Subtitles and lower-level titles must have a font size of 11 (12 nk before and 6 nk after) and be left-aligned.
- Formulas and equations should be written via Math Type or Word Equation Editor.
- The study has to comply with grammatical rules. The latest Turkish Language Association Spell Check has to be employed regarding the use of punctuation, spelling of the words, and abbreviations. The text is expected to be clear and simple. No expressions out of purpose and scope must be included in the work. The valid scientific methods have to be employed to prepare the article. The content, purpose, scope, justification, etc. of the study have to be provided as much as needed in a certain order.
- An article is expected to include abstract, sections of the main text, references, and appendices (if there is any) respectively. An article has to have an "Introduction" and "Conclusion" sections. The "Introduction" is definitely expected to include the purpose, importance, period, scope, data methodology, and outline of the study. If it is necessary for the subject to be dealt with, literature review can be given in this section as well. The "conclusion" needs to be in compliance with the study's purpose and scope. It needs to be given generally and concisely. The points that are not mentioned within the text must not be included in "conclusion". Headings, titles, and subtitles can be used to organize the text.
- Tables/Figures should be numbered and given with their titles. No vertical lines must be used to draw the tables. Horizontal lines can only be used to separate the subtitles within the table from each other. Table/Figure number has to be at the top left-aligned and non-Italic. The name of tables/figures has to be written with each word having its first letter uppercase. In addition,

tables/figures have to comply with black and white print. If there is anything in the table that requires reference, the references must be given at the bottom of the table with in-text reference format.

- Headings, titles, and subtitles can be used to ensure an ordered information transfer. All the other titles except for the title of the article have to have a font size of 11. First-level titles should be uppercase but boldface; the first letters of all the words in the second-level titles should be uppercase and not boldface; and only the first letters of the words in the third-level titles should be uppercase, and these titles have to be italic. In addition, the titles have to be organized with 6 nk before and after the title.

1. First-Level Title

1.1. Second-Level Title

1.1.1. Third-level Title

- The citation format is APA (American Psychological Association) Style 6th Edition. The authors have to follow the spelling principles and format specified by American Psychological Association in American Psychological Association Publication Manual regarding both quotations and bibliography. For detailed information: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>
- (i) Reference to a book:
Stopford, M. (1997). *Maritime Economics*. New York: Routledge.
- (ii) Translated book:
Davison, A. (2006). *Türkiye’de Sekülerizm ve Modernlik*. Tuncay Birkan (Trans.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- (iii) Reference to a chapter in an edited book:
Esen, Ö., & Aydın, C. (2018). Tunisia. In: S. Özdemir, S. Erdoğan, & A. Gedikli (Eds.), *Handbook of Research on Sociopolitical Factors Impacting Economic Growth in Islamic Nations* (pp. 68-94). USA: IGI Global.
- (iv) Reference to a journal publication:
Esen, Ö. (2016). Security of the energy supply in Turkey: Prospects, challenges and opportunities. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 6(2), 281-289.
- (v) Two authors:
Aydın, C., & Esen, Ö. (2018). Does the level of energy intensity matter in the effect of energy consumption on the growth of transition economies? Evidence from dynamic panel threshold analysis. *Energy Economics*, 69, 185-195.
- (vi) Theses and dissertations:
Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye’nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doctoral Dissertation. Erzurum: Atatürk University.
- (vii) Internet Based Sources
IATA (2016). *Annual Reports Review*. (15.10.2017), Retrieved from <https://www.iata.org/about/Documents/iata-annual-review-2016.pdf>
- In-text references have to be indicated in brackets where relevant.
 - (i) For single author: (Surname, Date of Publication: Page Number)
 - (ii) For multiple authors: (Surname et al., Date of Publication: Page Number)
- The manuscripts that comply with the publication principles of **anemon** are passed through plagiarism checking. The journal uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. If the similarity level is above 5%, the manuscript is not accepted for publication.
- The articles are sent through Online Application System for the first step of the publication. An automatically-sent confirmation message is sent to your e-mail address upon the completion of the application. For further information, please contact the editor via <http://dergipark.gov.tr/anemon>.



Değerlendirme Süreci

- **anemon**'a gönderilen yazılar, önce Yayın Kurulunca dergi ilkelerine uygunluk açısından bir ön değerlendirmeye tabi tutulur. Dergi kapsamına girmeyen veya bilimsel bir yazı formatına içerik ve şekil şartları açısından uymayan yazılar, hakemlik süreci başlatılmadan geri çevrilir ya da bazı değişiklikler istenebilir. Yayın için teslim edilen makalelerin değerlendirilmesinde akademik tarafsızlık ve bilimsel kalite en önemli ölçütlerdir.
- **anemon**'a yayın kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde intihal denetimi, iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve intihal denetiminde, benzerlik oranının %20'nin üstüne çıkmaması gerekmektedir. İlgili çalışmada herhangi bir intihale rastlanmadığı takdirde değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. **anemon** Dergisi, sürecin her aşamasında, hakem ve yazarların isimlerinin saklı tutulduğu çift-kör hakemlik sistemini kullanmaktadır. Hakem raporları beş yıl süreyle saklanır. Makaleyi değerlendiren iki hakemden birisinin olumlu diğerinin olumsuz rapor vermesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilmekte veya Yayın Kurulu, hakem raporlarını inceleyerek nihai kararı vermektedir.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalarda yazarlar, hakem ve Yayın Kurulunun eleştiri ve önerilerini dikkate alırlar. Katılmadıkları hususlar varsa gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Dergideki hakemlik sürecinde, akademik unvana sahip kişilerin yayımları için ancak eşit ya da üst derecede akademik unvana sahip kişiler hakem olabilir.
- **anemon**'un hakem değerlendirme süreci, normal koşullarda editör tarafından ön değerlendirme aşaması bir hafta; hakem değerlendirme süreci de 8 hafta olarak planlanmaktadır. Ancak hakemlerden zamanında dönüş olmaması nedeniyle yeniden hakem atama vb. nedenlerden dolayı hakem değerlendirme süreci uzayabilmektedir.
- **anemon**'a makale gönderen yazar/yazarlar, Derginin söz konusu hakem değerlendirme koşullarını ve sürecini kabul etmiş sayılırlar.
- **anemon**'da yayımlanmasına karar verilen (kabul edilen) çalışmaların telif hakkı, Muş Alparslan Üniversitesine devredilmiş sayılır.



Peer Review Process

- The papers that are sent to **anemon** are subjected to preliminary assessment by the Editorial Board to see whether the work complies with the principles of the journal. The papers that are out of the scope of the journal or do not comply with the format of a scientific text either in terms of content or style are either rejected or demanded to be corrected prior to peer-review process. Academic objectivity and scientific quality are the most important criteria for the assessment of the articles that are submitted to be published.
- The articles that comply with the publication principles of **anemon** are passed through plagiarism checking. Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. The journal allows an overall similarity of 20% for a manuscript to be considered for publication. After determining an acceptable similarity rate, the article is sent to two reviewers who are known for their studies in the relevant field. **anemon** employs double-blind review system in which the names of neither the reviewers nor the authors are disclosed in any of the phases of the process. Reviewer reports are saved for five years. If one of the reviewers gives positive feedback while the other gives negative feedback, the article is sent to a third reviewer or Editorial Board examines the reviewer reports to make the final decision.
- The authors submitting papers to **anemon** take into account the criticisms and suggestions of the reviewers and the Editorial Board. The authors also have the right to object to the points with which they disagree. In the reviewing process, the publications of people with academic titles are only reviewed by academics of either an equal or a higher degree.
- Assessment process of **anemon** may sometimes take long periods of time due to undesired reasons. Normally, preliminary assessment by the editor takes a week while reviewer's assessment period takes 8 weeks. However, reviewer assessment process may get longer when reviewers do not respond on time or in cases of appointing a new reviewer and so on.
- The author/authors submitting papers to **anemon** is/are considered to have accepted the aforementioned reviewing conditions and process of the journal.
- The copyrights of the works that are decided to be published (accepted) in **anemon** are transferred to Muş Alparslan University.



Yayın İlkeleri

- **anemon**, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan, sosyal bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmaları, bilimsel bir yaklaşımla ele alarak sosyal bilimler alanlarındaki çalışmaların niteliğinin yükselmesine, yöntem ve uygulamaların gelişmesine, kuram ve uygulama alanlarındaki çalışmalar arasında iletişimin güçlenmesine ve sosyal bilimler alanındaki literatürün zenginleşmesine katkı sağlamak amacıyla yayımlanmaktadır.
- **anemon**'da, dil bilimi, din bilimleri, edebiyat, eğitim bilimleri, felsefe, güzel sanatlar, iktisat, işletme, maliye, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih, uluslararası ilişkiler vb. tüm sosyal bilimlere ait özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları destekleyerek bilim camiasında üretilen bilgileri akademisyenlerin ve kamuoyunun istifadesine sunmak amacıyla yeni ve özgün çalışmalara yer verilmektedir.
- **anemon**'a gönderilecek çalışma, alanında bir boşluğu dolduracak özgün bir yazı olmalı ya da daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, konuya dair yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir inceleme olmalıdır.
- **anemon**'a gönderilecek yazılar makale, çeviri ve kitap tanıtımı türünde olmalıdır. Dergimize gönderilen çeviri yazılar için, makale sahibinin yayın izni ve orijinal metin gereklidir.
- **anemon**'un yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir; ancak her sayıda derginin sayfa sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki yazılara da yer verilebilir.
- **anemon**'a gönderilmeden önce akademik çalışmalar, söz konusu dili iyi düzeyde konuşan editörler tarafından düzenlenmeli ve kontrol edilmelidir. Ayrıca bu durum belgelendirilmelidir (Türkçe hazırlanan çalışmalar hariç).
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ve halihazırda yayımlanmak üzere sunulmamış olmalıdır. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, durum açıkça belirtilmek şartıyla dergiye gönderilebilir.
- **anemon**, Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır.
- **anemon**'a gönderilen yazılara telif hakkı ödenmez. Yayımlanan makalelerin telif hakkı Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne aittir.
- **anemon**'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.
- **anemon**'da yer alan yazılardaki görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı olduğu kurumların görüşlerini yansıtmaz.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar, TÜBİTAK ULAKBİM'in DergiPark Sistemi (UDS) üzerinden elektronik ortamda gönderilmektedir. Bu sisteme <http://dergipark.gov.tr/anemon> da yer alan "Kullanıcı Sayfası/Yeni Gönderi" linkinden ulaşılabilir. Söz konusu sisteme kayıt yapıp makale gönderildikten sonra hakem süreciyle ilgili gelişmeler ve hakem değerlendirme raporları yazarlar tarafından kolaylıkla takip edilebilir.



Editorial Principles

- **anemon** is an international peer-reviewed journal that publishes authentic and qualified works with a scientific approach in the fields of social sciences. It is published to contribute to raising the quality of the social sciences studies, development of methods and practices, to strengthen the communication between theoretical and practical studies, and to enrich the literature.
- **anemon** supports all the authentic and qualified scientific studies in the social sciences field including business, economics, educational sciences, finance, fine arts, history, international relations, linguistics, literature, philosophy, political science, psychology, sociology and theology etc. It publishes new and authentic works to offer the knowledge produced by scientific circles for the benefit of academics and public.
- The works that are sent to **anemon** must be either an authentic work to eliminate a lack in the literature or a review assessing the previously-published works and suggesting relevant, new, and noteworthy opinions.
- The texts that are sent to **anemon** include articles, translations, and book promotions. For the translated texts, publication permission of the owner of the article and the source text are required.
- Publication languages of **anemon** are Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal.
- Before academic studies submitted to **anemon**, they should be proofread and edited by native the language-speaking editors related to language used in the paper. This should also be documented (excluding study prepared in Turkish language).
- The works that are sent to **anemon** must not be published previously anywhere. They have to be ready for publication. The papers that have previously been presented in a scientific meeting can be sent to the journal if it is clearly indicated.
- **anemon** is regularly published bimonthly in February, April, June, August, October and December by Muş Alparslan University.
- No copyright payment is made for the papers that are sent to **anemon**. The copyrights of the works that are published in the Journal are transferred to Muş Alparslan University Journal of Social Sciences (**anemon**).
- Scientific and legal liabilities of the articles published in **anemon** belong to the authors.
- All the opinions and ideas indicated in the articles that are published in **anemon** are authors' personal opinions and do not reflect the opinions of the Journal or the affiliated institutions by any means.
- The works that are sent to **anemon** are sent to TUBITAK ULAKBİM's DergiPark System (UDS) in electronical environment. This system can be accessed via <http://dergipark.gov.tr/anemon> under the link "User Page/New Submission". After registering in the system and submitting the paper, the developments regarding the reviewing process and reviewer reports can be followed by the authors.

Yazışma Adresi / Address

Anemon Dergi Editörlüğü

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
49250 – MUŞ/TÜRKİYE

Tel: 0 436 249 49 49 / 3622 - Fax: 0 436 249 10 22

Web: <http://dergipark.gov.tr/anemon>

e-mail: anemon@alparslan.edu.tr