



PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION



Sayı/Number
48

Eylül/September
2020

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

ISSN 1301-0085

<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>

SAHİBİ / PUBLISHER

Eğitim Fakültesi adına Dekan / Dean, on behalf of the Faculty of Education
Prof.Dr. Bilge CAN

EDİTÖR / EDITOR

Prof. Dr. Derya YAYLI
Prof. Dr. Murat BALKIS

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Asuman DUATEPE PAKSU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Bilge CAN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Cengiz ALACACI (İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye)
Diğdem Müge SİYEZ (Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye)
Erdoğan DURU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Firdevs SAVI ÇAKAR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye)
Hüseyin BAĞ (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
İzzet KARA (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Kazım ÇELİK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Kenneth M. GEORGE (University of Madison, ABD)
Kutlay YAĞMUR (Telburg University, NL)
Mithat AYDIN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Nesrin İŞİKOĞLU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Oylum AKKUŞ İSPIR (Ohlone College CA, ABD)
Ömer Faruk ŞİMŞEK (İstanbul Arel Üniversitesi, Türkiye)
Pavol PROKOP (Trnava University, Slovakia)
Sevgi KÜÇÜKER (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Şenel POYRAZLI (Pennsylvania Üniversitesi, ABD)
Uli SCHAMILOGLU (University of Wisconsin, ABD)
Şükran TOK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)

DİL EDİTÖRÜ/ LANGUAGE EDITOR

Dr. Suna Çöğmen
Arş. Gör. Gamze Yalçın
Arş. Gör. Sibel Kahraman Özkurt

DİZİNLENME / INDEXING / ABSTRACTING

- Emerging Sources Citation Index (ESCI)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ) Index Copernicus
 - JournalSeek
- Araştırmacı Bilimsel Yayın İndeksi
 - Academia Sosyal Bilimler ASOS Index
 - Ulakbim TR İndeksi
 - Türk Eğitim İndeksi

YAZIŞMA ADRESİ / CONTACT ADDRESS

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı (Dergi Editörlüğü)
Kınıklı Kampusü 20070, Denizli
Telefon: 0 258 296 10 93 Faks: 0 258 296 12 00
e-posta: paufergi@pau.edu.tr
Grafik ve Tasarım / Graphics and Design
Öğr. Gör. Gülderen ÇAVUŞ
Cansu EKİNCİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, altı ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Dergimiz yayın ilkeleri ve yazım kurallarına, <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden ulaşılabilir

Merhaba,

Öncelikle tüm okurlarımızın, yazarlarımızın ve hakemlerimizin yeni yılını kutluyor, 2020 yılının akademiye başarı ve güzellik getirmesini diliyoruz.

Yılda 3 sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül) olarak yayımlanan Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PUJE), ULAKBİM TR Dizin ve Emerging Sources Citation Index (ESCI) dizinlerinde taranıyor. Bu nedenle dergimize yoğun bir talep ve ilgi var. Bu ilgiden dolayı yeniden teşekkür ediyoruz.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2020 yılına yenilenmiş yayım ilkeleriyle giriyor. Gönderilecek makaleler yayıma kabul edildikten sonra Türkçe ve İngilizce dillerinde tam metin olarak hazırlanacak ve iki dilde basılacaktır. Yeni ilkeler için dergimizin ilgili sayfalarını ziyaret etmenizi bekliyoruz. Daha önceki ilkelerle kabul edilmiş olan makaleler 2020 yılı içerisinde basılacaktır. Yeni ilkelere bağlı olarak hazırlanmış, yeni gönderilecek çalışmaların (özel sayı dışında) ancak 2021 yılında yayımlanabileceğini hatırlatmak isteriz. Bu yüzden dergimize göndermeyi düşündüğünüz çalışmaların yayımı için uzunca bir süreyi göze almanız gerekmektedir.

Dergimizin Ocak 2020 sayısında 23 çalışma yer almaktadır. Umarız bu çalışmalar okurlarımızın dikkatini çeker ve alana katkı sağlar. Dergimize bugüne dek verdiğiniz ve bundan sonra vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür ederiz.

Esen kalın.

Editörler
Derya YAYLI
Murat BALKIS

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Emerging Sources Citation Index (ESCI) tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in Emerging Sources Citation Index (ESCI).

İÇİNDEKİLER /CONTENTS

Araştırma Makaleleri - Research Articles

- Hakan ÜLPER, Ayşe Nur ŞİRİN 1
Okuma Anlama Düzeyleriyle Öz yeterlik Algısı Arasındaki İlişki Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Görünümleri
Views of Secondary School Students in the Context of Relationship between Self-Efficacy and Reading Comprehension Levels
- Osman AKTAN 15
İlkokul Matematik Öğretim Programı Dersi Kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi
Investigation of Primary School Mathematics Curriculum Lesson Acquisitions According to Renewed Bloom Taxonomy
- Hasan YILMAZ 37
Empati ile Narsizim Arasındaki İlişkide Bencilliğin Aracı Rolü
The Mediating Role of Selfishness in the Relationship between Empathy and Narcissism
- Ünal DENİZ 61
Lisansüstü Eğitimde Gizli Kriz: Öğrenciler Neden Okulu Terk Ediyor?
The Hidden Crisis in Graduate Education: Why do Students Drop out of School
- Ersoy ÇARKIT, Feride BACANLI 84
Kariyer Olgunluğunda Cinsiyet Farklılıkları: Meta Analiz Çalışması
Gender Differences on Career Maturity: A Meta-Analysis Study
- Fatma SUSAR KIRMIZI, Hatice BOZTAŞ, Emel SALGUT, Duygu ÇAĞ ADIGÜZEL, Alper KOÇ 105
Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisi
The Effect of Pre-school Education on the Process of Initial Literacy for Non Native Turkish Students
- Fulya BARIŞ PEKMEZCİ, Cansu AYAN 130
Confusion of Scale Development: Investigation of Self-Efficacy Scales
Ölçek Geliştirme Karmaşası: Öz-yeterlik Ölçeklerinin İncelenmesi
- Ali BOZKURT, Sevilay ÇIRAK KURT, Şengül TEZCAN 152
Türkiye ve Singapur Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Cebir Öğrenme Alanı Bağlamında Karşılaştırılması
A Comparison of the Middle School Mathematics Curricula of Turkey and Singapore with Respect to the Learning Domain of Algebra
- Sevilay ÇIRAK KURT, İbrahim YILDIRIM 174
İlköğretim Matematik Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Çeşitli Kavramlara İlişkin Metaforik Algıları
Metaphorical Perceptions of Elementary Mathematics Pre-service and In-service Teachers on Various Concepts
- Müslim ALANOĞLU, Zülfü DEMİRTAŞ 199
Bürokratik Okul Yapısı ile Müdür Yönetim Tarzları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
Investigation of the Relationship between Bureaucratic School Structure and Principal Management Styles

Cemal KALSEN, Kasım KARAKÜTÜK Sanayi ve Hizmet Sektöründe Çalışanların Eğitim Düzeyi İle Ücret Düzeyi Arasındaki İlişki <i>The Relationship between Education Level and Wage Level of Employees in Industry and Service Sector</i>	214
Ayça BAYER, Aysel ÇAĞDAŞ, Gökhan KAYILI 3-6 Yaş Çocukları İçin Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması <i>The Assessment of Self Care Skills Test For 3-6 Year Old Children: Reliability and Validity</i>	234
Mine AYDEMİR, Nuran BAYRAM ARLI Öğrencilerde Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Algısının Benlik Saygısı ve Stres ile İncelenmesi <i>Investigation of Students' Perceptions of Multidimensional Perfectionism with Self-Esteem and Stress</i>	252
Sıdıka GİZİR, Merve FAKİROĞLU Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Algıları Üzerindeki Rolü <i>The Role of Teachers' Perceived Organizational Support on Their Perceptions of Communication Climate in Their Schools</i>	271
İzzet PARMAKSIZ İyimserlik, Özgencilik ve Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri <i>The Effects of Optimism, Altruism and Marital Status on the Psychological Resilience</i>	285
Ali TOSUN, Aydan ORDU Okul Yöneticilerine Göre Değişen Denetim Uygulamaları: Karşılaştırmalı Bir Analiz <i>Changing Supervision Practices According to School Principals: A Comparative Analysis</i>	303
Abbas ERTÜRK 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? <i>Education Vision 2023: Is it a solution for problems?</i>	321
Hamdi KARAKAŞ, Rabia SARIKAYA Çevre-Enerji Konularına Yönelik Gerçekleştirilen Argümantasyon Temelli Öğretimin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Argüman Oluşturmalarına Etkisi <i>The Effect of Argumentation-Based Teaching Carried out for Environment-Energy Subjects on The Argumentation Skills of Prospective Teacher</i>	346
Ümran ŞAHİN, Emel SARITAŞ, Gülsüm ÇATALBAŞ Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri <i>Lifelong Learning Tendencies of Primary School Teacher Candidates</i>	374
Murat BORAN, Tuğba YANPAR YELKEN Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Hizmet Kalitesine Yönelik Memnuniyet Düzeyleri <i>Pre-Service Teachers' Satisfaction with Service Quality in Education Faculty</i>	390
Şahin KAPIKIRAN Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü <i>The Mediator Role of Academic Resilience in the Relationship between Parental Academic Success Pressure and Support and Test Anxiety in Adolescents</i>	409

Buket Özüm BÜLBÜL, Bülent GÜVEN 431
Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Alışkanlıklarının Değişimi
The Change of Geometric Thinking Habit of Prospective Teachers

Derleme Makalesi/Review Article

Kevser TOZDUMAN YARALI 454
Gelişimsel Açıdan Eleştirel Düşünme ve Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi
Developmentally Critical Thinking and Supporting Critical Thinking in Children

48. SAYI HAKEMLERİ

Reviewers of the 48th Issue

Ahmet AYIK
Atatürk Üniversitesi

Alattin URAL
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Ayşegül EVREN YAPICIOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Arkun TATAR
*Fatih Sultan Mehmet Vakfı
Üniversitesi*

Arzu TAŞDELEN KARÇKAY
Akdeniz Üniversitesi

Bekir ULUÇ
Gazi Üniversitesi

Ceylan Gazi UÇKUN
Kocaeli Üniversitesi

Çağlayan DİNÇER
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Çağlar Naci HİDİROĞLU
Pamukkale Üniversitesi

Çiğdem APAYDIN
Akdeniz Üniversitesi

Derya ATİK KARA
Anadolu Üniversitesi

Derya YILDIZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Diğdem Müge SİYEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Dilay ELDOĞAN
Başkent Üniversitesi

Dilek TANIŞLI
*Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi*

Durmuş GÜNAY
Maltepe Üniversitesi

Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Elif ERCAN
Ege Üniversitesi

Emine Gaye ÇONTAY
Pamukkale Üniversitesi
Emre ÇİMEN
Osman Gazi Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA
Pamukkale Üniversitesi

Gökben BAYRAMOĞLU
Hitit Üniversitesi

Gökçe GÖKALP
Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Gülay AĞAÇ
Gaziantep Üniversitesi

Gülsüm ÇATALBAŞ
Pamukkale Üniversitesi

İbrahim Yaşar KAZU
Fırat Üniversitesi

Hacı İsmail ARSLANTAŞ
Mersin Üniversitesi

Halime Şenay GÜZEL
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Hasan BOZGEYİKLİ
Erciyes Üniversitesi

Hilal İlknur TUNÇELİ
Sakarya Üniversitesi

Hülya KILIÇ
Yeditepe Üniversitesi

Kadir BEYÇİOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi

Kazım ÇELİK
Pamukkale Üniversitesi

Kemal KAYIKÇI
Akdeniz Üniversitesi

Kenan ÖZDİL
Trakya Üniversitesi

Korhan KARACAOĞLU
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Mehmet MURAT
Gaziantep Üniversitesi

Mehmet TEYFUR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Melek Gülşah ŞAHİN
Gazi Üniversitesi

Mediha SARI
Çukurova Üniversitesi

Osman Tayyar ÇELİK
Pamukkale Üniversitesi

Özen YILDIRIM
Pamukkale Üniversitesi

Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özgür ŞEN
Yozgat Bozok Üniversitesi

Pınar URAL KELEŞ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Rezzan UÇAR
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Serap DEMİRİZ
Gazi Üniversitesi

Serap ÖZ AYDIN
Balıkesir Üniversitesi

Sibel DURU
Pamukkale Üniversitesi

Şahin DANIŞMAN
Düzce Üniversitesi

Taha YAZAR
Dicle Üniversitesi

Tarık TOTAN
*Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi*

Türkey Nuri TOK
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Tuncay ORAL
Pamukkale Üniversitesi

Ümit KUL
Artvin Çoruh Üniversitesi

Yalçın ÖZDEMİR
Adnan Menderes Üniversitesi

Yücel FİDAN
Pamukkale Üniversitesi

Zekavet KABASAKAL
Dokuz Eylül Üniversitesi

Zöhre KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

*Fatma TORUN
Adıyaman Üniversitesi*

*Gökhan TUZCU
Pamukkale Üniversitesi*

*Fatma ERDOĞAN
Fırat Üniversitesi*

*Fatma MIZRAKÇI
Ankara Üniversitesi*

*Muamber YILMAZ
Bartın Üniversitesi*

*Murşit IŞIK
Süleyman Demirel Üniversitesi*

*Mustafa TAHİROĞLU
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*

*Nurten KARACAN
Hacettepe Üniversitesi*

*Nursel TOPKAYA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Emerging Sources Citation Index \(ESCI\)](#) tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in [Emerging Sources Citation Index \(ESCI\)](#).



Okuma Anlama Düzeyleriyle Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Görünümleri

Views of Secondary School Students in the Context of Relationship between Self-Efficacy and Reading Comprehension Levels

Hakan ÜLPER*, Ayşe Nur ŞİRİN**

• Geliş Tarihi: 26.11.2018 • Kabul Tarihi: 19.02.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 03.07.2019

Öz

Okuma, bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir süreci de kapsamaktadır. Duyuşsal boyutun alt ulamlarından birisi olan özyeterlik algısı, okuma sürecinde anlama ve anlamlandırmayı etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, okuma özyeterlik algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki çok boyutlu ilişki çerçevesinde alanyazına farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmiş araştırma bulgularını kazandırarak alanyazının derinleşmesine katkı sağlamaktır. Bu bağlamda Antalya ili evren olarak belirlenmiştir. Bu evrenden tesadüfi olarak belirlenen 1033 öğrencinin oluşturduğu örneklemden veriler toplanmıştır. Okur özyeterlik ölçeği ve okuma anlama testi soruları aracılığı ile toplanan veriler SPSS programına yüklenerek çözümlenmiştir. Verilerin işlenmesinde Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre 8. Sınıf öğrencilerinin özyeterlik algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özyeterlik algısı ve okuma anlama arasındaki ilişki de orta düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişki şeklinde bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular alanyazındaki ilgili araştırmalarla tartışılarak sonuç bölümünde sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: çıkarımsal kavrama, yüzeysel kavrama, özyeterlik.

Atıf:

Ülper, H., ve Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünümüleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14. doi: 10.9779/pauefd.487556

* Prof. Dr. MAKÜ, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-7067-599X

** YL Öğrencisi, MAKÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0000-0002-8802-9988

Abstract

Reading includes an affective process as well as cognitive one. As one of the sub-categories of affective dimension, the perception of self-efficacy has an effect upon comprehension and interpretation in the process of reading. The aim of this study is to contribute to deepen the literature by bringing the findings of research that is practiced on different samples within the frame of dimensional relationship between the perception of reading self-efficacy and reading comprehension skill. In this context the city of Antalya is defined as population. Data are collected from the samples of 1033 students defined circumstantially. Data that are gathered by means of reader self-efficacy scale and reading comprehension test questions, are loaded to SPSS program and analyzed. In the process of data, Spearman's Rank Correlation Coefficient is calculated. According to the result, it is ascertained that perception of self-efficacy of 8th grade students is high. Relationship between perception of self-efficacy and reading comprehension is also discovered as medium-level and significant positive correlation. Acquired findings are presented at the conclusion part by being discussed with the related researches in the literature.

Keywords: inferential grip, superficial grip, self-efficacy.

Cited:

Ülper, H., & Şirin, A. N. (2020). Views of secondary school students in the context of relationship between self-efficacy and reading comprehension levels. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14. doi: 10.9779/pauefd.487556

Giriş

Kişilerin davranış ve düşüncelerini neyin kontrol ettiği, olaylar ve gelişmeler karşısından nasıl bit tutum içinde olacaklarını nelerin belirlediği ya da yönlendirdiği, bir eylemi gerçekleştirirken ya da gerçekleştirmekten kaçınırken etkili olan etmenlerin neler olduğu, bu süreçte gerekli olan enerjiyi ve isteği sağlayan içsel gücün ne olduğu gibi birçok konu bilişsel ve bedensel işlemlerin dışında kalan duyuşsal boyutla ilgilidir. Bu duyuşsal boyut içinde yer alan ve son derece önemli ve yaygın durumda olan konu başlıklarından biri özyeterlik inancıdır.

Özyeterlik, bir kişinin bazı özel amaçlara ulaşmak için gerekli olan becerilere sahip olduğuna ilişkin algısıdır. Algılanan özyeterliği yüksek olan kişiler düşük olan kişilere göre daha çok denemekte, başarılı olmakta ve bir etkinlikte daha uzun süre sabırla yer alabilmektedir. Ancak özyeterlik algısı ile kişinin o alandaki özyeterlik becerileri örtüşmeyebilir. Bireyler bazen gerçek becerilerine eşit, bazen gerçek becerilerinden düşük, bazen de yüksek özyeterlik algısına sahip olabilir (Tracey ve Morrow, 2017).

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme ve akademik etkinlikleri denetleme konusundaki yeterlik algıları isteklerini, güdülerini ve akademik başarılarını belirler. Psikolojide zekâ akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Akademik performans açısından zekâ ve özyeterliğin ortak katkısı test edildiğinde özyeterliğin akademik performansa güçlü ve bağımsız bir biçimde katkı sağladığı saptanmıştır. Bu durum ne denli yetenekli olduğunun değil aynı zamanda yetenekli olduğunuza ne denli inanmakta olduğunuzun da önemli olduğuna işaret etmektedir (Bandura, 1993; Pajares, F., 2005).

Yukarıda da belirtildiği gibi özyeterlik sahibi olmak önemlidir, ancak başarı üzerindeki tek belirleyici değildir. Özyeterlik yanında beceri, bilgi, beklenti ve algılanan değer olguları da başarıda belirleyici role sahiptirler. Gerekli beceri ve bilgi eksikse sadece yüksek yeterlik sahibi olmak, yetkin performans sergilemede yeterli gelmeyecektir. Yine sonuçla ilgili beklentiler de önemlidir çünkü öğrenciler olumsuz sonuçlanacağına inandıkları etkinlikleri gerçekleştirmek istemezler benzer bir biçimde değerli bulmadıkları etkinliklerin de içinde yer almak istemezler (Akt. Schunk, 2003).

Bu bakımdan öğrenmede yeterlilik, becerileri ve aynı zamanda becerileri etkili bir biçimde kullanmaya yönelik özyeterlik inançlarını gerektirmektedir. Özyeterlik, insanların belirli öğrenme ile ilgili görevleri yerine getirmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme becerilerini oluşturan yargıları temsil eder. Bu kararlar genellikle, öğrencilerin belirli görevleri yerine getirip üstlenemeyecekleri konusunda kendilerine olan güven düzeylerini ölçmeleri ile değerlendirilir (Bkz. Chapman ve Tunmer, 2003).

Yukarıda genel bir çerçeve içerisinde verilen özyeterlik algısı okuma becerileri özyeterliliği zemininde ele alındığı zaman, kişinin yetkin okuyabilme ve zor metinleri anlayabilme kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir. Okuma özyeterliği şunları içerir: İyi okur olduğuna inanma, okumada kendine güvenme, okumada stratejiler kullanma (Guthrie vd., 2006).

Özyeterlik algısının etkisi üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Mills, Pajares ve Herron (2006) ilgili birçok araştırma sonucuna gönderimde bulunarak öğrencilerin kendi akademik potansiyellerine ilişkin algılarının akademik davranışlar ve performansları üzerinde

birçok açıdan güçlü bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Örneğin özyeterlik algısı yüksek öğrenciler zorlu görevleri üstlenme, dirençli olma, öğrenme stratejilerini kullanma, kaygı düzeyi düşük olma, akademik performanslarını doğru olarak değerlendirme gibi noktalarda daha iyi bir görünüm sergilemektedirler. Buna karşın düşük öz-yeterlik düzeyinde olan öğrenciler ise, az çaba harcamakta, dirençsiz olmakta ve akademik görevleri tamamlamada isteksiz davranabilmektedirler.

Akademik davranış ve performansla ilgili olarak böyle bir durumun varlığı benzer bir biçimde dil öğrenmeyle ilişkili alanda da gözlemlenebilmektedir. Mills, Pajares ve Herron (2006) tarafından katılımcılarını ABD'nin güney doğusundaki bir üniversitede üçüncü ve dördüncü dönem Fransızca derslerine kayıtlı 95 üniversite öğrencisinin oluşturduğu öğrencilerle yapılan araştırma bulgularına göre katılımcıların Fransızca özyeterlik algılarıyla Fransızca okuma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi ile ilgili bir diğer çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Ghonsooly ve Elahi (2010), birinci dili Farsça olan öğrencilerle yaptığı çalışmada İngilizce öğrenme bağlamında yüksek okuma özyeterliliğine sahip öğrencilerin, düşük olanlara göre okuma-anlamada daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Birinci dili Farsça olan ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin özyeterlilikleriyle okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan diğer çalışmaların bulguları da bu iki olgu arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Bkz. Ghabdian ve Ghafournia, 2016; Naseri ve Ghabanchi, 2014). Anadili Türkçe olan öğrencilerin durumuyla ilgili çalışmada ise 414 öğrencinin İngilizceyle ilgili algıladıkları öz yeterlik desteğiyle okuma-yazma ($r=0.31$, $p<0.01$) öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Kanadlı ve Bağçeci, 2015).

Bununla birlikte Shell, Murphy ve Bruning (1989), 153 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmalarında birinci dil bağlamında da özyeterlik algısı ile öğrencilerin birinci dil okuma başarıları arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Bu çerçevede içerisine girecek diğer çalışmaların sonuçları da benzer niteliktedir. Örneğin Mucherach ve Yoder (2008), okuma özyeterliliğinin ortaokul çocuklarının okuma testinden aldıkları puanları yordamakta olduğunu bulmuşlardır. Zimmerman (2000) araştırmasında öğrencilerin kendi okuma yeterliklerine ilişkin inançlarının düşük olması durumunda bu öğrencilerin zorlu okuma etkinliklerinden uzak durma eğiliminde olduklarını bulmuşlardır.

Diğer yandan özyeterlik, içsel ve dışsal güdü gibi, okuma güdüsünün de ulamlarından biridir. Kuramsal çerçevede okuma güdüsünün öğrencilerin okuma becerilerine etkisi açıktır. Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından geliştirilen Okuma Güdüsü Sormacası (Motivation for Reading Questionnaire) öğrencilerin aynı zamanda özyeterliliklerini de içeren maddelerden oluşan bir boyuta sahiptir. Bu ölçme aracı kullanılarak yapılan birçok çalışmanın bulguları, ilköğretim öğrencilerinin okuma özyeterlilikleri ve akademik başarıları arasında sürekli bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Mucherach ve Yoder, 2008).

Yukarıdaki çalışmaların gösterdiği gibi, farklı diller üzerinde gerçekleştirilmiş olan ilgili birçok araştırma sonucu, okumaya ilişkin öğrencilerin sahip oldukları olumlu inançların okuma becerisi üzerine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın alanyazında bu görünümde daha farklı sonuçların da ortaya çıktığı araştırmalarla karşılaşmak olanaklıdır. Örneğin Solheim'e (2011) göre öğrencilerin okuma özyeterlilikleri ile okuma puanları arasında olumlu yönde bir ilişki olmasına, okumada öz-yeterlik düzeyi düşük olan öğrenciler için okuma

öz-yeterlik algısı okuma anlama becerisi ölçümünün çoktan seçmeli olarak yapılması durumunda önemli bir olumlu yordayıcısı olmasına karşın yapılandırılmış soru-yanıt puanlarının önemli bir yordayıcısı değildir.

Yine özyeterlik, sözcük okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen Carol ve Fox (2017), 179 öğrenci üzerinden gerçekleştirdiği çalışmasında okuma özyeterliği ile sözcük okumanın ilişkili olduğunu buna karşın okuduğunu anlamının ilişkili olmadığını bulgulamıştır. Benzer bir biçimde Corkett, Hatt ve Benevides, (2011), 122 altıncı sınıf öğrencisinin okuryazarlığa ilişkin özyeterlik algılarının okuryazarlık yeteneği ile ilişkili olmadığını bulgulamıştır.

Yukarıda ilgili alanyazına göre verilen araştırmaların bulguları, bir yandan özyeterlik ve okuma becerileri arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu, diğer yandan ise belli ölçütlerde olduğunu ya da olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre bu iki kavram arasında tutarlı bir ilişkinin olduğunu kesin olarak söyleyebilmek olanaklı görünmemektedir. Burada örneklem grubu, anadili öğretimi, yabancı dil öğretimi, anadilin ne olduğu gibi birçok değişkenin etkili olma olasılığı oldukça yüksek görünmektedir. Bu bağlamda farklı bir dil olarak “Türkçe üzerinde benzer bir durum mu yoksa farklı bir durum mu vardır?” sorusu yanıt aranması gereken önemli bir soru durumuna gelmektedir.

Bu soruya yanıt aramak amacıyla bakılacak olan Türkçe alanyazında çok sınırlı sayıda çalışmanın olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar kendi içerisinde iki ayrı boyut biçiminde ayrıştırılabilir. Birinci boyuttaki çalışmalar okuma özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesiyle ilgilidir (Epcapan ve Demirel, 2011; Karabay, 2013; Ülper, Yaylı, Karakaya, 2013). İkinci boyuttaki çalışmalar ise öğrencilerin okuma özyeterliklerine ilişkin çeşitli açılardan görünümelerini ve okuma özyeterliği algısıyla okuma becerisi ve tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevedeki birçok çalışmada (Öztürk, 2015; Uçgun, 2014) farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin nasıl olduğu ve bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma bulgularını görmek olanaklıdır. Eyüp ve Uzuner Yurt (2016) ise araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuşlardır.

Doğrudan okuma becerisi üzerine odaklanan çalışmalara bakıldığında zaman Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin anlama başarısı ve okuma becerisi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştıran Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017) bu iki olgu arasındaki ilişkinin çok zayıf, pozitif yönde ve anlamlı olduğunu bulgulamışlardır. Bu çalışmanın bir benzerini anadili olarak Türkçe öğrenen ortaokul öğrencileriyle gerçekleştiren Altunkaya (2018), öğrencilerin okur özyeterlik algı düzeylerinin düşük olduğunu ve bunun da okuduğunu anlama düzeyini azalttığını saptayarak iki olgu arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir.

İnnalı ve Aydın (2014) tarafından yapılan araştırmada okul puanı pekiyi ve iyi olan öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Yine önceki yıl Türkçe dersi başarı durumuna göre okur öz yeterliklerinin de artış gösterdiği görülmüştür. Okumanın diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersi başarısında da başat rolü dikkate alınca bu bulguların açık bir biçimde öğrencilerin okur özyeterlik algılarıyla okuma becerileri arasındaki ilişkiye işaret ettiği görülecektir.

Tüm bu olumlu ilişkiye işaret eden araştırmalara karşın Ürün Karahan (2017) tarafından Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileriyle yapılan çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama düzeyleri ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Türkçe okuma becerisi üzerine az sayıdaki çalışmaların bulguları açık ve tutarlı bir biçimde okuma özyeterliği ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğuna işaret etmekte iken bir çalışmanın sonucu okuma özyeterliği ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olmadığına işaret etmektedir.

Bu çalışmaların sayıca çok sınırlı olması ve bu denli sınırlı sayıda çalışmaya dayanarak bir yargıya varmanın güçlüğü dikkate alınınca yine bu sınırlı sayıdaki çalışmaların farklı değişkenler, farklı örneklemeler ve farklı ölçme araçları içeriyor olması dikkate alınınca bu bağlamda Türkçe eğitimi ortamlarına yeterli alanyazın desteği sağlayabilmek için daha çok sayıda araştırmaya duyulan gereksinim açıktır.

Okumayı açıklayan çeşitli kuramlara göre okuma, sözcük okuma, harf-ses bilgisi, doğru okuma ve otomatik okuma alt ulamlarından oluşan sözcük okuma ve sözcükleri, tümceleri ve metni anlama becerisine gönderimde bulunan ve sözcüğün anlamını etkinleştirme, tümceleri anlama, çıkarım yapma, kavramayı denetleme ve metin yapısını anlama alt ulamlarından oluşan kavrama (language comprehension) ana ulamlarından oluşur (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015). Metinlerdeki bilgiler sadece metin yüzeyinde değildir. Okuyucular metindeki adilleri ve bu adillerin gönderimde bulduklarını anlamalıdır; cümlelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu çıkarmalıdır ve cümlecikler, paragraflar ve bölümlerin ana konuyla ilişkisini kurabilmelidir. Bunların yanında metni tam olarak anlamak için okurun artalan bilgisini metnin konusuyla ilişkilendirebilmesi gerekir. Bu da çıkarımsal ve yorumsal işlemler gerektirir (Caccamise, Snyder ve Kintsch, 2008).

Çıkarımsal işlemler metinde açıkça verilen bilginin ötesine geçmeyi, var olan bilgileri metindeki bilgiler aracılığıyla yorumlamayı, metindeki farklı tümceler ve düşünceler arasında yeni bağlantılar kurmayı, metindeki bilgiyi yeni bir probleme uygulamayı gerektirir. Dolayısıyla yazılı metnin kavranmasıyla ilişkili her bir işlem farklı düzeyde bilişsel işleme ve farklı bilgi kaynaklarının kullanımını gerektirir (Akt. Ülper, Çetinkaya, Bayat, 2017). Bu bakımdan okuma anlama tek boyutlu değildir ve alan yazında metni kavrama genellikle yüzey (literal) ve çıkarımsal olmak üzere ikiye ayrılır (Ülper, 2010). Bu nedenle özyeterlik olgusunun okuma anlama ile ilişkisini araştırırken okuma anlamının farklı boyutlarıyla ilişkisinin ayrı ayrı araştırılması gerekmektedir.

Alanyazındaki araştırmaların okuma anlamayı tek boyutlu olarak ele almış olmaları nedeniyle alanyazında okur özyeterlik algısının farklı okuma düzeyleriyle ilişkisine henüz değinilmemiştir. Bu nedenle söz konusu araştırmamızın temel amacı da okuma özyeterlik algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki çok boyutlu ilişki çerçevesinde alanyazına farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmiş araştırma bulgularını kazandırarak alanyazının derinleşmesine katkı sağlamaktır. Araştırmamızın problem tümcesi “Öğrencilerin okuma özyeterlik algıları ile okuma-anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?” biçimindedir. Alt problemleri ise şöyledir:

1. Öğrencilerin okuma özyeterlik algıları ile yüzey metin sorularından aldıkları puanların görünümü nasıldır?

2. Öğrencilerin okuma özyeterlik algıları ile çıkarım sorularından aldıkları puanların görünümü nasıldır?

3. Öğrencilerin okuma özyeterlik algıları ile yüzey metin sorularından aldıkları puanları arasında bir ilişki var mıdır?

4. Öğrencilerin okuma özyeterlik algıları ile çıkarım sorularından aldıkları puanları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma özyeterlik algıları ile yüzey metin ve çıkarım sorularından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için tasarlanan betimsel bir araştırmadır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evreni olarak Antalya ilinde bulunan devlet ortaokullarının 8. sınıflarında eğitim öğretim yaşamını sürdüren öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem olarak bu öğrencilerinden 1033'ü tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu seçimde ulaşılabilirlik, uygulamaya gönüllü olarak katılma, uygulama için öğretmenlerin uygun olması gibi değişkenler de dikkate alınmıştır. Bu öğrencilerin 537 si yani % 52'si kız 496'sı yani %48'i erkektir. Bunun yanında öğrencilerin 343' ü (%33,2) alt düzey, 599'u (%58) orta düzey ve 91'i (%8,8) üst düzey sosyo ekonomik bölgelerdendir.

Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları

Okur özyeterlik ölçeği

Verileri toplamak için iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi Okur Özyeterlik Ölçeğidir. Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek 36 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir ve tek boyutludur. Ölçeğin tarafımızdan yapılan uygulamasındaki veriler üzerinden yapılan Açıklayıcı Faktör Analizinde de tek boyutlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin Alfa Güvenirlik katsayısı ise ,948 olarak bulunmuştur.

Okuma-anlama testi

Okuma-Anlama Testi, Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2016) tarafından geliştirilmiştir. Bu test 11 çoktan seçmeli, 3 boşluk doldurma ve 6 doğru-yanlış ve 8 açık uçlu olmak üzere toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Bu testteki tüm sorular çıkarım gerektiren ve çıkarım gerektirmeyen yani yüzey metin soruları olarak iki ana ulama ayrılmaktadır. Yüzey metin sorularına ilişkin Alfa Güvenirlik Katsayısı .701; çıkarım sorularına ilişkin Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .677 olarak bulunmuştur.

İşlem

Verilerin toplanabilmesi için Antalya Milli Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmış ve verilerin toplanmasına bu izinlerin alınmasından sonra başlanmıştır. Verilerin toplanması için önce okuma anlama testi uygulanmış 1-2 hafta sonrasında ise özyeterlik ölçeği uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS 22 programına girilerek işlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Bunu yapmadan önce ön

gereklerin karşılanıp karşılanmadığına bakılmış ve değişkenlerin normal dağılım göstermediği ama aralarında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bulgular

Birinci ve ikinci araştırma sorusu bağlamında “Öğrencilerin okuma özyeterlik algıları ile yüzey metin ve çıkarım sorularından aldıkları puanların görünümü” Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Okuma Özyeterlik Algıları ile Yüzey Metin ve Çıkarım Sorularından Aldıkları Puanların Görünümü

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Std. Sapma
Özyeterlik	1033	52	175	145	20.71308
Çıkarım	1033	.00	19.00	11	3.33012
Yüzey Metin	1033	1.00	14.00	10	2.62950

Özyeterlik ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 36 iken en yüksek puan 180’dir. Öğrenciler özyeterlik ölçeğinden 52-175 arası puan almışlardır. Ortalama puanları ise 145 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin aldığı ortalama puanlara bakarak özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama testinin çıkarım sorularından alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 22’dir. Yine yüzey metin sorularından alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 14’tür. Buna göre öğrencilerin aldıkları çıkarım puanlarının dağılımı 0-19 arasında; yüzey metin sorusu puanlarının dağılımı 1-14 arasındadır. Öğrenciler arasında yüzey metin sorularının tamamını doğru yanıtlayan öğrenci yer alırken çıkarım sorularının tamamını doğru yanıtlayan öğrenci yer almamıştır. Bununla birlikte çıkarım puanlarının ortalaması 22 puan içinden 11 iken yüzey metin puanlarının ortalaması ise 14 puan içinden 10’dur. Buna duruma göre öğrencilerin yüzey metin sorularını yanıtlamada daha başarılı oldukları buna karşın çıkarım sorularını yanıtlamada ise daha başarısız oldukları dikkat çekmektedir. Çıkarım sorularındaki başarı durumları ortalama düzeyde iken yüzey metin sorularındaki başarı düzeyleri daha yüksek görünmektedir.

Üçüncü ve dördüncü araştırma sorusu bağlamında “Öğrencilerin okuma özyeterlik algıları ile yüzey metin ve çıkarım sorularından aldıkları puanları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin görünüm Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Puanlar Arası İlişkileri Gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon Tablosu

	1	2	3
Özyeterlik	-	.261**	.352**
Çıkarım		-	.527**
Yüzey Metin			-

**p<.01

Öğrencilerin özyeterlik algılarıyla yüzey metin ve çıkarım sorularını yanıtlama becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon testi sonucuna göre özyeterlik algısı ile hem yüzey metin hem de çıkarım sorularını yanıtlama arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Özyeterlik algısıyla çıkarım sorularını yanıtlama arasındaki ilişki .261 olarak bulunmuştur. Bu ilişki düşük düzeyde bir ilişki olarak yorumlanabilir. Buna karşın özyeterlik algısıyla yüzey metin sorularını yanıtlama arasındaki ilişki .352 olarak bulunmuştur. Bu ilişki orta düzeyde bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğrenciler özyeterlik ölçeğinden en düşük 52 en yüksek ise 175 puan almışlardır. Bu öğrencilerin aldığı ortalama puan ise 145'tir. Bu ortalama puana göre öğrenciler kendilerinin okuma becerisi bakımından yeterli olduğuna ilişkin yüksek düzeyde bir algıya sahip görünmektedir. Alanyazındaki benzer nitelikteki diğer bazı çalışmaların sonuçları da öğrencilerin özyeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir (İnnalı ve Aydın, 2014; Uçgun, 2014). Bunun yanında aynı ölçme aracıyla veri toplanan bir diğer çalışmada ise öğrencilerin okumaya ilişkin özyeterlik algılarının düşük olduğu bulgulanmıştır. Ölçme araçlarının aynı olmasına karşın özyeterlik algılarının farklı çıkması, aynı düzeyde ancak farklı bölgelerdeki öğrencilerin okuma bakımından kendilerini farklı yetkinlik düzeylerinde gördüğüne işaret etmektedir.

Böyle bir durumda öğrencilerin özyeterlik algılarına ilişkin ortaya çıkan bu görünümün okuma-anlama ile ilişkisi okuma-anlama ve okur özyeterliği arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koyabilmek açısından önemli görünmektedir. Türkçe alanyazındaki araştırmaların çoğu ortaokul öğrencilerinin okur özyeterlik algılarıyla okuma-anlama puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin okuma-anlama puanları da yüksek iken okur özyeterlik algıları düşük olan öğrencilerin okuma-anlama puanları ise düşüktür (Altunkaya, 2018; İnnalı ve Aydın, 2014; Uçgun, 2014). Tarafımızdan yapılan çalışmanın sonuçları da benzer yöndedir. Ancak bu çalışma diğer çalışmalara göre okumayı tek boyutlu olarak ele almamaktadır. Bu çalışmada okur özyeterlik algısı ile yüzey metin kavrama ve çıkarımsal kavrama arasındaki ilişki ayrı ayrı ele alınmıştır.

Bu bağlamda çıkarım puanlarının ortalaması 22 puan içinden 11, yüzey metin puanlarının ortalaması ise 14 puan içinden 10'dur. Buna duruma göre öğrencilerin yüzey metin sorularını yanıtlamada daha başarılı oldukları buna karşın çıkarım sorularını yanıtlamada ise daha başarısız oldukları dikkat çekmektedir. Çıkarım sorularındaki başarı durumları ortalama düzeyde iken yüzey metin sorularındaki başarı düzeyleri daha yüksek görünmektedir. Bu kavrama boyutlarıyla okur özyeterliği arasındaki ilişkiye bakınca yukarıdaki çalışmalar benzer bir durumun varlığı söz konusu olmakla birlikte özyeterlik algısı ile yüzey metni kavrama arasında daha yüksek düzeyde bir ilişkinin var olması dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin yüzeysel kavramaya ilişkin algılarının çıkarımsal kavramaya ilişkin algılarına göre okuma-anlamayla daha yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç bir yönüyle de öğrencilerin okumayı daha çok yüzeysel anlama ile ilişkilendirebildiklerine, çıkarım boyutuna ilişkin kendileri hakkında çok farkındalıklarının olmadığına da gönderimde bulunmaktadır.

Oakhill (1984), yapmış olduğu çalışmada çıkarım gerektiren soruların diğer sorulara göre daha zor yanıtladığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla yetkin olmayan okur çıkarım gerektiren soruları yanıtlamakta yetersiz kalmaktadır. Çünkü çıkarım sorularını yanıtlamak

metinde açıkça verilen bilginin ötesine geçmek, var olan bilgileri metindeki bilgiler aracılığıyla yorumlamak, metindeki farklı tümceler ve düşünceler arasında yeni bağlantılar kurmak gibi daha ileri düzeyde bilişsel işlemler yapmayı gerektirmektedir. Ortaokul öğrencilerinin hem bu denli karmaşık bilişsel işlemlerin farkında olması hem de bu işlemleri yapıp yapamadıklarına ilişkin doğru bir algıya sahip olmaları zordur. Bu bakımdan özyeterlik algısının çıkarım gerektiren sorularla ilişkisinin daha düşük olarak çıkması beklenen bir durumdur. Diğer yandan ise özyeterlik algısının yüzey metin sorularını yanıtlama ile daha yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olması bir bakıma bu tür soruları yanıtlayabilmek için çıkarım sorularını yanıtlamaya göre daha az bilişsel işlem yapmanın gerekli olmasıyla da açıklanabilir.

Türkçe alanyazında yer alan bir diğer çalışma olarak Ürün Karahan (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öz yeterlik algılarının okuduğunu anlamayla arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ancak bu çalışma Türkçe öğretmeni adayları ile yapılmış bir çalışma olması bakımından diğer çalışmalardan ve tarafımızdan yapılmış olan bu çalışmadan ayrılmaktadır. Türkçe alanyazındaki az sayıdaki çalışmanın sunduğu görünüme bakılınca karşımıza şöyle bir görüntü çıkmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin okur özyeterlik algıları ile okuma-anlama puanları arasında bir ilişkinin olduğu dikkat çekerken üniversite öğrencilerinin okur özyeterlik algıları ile okuma-anlama puanları arasında bir ilişkinin olmadığı dikkat çekmektedir. Yeni bir sonuç olarak da okuma-anlama ile özyeterlik arasındaki ilişki yüzey metni kavrama boyutunda daha yüksek iken çıkarım boyutunda daha düşüktür. Yabancı alanyazında yer alan çalışmaların bulguları da birbiriyle çok tutarlı görünmemektedir (Carol ve Fox, 2017; Solheim, 2011). Dolayısıyla birçok değişkeni dikkate alan daha çok sayıda araştırmaya duyulan gereksinim de açıktır.

Kaynakça

- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 202-219.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Caccamise, D., Snyder, L., & Kintsch, E. (2008). *Constructivist theory and the situation model relevance to future assessment of reading comprehension. In comprehension instruction research-based best practices*, (Eds.) Cathy Collins Block, Sheri R. Parris, New York: The Guilford Press.
- Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34, 65-98.
- Epcapan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 120-128.
- Erdem, İ., Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okur özyeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5 (4), 74-86.
- Eyüp, B. ve Uzuner Yurt, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 201-216.
- Ghabdian, F., & Ghafournia, N. (2016). The relationship between Iranian EFL learners' self- efficacy beliefs and reading comprehension ability. *English Linguistics Research*, 5 (1), 38-50.
- Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53 (217), 45-63.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- İnnalı, H., Ö. ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9* (9), 651-682.
- James W. Chapman & William E. Tunmer (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (1), 5-24.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 8 (13), 1107-1122.
- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 98-112.
- Mills, N., A., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 (2), 273-292.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29, 214-235.
- Naseri, F., & Ghabanchi, Z. (2014). The relationship between self-efficacy beliefs, locus of control and reading comprehension ability of Iranian EFL advance learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5 (1), 156-174.

- Oakhill, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. New York: Routledge.
- Öztürk, K., B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (21), 909-936.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence implications for teachers and parents. F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.339-367). Greenwich: Information Age Publishing.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 91-100.
- Solheim, O.J. (2011) The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32 (1), 1-27.
- Schunk, D., H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 159-172.
- Tabrizi, A., R., N., & Jafari, M. (2015). The relationship among critical thinking, self-efficacy, and Iranian EFL learners' reading comprehension ability with different proficiency levels. *Academic Research International*, 6 (2), 412-427.
- Tracey, D., H., & Morrow, L., M. (2017). *Sosyal Öğrenme Görünümleri*, D. Yaylı (çev.), *Okumaya Genel Bir Bakış içinde* (Çev. Ed. H. Ülper), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uçgun, D. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelenmesi: Niğde ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 2 (2), 38-47.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (1), 175-187.
- Ülper, H., Yaylı D. ve Karakaya İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 85-100.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5 (2), 65-74.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective, M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (eds). in *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). SanDiego, CA: Academic Press

Extended Abstract

Introduction

People who have high self-efficacy try more, don't give up early and succeed. Therefore, students' self-efficacy level influences their academic achievement. Perception of self-efficacy determining academic achievement is also in a close relationship with reading skills. Reading skills self-efficacy is a person's belief about being able to read effectively and the capacity of understanding every text. Individual whose self-efficacy is high maintains reading process in a qualified way. Reading process maintained in a qualified way increases reading ability. With increased ability of reading, individual's perception of self-efficacy will become strong. In other words, the perception of self-efficacy supports reading, reading ability, on the other hand supports the perception of self-efficacy.

Reading comprehension process is not one dimensional. For a good reading comprehension process, an individual should be able to do inferencing reporting as well as surface text reporting. Superficial reporting requires to go beyond the information given, to interpret that information. Shortly, in order to understand a written text, cognitive reporting in different level should be done. Therefore, while searching the relationship between self-efficacy and reading comprehension, reading comprehension's relationship with different dimensions should also be taken into consideration.

Researches done abroad has studied the relationship between self-efficacy and reading comprehension frequently. This relationship has been the subject of researches in our country as well. However, researches in the literature have discussed the process of reading comprehension in one dimensional way. So, it is realized that the relationship between perception of self-efficacy and different reading dimensions has not been studied yet. For this reason, our research's purpose is to gain the research findings that is practiced on different samples within the frame of dimensional relationship between the perception of reading self-efficacy and reading comprehension skill. Contributing to deepen the literature is thought in this way.

Method

This quantification study is a research aiming to define the relationship between 8th grade students' perception of reading self-efficacy and reading comprehension levels. Research has been done with 1033 students (girls=537, boys=496) who were chosen by random sampling in the city of Antalya and its counties in 2017-2018 Academic Year. Socioeconomic levels of schools in the research have been defined, too.

Necessary permissions have been got from Antalya Directorate of National Education and data has been gathered after these permissions. Data has been gathered by the help of two different assessment instruments. The first practiced one is Reading-Comprehension Test improved by Ülper, Çetinkaya and Bayat (2016). About two weeks later, Reader Self-Efficacy Scale improved by Ülper, Yaylı and Karakaya (2013) has been practiced. All data gathered has been loaded to SPSS 22 Program and in the process of data, Spearman's Rank Correlation Coefficient has been calculated.

Findings

In the research, when 8th grade students' points are analyzed, it is observed that their perception of self-efficacy level is high. The highest point that can be got by students from the inference questions is 22. When looked at the research data, the average of students' inference points is 11. This situation shows that students are intermediate in answering the inference questions. The highest point that can be got by the students from the surface text questions is 14. Data of research shows that surface text points average is 10. According to this situation, it is seen that students are more successful in answering the surface text questions.

Correlation between the perception of self-efficacy and the ability of answering surface text and inference questions was found significant at 0,01 level. Correlation between the perception of self-efficacy and answering inference questions was found at .261 level. This is the sign of a low level correlation. However, correlation between the perception of self-efficacy and answering surface text questions was found as .352 . This situation shows the existence of a medium level relation.

Discussion

Students' average point from the self-efficacy scale is 145 out of 180. According to this average, students have a high perception about their ability of reading. Similar studies' results at the literature show that their perception of self-efficacy is high as well. Moreover, in a different study that data was gathered with the same assessment instrument, it was found that students' perception of self-efficacy about reading was low. This situation is the sign of the fact that students from different regions see themselves at different levels about reading. But in this study, reading is not handled as one dimensional like other studies. In this study, correlation between perception of reader's self-efficacy and surface text comprehension and inferencing comprehension have been researched individually.

The average of inference points is 11 out of 22 and the average of surface text points is 10 out of 14. Accordingly, success in the inference questions is at the medium level. Also it was defined that success in the surface text questions was higher. It was observed that students were successful in the surface text questions while their success was falling in the inference questions. This situation shows that students' perception of surface comprehension is at the higher level than the perception of inferencing comprehension. This result also refers that students could correlate reading with surface comprehension more and they didn't have the awareness about themselves at the dimension of inference. When the literature is studied, it is seen that neither in our country nor in other countries, the results of the research are consistent. It is obvious that more researches which take a lot of factors into consideration are needed.



İlkokul Matematik Öğretim Programı Dersi Kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*

Investigation of Primary School Mathematics Curriculum Lesson Acquisitions According to Renewed Bloom Taxonomy

Osman AKTAN**

• Geliş Tarihi: 06.02.2019 • Kabul Tarihi: 13.05.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 21.06.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı, İlkokul Matematik Öğretim Programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre taksonomik düzeylerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri, 2018 yılında güncellenen İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı kazanımlarından elde edilmiştir. Çalışmada 2018 yılında yayınlanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında (1. - 4.sınıflar) yer alan 229 kazanımın Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre taksonomik düzeyleri belirlenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır Sınıf düzeyinde kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiş, kazanımlar taksonominin alt basamaklarına göre karşılıkları belirlenmiş ve frekans olarak listelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, İlkokul Matematik Öğretim Programında yer alan 1-4.sınıf ders kazanımların alt düzey bilişsel basamakları içeren uygulama, anlama ve hatırlama gibi alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı, analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların az olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları ilkokulda sınıf düzeyinde öğrencilere yönelik hazırlanan kazanımlarda üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımlara da daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: İlkokul, matematik dersi öğretim programı, Bloom taksonomisi, kazanım.

Atıf:

Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,48, 15-36.
doi: 10.9779/pauefd.523545

* Bu makalenin bir bölümü 9-11 Mayıs 2018 tarihlerince Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde düzenlenen VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr., Öğretmen, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Düzce –Türkiye, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6583-3765>,
karakteregitimi@gmail.com

Abstract

The purpose of this research is to determine the taxonomic levels of the acquisitions in Primary School Mathematics Teaching Program according to the revised Bloom Taxonomy. Qualitative research methods used in the research were document review. In this study, qualitative research approach was adopted and the research data were collected by the technique of document review. The research data were derived from the acquisitions of the Elementary School Mathematics Curriculum updated in 2018. The taxonomic levels of the 229 acquisitions in the study, which were published in the Primary School Mathematics Teaching Program (1st - 4th grades) published in 2018, were determined according to the Revised Bloom Taxonomy. In the analysis of the data, content analysis technique was used. Classroom acquisitions have been examined according to the revised Bloom Taxonomy; the equivalents of the acquisitions are determined according to the lower steps of the taxonomy and are listed as frequency. According to research findings, it was determined that the acquisitions of 1-4th grade course in Primary School Mathematics Teaching Program are concentrated in lower level steps such as application, understanding and remembering which includes lower level cognitive steps, and acquisitions including higher level cognitive steps such as analysis, creation and evaluation. The research findings suggest that higher grade cognitive steps should be included in the acquisitions prepared for the students at the class level in the primary school.

Keywords: Primary school, mathematics course curriculum, Bloom taxonomy, acquisitions

Cited:

Aktan, O. (2020). Investigation of primary school mathematics curriculum lesson acquisitions according to renewed Bloom Taxonomy. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. doi: 10.9779/pauefd.523545

Giriş

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan değişim ve gelişmelerin bireye, topluma yansımaları olduğu kadar, eğitim alanına da yansımaları olmakta ve buna paralel olarak eğitim alanında da değişiklikler söz konusu olmaktadır.

Eğitim, insanın hayata gelmesinden ölümüne kadar devam eden ve hayatımızın içinde yer alan dinamik toplumsal bir süreçtir. Bu süreç ile bireyin zihin, duygu, davranış ve sosyal becerileri gelişir. Eğitim; bireye yeni bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılması (Akyüz, 2004, s.2; Varış, 1988, s.12), bireyin davranışlarında, kendi isteği doğrultusunda amaçlı olarak değişiklikler oluşturma süreci (Ertürk, 1994, s.12) olarak da ifade edilebilir. Eğitim faaliyetlerinden beklenen sonuçlara ulaşmak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kasıtlı ve bir plan doğrultusunda sürdürülmesi ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim programları, eğitim ve öğretime dönük faaliyetlerin planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesinde önemli rol oynamaktadır (Anderson vd., 2010). Eğitimin her kademesinde öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, tutum, beceri, değer ve öğrenme ürünleri okullarda öğretim programları aracılığıyla planlı ve sistemli bir şekilde bireylere aktarılır.

Öğretim programı hakkında pek çok tanım yapılmıştır. Literatürde bu tanımlara ilişkin olarak; özel hedefler ve bunları tanımlayıcı öge ve kritik davranışlar ve bunların öğrenilmiş olup olmadığını ortaya koyacak test durumları (Özçelik, 2013); eğitim programı içinde önemli yer tutan, belirlenen amaçlar doğrultusunda planlı olarak belirli bilgi ve beceri içeriğinden oluşan çalışmaların tümü (Varış, 1998, s.13); okulda öğretim yoluyla ya da okul dışında bireye kazandırılması amaçlanan dersin öğretimine dönük faaliyetleri içeren öğrenme yaşantıları (Demirel, 2009); bir hedef ile ilgili amaçları gerçekleştirmek için gerekli stratejilerin bulunduğu bir plan ya da yazılı metin (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.6) şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Eğitim programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır. Hedefler öğrenene kazandırılması amaçlanan istendik davranışları kapsamaktadır. İçerik bölümünü eğitim programında hedeflere uygun olarak hazırlanan konular oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci hedefleri gerçekleştirilmek için seçilen içeriğe uygun olarak seçilecek öğrenme-öğretme kuramları, stratejileri ile yöntem tekniklerini içermektedir. Ölçme-değerlendirme ögesinde ise hedeflerin ölçülmesi, öğrenene kazandırılması amaçlanan davranışların kazandırılma düzeyi ve gerçekleştirilen eğitimin niteliği vurgulanmaktadır (Demirel, 2009). Ölçme ve değerlendirme hedef merkezli olarak gerçekleştirilir.

Hedef kavramı, yetiştirmek istediğimiz öğrenciye kazandırmayı amaçladığımız ve eğitim faaliyetleri ile kazandırılabilir düzeydeki istendik özellikler olarak ifade edilebilir (Ertürk, 1994; s.26). Hedefler, öğretimin başlangıç aşamasını oluşturduğundan diğer öğretim programı öğelerine göre daha kritik bir öneme sahiptir. Hedeflerin doğru bir şekilde belirlenmesi, öğrencilere kazandırılması için uygun içeriğin hazırlanması ve hazırlanan içerikle hedeflerin amaca ulaşım sağlanmadığının ölçülmesi ve ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesi gerekir (Bümen, 2006). Öğretim programlarında yer alan kazanımların bilgi, tutum ve becerilerin birbirinin önkoşulu olacak şekilde düzeylerine göre basitten karmaşığa doğru

sıralanması (Tutkun, 2012), öğrencilerin bilgiyi daha kolay yapılandırmalarını bu şekilde kalıcı öğrenmelerini sağlamak amacıyla yapılır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom, 1956).

Öğretim programında yer alan kazanımlar, öğretimin etkililiğini artırmak amacıyla öğretim hedefleri esas alınarak belli sıralama ve sınıflandırmalara tabi tutulur (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002; Ornstein ve Hunkins, 2004; Tekin, 2009). Hedeflerin sıralanması ve sınıflandırılmasına yönelik çalışmalar, 1950’li yıllarda Bloom ve arkadaşları tarafından başlatılmıştır. Hedeflerin sıralanması ve sınıflandırılmasındaki temel amaç, öğrenme çıktılarının ölçmedeki etkinliğini artırmaktır. Bloom’un 1956 yılında yayınladığı bilişsel alan taksonomisi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı temel basamaktan oluşmaktadır (Arı, 2013; Krathwohl, 2002; Schlesinger ve Persky, 2015). Eğitim alanında yeni gelişmelerle ortaya çıkan bilgi ve yönelimler doğrultusunda orijinal Bloom Taksonomisi’nde de değişiklikler yapılmıştır. Değişiklik gerekçesi olarak, orijinal Bloom Taksonomisi’nin üst düzey bilişsel becerileri tam olarak ölçemediği ifade edilmiştir (Anderson vd., 2010). Yenilenmiş taksonomik yapıda hedefler isim ve fiil halleri olmak üzere iki ayrı boyutta ele alınmıştır: Bunlar, Bilgi ve Bilişsel Süreç boyutudur. Bilgi boyutunda; olgulara dayanan bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve biliş ötesi bilgi yer almaktadır. Yenilenmiş taksonomi de eski taksonomiye benzer altı basamaktan oluşmaktadır. (Anderson, 2005; Krathwohl, 2009). Yeni taksonomide üç basamağın ismi değiştirilmiş, iki basamağın ise yeri değiştirilmiştir. Orijinal taksonomide yer alan basamaklardan bilgi basamağı “hatırlamak”, kavrama basamağı “anlamak” ve sentez basamağının ismi ise “analiz” olarak değiştirilmiştir. Bunların yanı sıra; değerlendirmek ve yaratmak basamaklarının yeri değiştirilmiş ve böylece yaratmak basamağı bilişsel süreç boyutunun son basamağı olmuştur (Krathwohl, 2009). Genel olarak, yeniden düzenlenen Bloom taksonomisinin; program geliştirmeye yönelik hedeflerin oluşturulması, öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğretmen yetiştirme alanlarına dönük güncel eğilimleri içeren bir yenilik olduğu söylenebilir (Tutkun, Demirtaş, Erdoğan ve Arslan, 2010).

Matematik, insan zihninin çevresel etkilerden yola çıkarak günlük hayattaki problemleri çözmek için başvurduğu, sayma, hesaplama, ölçme ve çizme; mantıklı düşünmeyi geliştiren mantıklı bir disiplindir (Altun, 2013; Minisker, 2006). Matematik öğretiminin temel amacı; kişinin günlük hayatında gerekli olan matematiksel kavram ve sitemler yoluyla gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözmeye sistematığı içinde matematiksel bilgi ve becerilerle ele alan bir matematiksel düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 2014). Uluslararası bir değerlendirme sınavı olan PISA’da öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri bir problem karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, bilgileri analiz edebilme, akıl yürütme ve öğrenilen fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerileri sınanmaktadır (MEB, 2016).

Günümüz matematik eğitiminde öğrencilere, günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde etkili olan problem çözme, karar verme, tahmin etme, mantıklı düşünme, akıl yürütme, algoritmik düşünme gibi önemli beceriler yeterince kazandırılmamaktadır (Olkun ve Toluk Uçar, 2014). Bu durum son yıllarda hem ulusal düzeyde yapılan merkezi ortak sınavlarda öğrencilerin matematik dersi ortalamaları 100 ham puan üzerinden ortalama 42 puan olması (MEB, 2015), uluslararası yapılan değerlendirmelerde Türk öğrencilerin matematik ortalamalarının diğer ülke ortalamalarının çok altında olmasından da (MEB, 2016; Mullis,

Martin, Fierros, Goldberg ve Stemler, 2000; Mullis, Martin ve Foy, 2008; Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016), anlaşılmaktadır.

İlgili alanyazını incelendiğinde farklı derslere yönelik olarak öğretim programlarında yer verilen hedeflerin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'ne göre incelendiği araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının incelenmesi (Aktan ve Sevinç, 2018; Arı ve Gökler, 2012; Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017; Güven ve Aydın, 2017; Yaz ve Kurnaz, 2017; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017), fen ve teknoloji dersi sınav sorularının analizi (Arı ve Gökler, 2012; Arı ve İnci, 2015; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Gökulu, 2015; Güleriyüz ve Erdoğan, 2018; Tanık ve Saraçoğlu, 2011); ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi (Üner, 2010; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016); Türkçe öğretim programı kazanımlarının incelenmesi (Aslan ve Atik, 2018; Çiftçi, 2010), Türkçe dersi sınav sorularının analizi (Çintaş-Yıldız, 2015; Eyüp, 2012), sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi (Demir, 2015; Gazel ve Erol, 2011; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015; Şenses, 2008) sosyal bilgiler dersi sınav sorularının analizi (Çalışkan, 2011; Şanlı ve Pınar, 2017; ortaokul matematik öğretim programı (6-8.sınıflar) kazanımlarının incelenmesi (Kablan, Baran ve Hazer, 2013), matematik dersi sınav sorularının analizi (Dursun ve Parim-Aydın, 2014; Karaman ve Bindak, 2017; Köğce ve Baki, 2009) Tarih öğretim programı kazanımlarının incelenmesi (Çolak ve Demircioğlu, 2010), Türk dili ve edebiyatı öğretim programı hedeflerinin incelenmesi (Tahaoğlu, 2014) İngilizce öğretim programı kazanımlarının ve sınav sorularının incelenmesi (Gökler, Aypay ve Arı, 2012), Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi (Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014), ulusal düzeydeki sınav sorularının analizi (Baş ve Beyhan, 2012; Çevik, 2010; Dalak, 2015; Dursun ve Parim-Aydın, 2014, Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Gökulu, 2015; Omar vd., 2012; Sönmez, Koç ve Çifçi, 2013; Tolun, 2011; Topçu, 2017), ders kitaplarında yer alan soru ve içeriklerin analizi (Eroğlu ve Sarar- Kuzu, 2014; Geçit ve Yazar, 2010; Girgin, 2012; Kahramanoğlu, 2013; Kuzu, 2013; Şenses, 2008; Üner, 2010; Üner, Akkuş ve Kormalı, 2014) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Bilim ve teknolojide son yıllarda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme kuram ve süreçlerinde yaşanan yenilikler ve gelişmeler doğrultusunda, bireylerden beklenen roller dikkate alınarak, ilkökul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı (İMDÖP)'nda 2015 ve 2018 yılında öğretim programı güncellemeleri ve değişiklikler yapılmıştır (MEB, 2018). İlgili alanyazın incelendiğinde İMDÖP'da yer alan kazanımların incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Son olarak 2018 yılında güncellenen İMDÖP (1. 2. 3. ve 4. sınıf)'nda yer alan kazanımların incelenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca öğretim programında yer alan kazanımların YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre düzeylerinin belirlenmesi, ilkökulda matematik dersinde öğretmenlere gerek öğrenme-öğretme süreçlerinde gerekse kazanım temelli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde rehberlik yapması, dolayısıyla öğretimin niteliğini geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca öğretim programında yer alan kazanımların YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre düzeylerinin belirlenmesinin, öğretim programında yer alan hedeflerin program geliştirme ve program değerlendirme alanındaki çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmanın program geliştirme, program değerlendirme ve matematik öğretimi konusunda alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, İMDÖP'da sınıf düzeyinde yer alan kazanımların

YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenerek kazanımların taksonomik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, araştırma verilerinin elde edilmesinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında yazılı bilgi kaynaklarının analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi, aynı zamanda tek başına kullanılabilen bir araştırma tekniğidir (Bowen, 2009). Çalışmada 2018 yılında yayınlanan İMDÖP'nda (1. - 4.sınıflar) yer alan 229 kazanımın (1.sınıf: 36 kazanım, 2.sınıf: 50 kazanım, 3.sınıf: 72 kazanım, 4.sınıf: 71 kazanım) YBT'ne göre taksonomik düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınlamış olduğu İMDÖP oluşturmuştur. Kazanımların taksonomik düzeylerini ve alt basamaklarını belirlemek amacıyla Bloom Taksonomisi ve YBT ile ilgili tez, makale, kitap ve diğer web kaynaklarından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle ilgili alanyazında yapılan araştırmalar incelenerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına ve alt basamaklarına yönelik bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. İMDÖP'nda (1. - 4.sınıflar) yer alan yer alan 229 kazanımın taksonomi tablosundaki yerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından her bir kazanımın fiil ifadeleri belirlenmiştir. Bazı kazanımlarda birden fazla fiil ifadesi olduğu belirlenmiş ve bu fiil ifadeleri ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Bu nedenden dolayı veri seti üzerinde elde edilen toplam kazanım sayısı (280) ile MDÖP'nda (1. - 4.sınıflar) yer alan toplam kazanım sayısı (229) farklılık göstermektedir. Örneğin;

*M.1.1.1.1. Rakamları **okur** ve **yazar**.* (okur, yazar; 2 kazanım)

*M.1.1.1.7. Miktarı 10 ile 20 (10 ve 20 dâhil) arasında olan bir grup nesneyi, onluk ve birliklerine ayırarak **gösterir**, bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla **yazar** ve **okur**.* (gösterir, okur, yazar; 2 kazanım)

*M.2.1.3.3. Doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminin sonucunu **tahmin eder** ve tahminini işlem sonucuyla **karşılaştırır**.* (tahmin eder, karşılaştırır; 2 kazanım)

Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla; fiil ifadelerinin hangi basamağı içerdiği ile ilgili olarak; çalışmayı gerçekleştiren araştırmacının yanı sıra, nitel araştırma alanında iki ve matematik eğitimi alanında iki uzman olmak üzere, dört alan uzmanının da görüşleri alınarak yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve veri tablosuna son şekli verilmiştir. Döküman analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü ile incelenmiştir. Uzmanlar arasındaki güvenilirlik oranı % 88 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınlamış olduğu İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında (1. - 4. sınıflar) yer alan ders kazanımları, alanyazında yapılan araştırmalar incelenerek YBT'nin bilişsel alan basamaklarına ve alt basamaklarına yönelik oluşturulan kodlama anahtarına göre incelenmiştir. İMDÖP'nda (1. - 4.sınıflar) yer alan ders kazanımları YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre analiz edilerek aşağıda sıra ile verilmiştir. Tablo 1'de İMDÖP 1.sınıf ders kazanımlarının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre analizi verilmiştir.

Tablo 1. İMDÖP'nda Yer Alan 1.Sınıf Ders Kazanımlarının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi

Ana basamak	Alt basamaklar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam %
Hatırlama	Okur	4	11	24,1
	Sayar	2		
	Adlandırır	1		
	Belirler	1		
	Belirtir	1		
	Seçer	1		
	Tanır	1		
Anlama	Açıklar	3	7	15
	Kavrar	2		
	Fark eder	1		
	Örnek verir	1		
Uygulama	Yapar	4	15	32,6
	Yazar	3		
	Ölçer	2		
	Problem çözer	2		
	Gösterir	1		
	Kullanır	1		
	Bulur	1		
	Tamamlar	1		
Analiz	Karşılaştırır	5	11	24,1
	Sıralar	4		
	İlişkilendirir	1		
	Sınıflandırır	1		
Değerlendirme	Kontrol eder	1	1	2,1
Yaratma	Oluşturur	1	1	2,1
Toplam			46	100

Tablo 1 incelendiğinde İMDÖP'nda yer alan 1. sınıf ders kazanımlarının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre en çok uygulama basamağında yer aldığı, uygulama basamağını sırasıyla hatırlama, analiz, anlama, değerlendirme ve yaratma alt basamaklarının izlediği görülmektedir. İMDÖP'nda yer alan 1. sınıf ders kazanımları içinde değerlendirme ve yaratma basamaklarının en az temsil edilen bilişsel süreç basamakları olduğu görülmektedir. İMDÖP'nda yer alan 1.sınıf ders kazanımlarının yaklaşık % 80'nin hatırlama, uygulama ve analiz alt basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Tablo 2'de İMDÖP 2. sınıf ders kazanımlarının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre analizi verilmiştir.

Tablo 2. İMDÖP’nda Yer Alan 2. Sınıf Ders Kazanımlarının YBT’nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi

Ana basamak	Alt basamaklar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam %
Hatırlama	Belirler	3	10	15,15
	Tanır	2		
	Adlandırır	1		
	Belirtir	1		
	İfade eder	1		
	Okur	1		
	Sayar	1		
Anlama	Fark eder	5	13	19,70
	Açıklar	4		
	Tahmin eder	3		
	Zihinden bulur	1		
Uygulama	Problem çözer	8	26	39,40
	Yapar	4		
	Ölçer	3		
	Kullanır	3		
	Bulur	2		
	Tamamlar	2		
	Gösterir	1		
	Tartar	1		
	Toplar	1		
	Yazar	1		
Analiz	Karşılaştırır	6	11	16,70
	Sınıflandırır	2		
	Sıralar	1		
	Ayırt eder	1		
	Düzenler	1		
Değerlendirme	Kontrol eder	2	2	3,03
Yaratma	Çizer	1	4	6,02
	Örüntü oluşturur	1		
	Model oluşturur	1		
	Grafik oluşturur	1		
Toplam			66	100

Tablo 2 incelendiğinde İMDÖP’nda yer alan 2. sınıf ders kazanımlarının YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre en çok uygulama basamağında yer aldığı, uygulama basamağını sırasıyla anlama, analiz, hatırlama, yaratma ve değerlendirme alt basamaklarının izlediği görülmektedir. İMDÖP’nda yer alan 2. sınıf ders kazanımları içinde değerlendirme ve yaratma basamaklarının en az temsil edilen bilişsel süreç basamakları olduğu görülmektedir. İMDÖP’nda yer alan 2. sınıf ders kazanımlarının yarısından fazlasının uygulama (% 39,40) ve anlama (% 19,70) alt basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Tablo 3’te İMDÖP 3. sınıf ders kazanımlarının YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre analizi verilmiştir.

Tablo 3. İMDÖP’nda Yer Alan 3. Sınıf Ders Kazanımlarının YBT’nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi

Ana basamak	Alt basamaklar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam %
Hatırlama	Belirler	5	16	19
	Okur	4		
	Sayar	2		
	Belirtir	2		
	İfade eder	1		
	Tanır	1		
	İsimlendirir	1		
Anlama	Açıklar	4	14	16,70
	Fark eder	4		
	Tahmin eder	2		
	Yorumlar	2		
	Zihinden çıkarır	1		
	Kavrar	1		
Uygulama	Problem çözer	11	40	47,60
	Yapar	5		
	Ölçer	5		
	Yazar	4		
	Gösterir	3		
	Böler	2		
	Tamamlar	1		
	Kullanır	1		
	Çizer	1		
	Kaplar	1		
	Hesaplar	1		
	Bulur	1		
	Elde eder	1		
	Çarpar	1		
	Genişletir	1		
Yuvarlar	1			
Analiz	Karşılaştırır	3	7	8,40
	İlişkisini açıklar	2		
	Sıralar	1		
	Düzenler	1		
Değerlendirme	Kontrol eder	3	3	3,60
Yaratma	Çizim yapar	2	4	4,70
	Kağıda çizer	1		
	Tablo oluşturur	1		
Toplam			84	100

Tablo 3 incelendiğinde İMDÖP’nda yer alan 3. sınıf ders kazanımlarının YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre en çok uygulama basamağında yer aldığı, uygulama basamağını sırasıyla hatırlama, anlama, analiz, yaratma ve değerlendirme alt basamaklarının izlediği görülmektedir. İMDÖP’nda yer alan 3. sınıf ders kazanımları içinde değerlendirme ve yaratma

basamaklarının en az temsil edilen bilişsel süreç basamakları olduğu görülmektedir. İMDÖP’nda yer alan 3. sınıf ders kazanımlarının yaklaşık olarak yarısının (% 47,60) uygulama alt basamağında yer aldığı görülmektedir. Tablo 4’te İMDÖP 4. sınıf ders kazanımlarının YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre analizi verilmiştir.

Tablo 4. İMDÖP’nda Yer Alan 4. Sınıf Ders Kazanımlarının YBT’nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi

Ana basamak	Alt basamaklar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam %
Hatırlama	Belirler	6	14	16,70
	Tanır	2		
	İsimlendirir	2		
	Sayar	1		
	Belirtir	1		
	İfade eder	1		
	Okur	1		
Anlama	Açıklar	10	17	20,30
	Tahmin eder	3		
	Fark eder	1		
	Örneklendirir	1		
	Zihinden belirler	1		
	Yorumlar	1		
Uygulama	Problem çözer	11	32	38
	Yapar	3		
	Çarpar	3		
	Kullanır	3		
	Gösterir	2		
	Böler	2		
	Yazar	2		
	Ölçer	2		
	Toplar	1		
	Çıkarır	1		
	Yuvarlar	1		
	Çözümler	1		
	Analiz	Karşılaştırır		
Dönüştürür		2		
İlişkilendirir		1		
Sıralar		1		
Sınıflandırır		1		
Değerlendirme	Kontrol eder	2	2	2,40
Yaratma	Oluşturur	5	9	10,70
	Kağıda çizer	2		
	Modelle gösterir	1		
	Grafik oluşturur	1		
Toplam			84	100

Tablo 4 incelendiğinde İMDÖP’nda yer alan 4. sınıf ders kazanımlarının YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre en çok uygulama basamağında yer aldığı, uygulama basamağını sırasıyla anlama, hatırlama, analiz, yaratma ve değerlendirme alt basamaklarının izlediği görülmektedir. İMDÖP’nda yer alan 4. sınıf ders kazanımları içinde değerlendirme, yaratma ve analiz basamaklarının en az temsil edilen bilişsel süreç basamakları olduğu görülmektedir. İMDÖP’nda yer alan 4. sınıf ders kazanımlarının yaklaşık olarak dörtte üçünün (% 75) hatırlama, anlama ve uygulama alt basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Tablo 5’te İMDÖP’nda yer alan kazanımların sınıf düzeyinde YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre analizi verilmiştir.

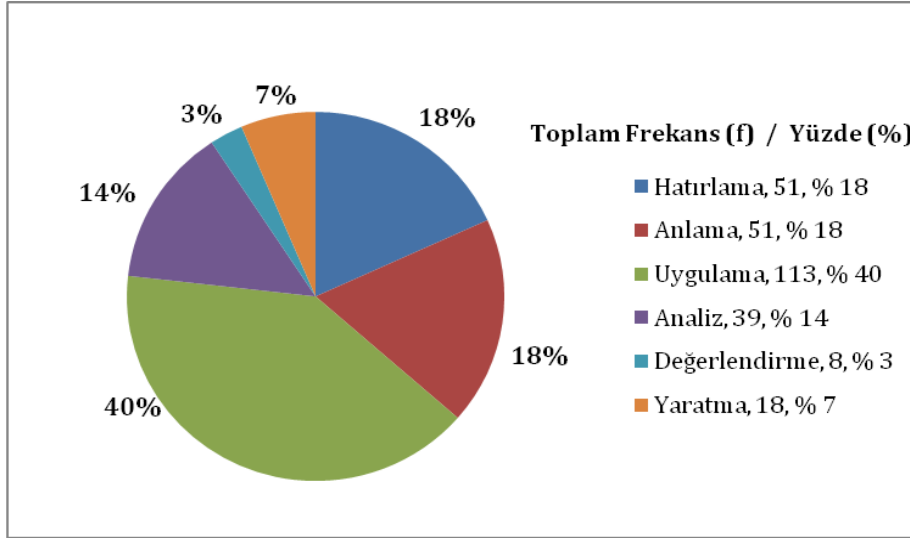
Tablo 5. İMDÖP’nda Yer Alan Kazanımların Sınıf Düzeyinde YBT’nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizlerinin Karşılaştırılması

Ana basamak	1.Sınıf Frekans (f)	2.Sınıf Frekans (f)	3.Sınıf Frekans (f)	4.Sınıf Frekans (f)	Toplam Frekans (f)
Hatırlama	11	10	16	14	51
Anlama	7	13	14	17	51
Uygulama	15	26	40	32	113
Analiz	11	11	7	10	39
Değerlendirme	1	2	3	2	8
Yaratma	1	4	4	9	18
Toplam	46	66	84	84	280

Tablo 5 incelendiğinde İMDÖP’nda yer alan 1-4. sınıf ders kazanımları incelendiğinde YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre tüm sınıf düzeylerinde uygulama basamağına yönelik kazanımların en fazla yer aldığı görülmektedir. Uygulama basamağını sırasıyla hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik kazanımların takip ettiği görülmektedir. İMDÖP’nda yer alan 1-4. sınıf ders kazanımları incelendiğinde YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre tüm sınıf düzeylerinde değerlendirme ve yaratma alt basamağının en az temsil edilen basamaklar olduğu belirlenmiştir. Grafik 1’de İMDÖP’nda yer alan 1-4. sınıf ders kazanımlarının YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre tüm sınıf düzeylerine göre analizleri grafik olarak verilmiştir.

Boyutuna Göre Analizlerinin Karşılaştırılması

Grafik 1 incelendiğinde İMDÖP’nda yer alan 1-4.sınıf ders kazanımlar incelendiğinde YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre tüm sınıf düzeylerinde yer alan kazanımların genel olarak % 40 uygulama, % 18 hatırlama, % 18 anlama, % 14 analiz, % 7 yaratma ve % 3 değerlendirme basamağına ait olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, adı geçen öğretim programında yer alan kazanımların en fazla, YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre, uygulama basamağında yer aldığı görülmektedir. Değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer alan kazanımlar diğer basamaklara oranla en azdır. Uygulama basamağından sonra en fazla kazanıma sahip basamaklar sırasıyla; hatırlama, anlama ve analiz basamağıdır.



Grafik 1. İMDÖP’nda Yer Alan Kazanımların Sınıf Düzeyinde YBT’nin Bilişsel Süreç Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada İMDÖP’nda yer alan 1-4. sınıf ders kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenerek taksonomik düzeyleri belirlenmiştir. Kazanımlar alanyazından belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, İMDÖP’nda yer alan 1-4. sınıf ders kazanımların alt düzey bilişsel basamakları içeren uygulama, anlama ve hatırlama gibi alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı, analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların az olduğu belirlenmiştir. Bu durum İMDÖP’nda yer alan 1-4. sınıf ders kazanımlarının, üst düzey bilişsel süreç basamaklarınınca yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Ayrıca, kazanımların bu şekilde orantısız dağılımı, bilişsel süreç boyutunda yer alan bütün basamakları yeterli şekilde temsil edilme durumu da tam olarak karşılamamaktadır (Anderson vd., 2010). Matematik öğretiminin temel amacı; kişinin günlük hayatında gerekli olan matematiksel kavram ve sitemler yoluyla matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde matematiksel bilgi ve becerilerle ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 2014, s.15). Bu amaç doğrultusunda İMDÖP’nın bireyleri “üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren bir öğretim programı perspektifiyle, üst bilişsel becerileri kullanan, anlamlı ve kalıcı öğrenen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretim programında öğrencilere üst düzey bilişsel becerileri kazandıracak kazanımlara daha az yer verildiği, bu bakımdan kazanımların öğretim programı perspektifinin gerisinde kaldığı söylenebilir. Ayrıca matematik öğretiminin işleme dayalı olması nedeniyle kazanımlarda uygulama basamağına daha fazla yer verildiği söylenebilir. Fakat uygulama basamağına edinilen işlemsel becerilerin üst düzey beceriler içinde temel olup, geliştirilmesi bakımından üst düzey becerilere yönelik kazanımların az olması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede yeterli olmayabilir. Yapılan araştırma sonuçları da üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilerin problem çözmedeki başarısını arttırdığı, bu sayede öğrencilerin zihinsel süreçleri daha etkili kullandıklarını ortaya

koymaktadır (Demir, 2016; Kahramanoğlu ve Deniz, 2017; Kaplan, Duran ve Baş, 2016; Karakelle, 2012; Kramarski, Mevarech, Arami, 2002; Schoenfeld, 1985).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ilkökul matematik öğretim programının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelendiği bir araştırma olmamakla birlikte, matematik ders kazanımlarına yönelik olarak Kablan, Baran ve Hazer (2013) tarafından ortaokul matematik öğretim programı (6-8. sınıflar) kazanımlarının incelendiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ortaokul matematik öğretim programı (6-8. sınıflar) kazanımlarının değerlendirme ve yaratma basamağında çok az yer aldığı, genel olarak kazanımların anlama ve uygulama basamağında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları bakımından ilkökul ve ortaokul matematik öğretim programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunda benzer dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak ortaokul matematik öğretim programının ilkökul matematik öğretim programı temel alınarak yapılandırılması ifade edilebilir.

Matematik dersi sınav sorularının analiz edilmesine yönelik bazı araştırmalarda da (Dursun, 2014; Dursun ve Parim-Aydın, 2014; Karaman ve Bindak, 2017; Köğçe ve Baki, 2009) araştırma bulgularımızı destekler biçimde öğretmenler tarafından hazırlanan sınav sorularında YBT'nin bilişsel süreç boyutunun uygulama alt basamağına ağırlık verildiği, analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey basamaklara yeterli yer verilmediği belirlenmiştir.

Matematik öğretim programı dışında farklı öğretim programlarda yer alan kazanımların YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelendiği araştırma sonuçları da (Aktan ve Sevinç, 2018; Arı ve İnci, 2015; Aslan ve Atik, 2018; Arsal, 2012; Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017; Çiftçi, 2010; Demir, 2015; Gazel ve Erol, 2011; Güven ve Aydın, 2017, Özdemir, Altıok ve Baki, 2015; Şenses, 2008; Tahaoğlu, 2014; Üner, 2010; Yaz ve Kurnaz, 2017; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017) araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral (2014) tarafından Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarının araştırmada ise araştırma bulgularımızın aksine, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre üst düzey bilişsel basamakların kazanımlarda daha fazla yer aldığı belirlenmiştir.

Farklı derslere yönelik olarak hazırlanan sınav sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelendiği araştırma sonuçları da (Arı ve İnci, 2015; Ayvacı ve Türkoğan, 2010; Çintaş-Yıldız, 2015; Çolak ve Demircioğlu, 2010; Eyüp, 2012; Gökulu, 2015; Güteryüz ve Erdoğan, 2018; Tanık ve Saraçoğlu, 2011) araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Yapılan analizler sonucunda sınav sorularında YBT'nin bilişsel süreç boyutunun alt basamakları olan hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına ağırlık verildiği, analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey basamaklara ise sınav sorularında yeterli yer verilmediği belirlenmiştir. Aynı şekilde ulusal düzeydeki sınav sorularının analizine yönelik yapılan araştırma sonuçları da (Baş ve Beyhan, 2012; Çevik, 2010; Dalak, 2015; Dursun ve Parim-Aydın, 2014; Sönmez, Koç ve Çiftçi, 2013; Tolan, 2011; Topçu, 2017) araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Yapılan analizler sonucunda ulusal düzeyde öğrencilere sorulan sınav sorularında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunun alt basamakları olan hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına ağırlık verildiği, analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey basamaklara ise sınav sorularında yeterli yer verilmediği belirlenmiştir.

Ders kitaplarında yer alan soru ve içeriklerin YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre analiz edildiği araştırmalarda da (Eroğlu ve Sarar- Kuzu, 2014; Geçit ve Yazar, 2010; Girgin, 2012; Kahramanoğlu, 2013; Kuzu, 2013; Şenses, 2008; Üner, 2010; Üner, Akkuş ve Kormalı, 2014) araştırma bulgularımızı destekler biçimde, hem ders kitaplarında yer alan sorularda hem de ders kitabı içeriklerinde YBT'nin bilişsel süreç boyutunun alt basamakları olan hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına ağırlık verildiği, analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey basamaklara ise sınav sorularında yeterli yer verilmediği belirlenmiştir.

Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde, İMDÖP'nda yer alan 1-4. sınıf ders kazanımların alt düzey bilişsel basamakları içeren uygulama, anlama ve hatırlama gibi alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı, analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların az olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ilkökul matematik öğretim programının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelendiği bir araştırma olmamakla birlikte, ortaokul matematik öğretim programında (6-8. sınıflar), matematik dersine yönelik hazırlanan sınav sorularında, matematik dersi dışındaki öğretim programlarındaki kazanımlarda, farklı derslere yönelik hazırlanan sınav sorularında, ders kitaplarında yer alan soru ve içeriklerde, ulusal düzeyde yapılan sınav sorularında da benzer şekilde alt düzey bilişsel basamakları içeren uygulama, anlama ve hatırlama gibi basamaklarda yoğunlaştığı, analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların az olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda matematik eğitiminde, gerek öğretim programlarında gerekse matematik dersine yönelik hazırlanan sınav soruları ve ulusal düzeydeki soruların öğrencilere üst düzey bilişsel becerileri kazandırmada yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durumun yansıması olarak öğrencilere, çağımızın ihtiyacı olan problem çözme, karar verme, tahmin etme, mantıklı düşünme akıl yürütme, algoritmik düşünme gibi günümüzde önemli olan beceriler yeterince kazandırılmamaktadır (Olkun ve Toluk Uçar, 2014). Gerek öğretim programlarında, gerekse öğretim programı ile ilgili diğer öğretimsel çalışmalarda alt düzey bilişsel becerilere ağırlık verilmesi, ulusal düzeyde yapılan merkezi ortak sınavlarda öğrencilerin matematik derslerinde düşük puanlar almalarında (MEB, 2015) etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte üst düzey bilişsel becerilerin ölçüldüğü uluslararası yapılan değerlendirmelerde, Türk öğrencilerin matematik dersi başarı ortalamalarının diğer ülke ortalamalarının çok altında olmasının nedenleri arasında (MEB, 2016; Mullis, Martin, Fierros, Goldberg ve Stemler, 2000; Mullis, Martin ve Foy, 2008; Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016) ilkökul ve ortaokul matematik dersi öğretim programında alt düzey bilişsel becerilere daha fazla yer verilmesi ve üst düzey bilişsel becerilerin öğretim programlarında daha az yer alması sayılabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda İMDÖP'nın öğretim perspektifine uygun olarak ilkökulda sınıf düzeyinde öğrencilere yönelik hazırlanan kazanımlarda üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımlara (analiz, değerlendirme, yaratma) daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Öğretim programlarıyla doğrudan ilişkili olan diğer öğretimsel çalışmalarda (ders kitabı içerikleri, ders kitaplarında yer alan sorular, derse yönelik sınav soruları ve ulusal düzeyde sınav soruları) da üst düzey bilişsel becerilere yer verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aktan, O. ve Sevinç, Ö. S. (2018). *İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ders kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine incelenmesi*. II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, Adana. 4-5 Mayıs 2018.
- Altun, M. (2013). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi* (18.baskı). Bursa: Aktüel Alfa.
- Altun, M. (2014). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Akademi Yayıncılık.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31 (2-3), 102-113.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. & diğ. (Eds.) (2010). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 259-290.
- Arı, A. ve Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde. 20-30 Haziran 2012.
- Arı, A. ve İnci T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4), 17-50.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*. 2(3), 1-14.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ayvacı, H. ve Türkddoğan, A., (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1).13-25
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Seviye belirleme sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 31 (2), 1-18.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G. ve Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2, 62-80.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 120-132.
- Çevik, Ş. (2010). *Ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında bulunan sorular ile 2000- 2008 yılları arasında öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında sorulan fizik sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe öğretim programında 5. sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(2), 161-184.
- Çintaş-Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14 (2), 479-497.
- Çolak, K. ve Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 187 (7) 160-171.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları*. Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demir, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinde problem çözme ve bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 789-802.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dursun, A. (2014). *YGS 2013 matematik soruları ile ortaöğretim 9.sınıf matematik sınav sorularının Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun, A., & Parım-Aydın, G. (2014). YGS 2013 matematik soruları ile ortaöğretim 9. sınıf matematik sınav sorularının Bloom taksonomisine ve öğretim programına göre karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4, (1), 16-37.
- Eroğlu, D., & Sarar-Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1 (1), 72-80.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 965-982.
- Gazel, A. A., & Erol, H. (2011). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (2), 202-222.
- Geçit, Y. ve Yarar, S. (2010). Coğrafya ders kitaplarındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 154-167.
- Gezer, M., Şahin, İ. F., Sünkür, M. Ö. ve Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 433-455.
- Girgin, E. (2012). *İlköğretim 2. Kademe fen ve teknoloji ters kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularının incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Gökler, Z. S., Aypay, A. ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları sbs soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1 (2), 115-133.
- Gökulu, A. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile TEOG sınavlarında sorulan fen ve teknoloji sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (2), 434-446.
- Gülyüz, H., & Erdoğan, İ. (2018). Ortaokul Fen bilimleri dersi sınav sorularının Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1) 43-49

- Güven, Ç. ve Aydın, A. (2017). Yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi bakımından analizi ve değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 223-233.
- Kablan, Z., Baran, T. ve Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFA)*, 14 (1), 347-366.
- Kahramanoğlu, E. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarının Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kahramanoğlu, R. ve Deniz, T. (2017). An investigation of the relationship between middle school students' metacognitive skills, mathematics self-efficacy and mathematics achievement, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18 (3), 189-200. DOI: 10.17679/inuefd.334285.
- Kaplan, A., Duran, M. ve Baş, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 1-16. DOI: 10.17679/ieufd.17119785
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 237-250.
- Karaman, M. ve Bindak, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Current Research in Education*, 3 (2), 51-65.
- Kramarski B., Mevarech, Z. R. & Arami, M. (2002) The effects of metacognitive training on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49 (2), 225-250.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 4, 212-264.
- Krathwohl, D. R. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış (çev. D. Köğce, M. Aydın ve C. Yıldız). *İlköğretim Online*, 8 (3), 1-7.
- Köğce, D., & Bakı, A. (2009). Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 557-574.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37 (1), 58-76.
- Minisker, M. (2006). Matematiğin doğası, yapısı ve işlevi. H.Gür (Ed.), *Matematik öğretimi içinde* (s.11-17). İstanbul: Lisans.
- MEB. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş ortak sınav başarısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ankara: MEB Yayınları. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/Ortak-Sinavlar-Arastirma-Raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB.(2016). *PISA 2015 ulusal rapor*. Ankara: MEB Yayınları. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB.(2018). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> (Erişim tarihi: 08 Temmuz 2018) adresinden elde edilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Fierros, E. G., Goldberg, A. L., & Stemler, S. E. (2000). *Gender differences in achievement: IEA's third international mathematics and science study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timss> sayfasından erişilmiştir.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics report: findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth*

- grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timss.bc.edu/TIMSS2007/intl_reports.html sayfasından erişilmiştir.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015> sayfasından erişilmiştir.
- Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (6.baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Omar, N., Haris, S. S., Hassan, R., Arshad, H. Rahmat, M., Ainun-Zainal, N. F. & Zulkifli, R. (2012). Automated analysis of exam questions according to Bloom's taxonomy. UKM teaching and learning Congress 2011. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (59), 297–303.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama klavuzu*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3) 363-375.
- Schlesinger, J., & Persky, A. (2015). *Faculty learning community. Bloom's taxonomy in action* (Erişim tarihi: 07 Temmuz 2018). <https://www.mededportal.org/publication/10031>.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, FL: Academic Press.
- Sönmez, Ö. F., Koç, H. ve Çifçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36 (2013 Kış), 257-275.
- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (3), 949-959.
- Şenses, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsam-geçerlilik ve Bloom Taksonomisi'ne göre analizi*. Yüksek lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Tahaoğlu, A. (2014). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi öğretim programı kazanımlarının bilişsel açıdan incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4 (4), 235-246.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye belirleme sınavı (SBS) Sorularının fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topçu, E. (2017). TEOG Tarih sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (9), 321-335. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/34356/381023>.
- Tutkun, Ö. F. (2012). An overview on Bloom's revised taxonomy. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (1), 14-22.
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G. ve Arslan, S. (2010). Bloom orijinal bilişsel alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10), 350-359.
- Üner, S. (2010). *IX. ve X.sınıf kimya ders kitaplarındaki ve kimya sınavlarındaki soruların Bloom taksonomisine göre analizi ve öğrencilerin bilişsel düzeyleriyle ilişkinin tespit edilmesi*. Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üner, S., Akkuş, H. ve Kormalı, F. (2014). Ortaöğretim kimya ders kitaplarındaki ve sınavlarındaki soruların bilişsel düzeyi ve öğrencilerin bilişsel düzeyiyle ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 137-154.

- Variş, F. (1998) . *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Yaz, Ö. V. ve Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen Bilimleri öğretim programının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (8), 173-184.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 261-279.
- Zorluoğlu, S., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K. (2017). Analysis and evaluation of science course curriculum learning outcomes of the Year 2013 according to the Revised Bloom Taxonomy. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-15. DOI: 10.14686/buefad.267190.

Extended Abstract

Introduction

The changes and developments in the field of science and technology are reflected in the field of education as well as being individual and collective reflections, and in parallel with these changes in the field of education are also being discussed. Information, attitudes, skills, values and learning products desired to be provided to the students at every stage of education are transferred to the individuals in a planned and systematic way through the education programs.

An educational program has four main elements. These items are goal, content, learning-teaching process and assessment. The concept of goal includes the behaviours to be learned by the students (Ertürk, 1994, p. 26). Goals have a more critical importance than other teaching curricula since they constitute the initial phase of teaching. It is necessary to determine the goals correctly, to prepare appropriate content to be gained to the students, to measure whether the content prepared is successful or not and to evaluate the results (Bümen, 2006). The gradual classification of acquisitions in curricula according to their level of knowledge, attitudes and skills (Tutkun, 2012) is aimed at facilitating mental restructuring of learners and active learning (Anderson and Krathwohl, 2001, Bloom, 1956).

In the renewed taxonomy, names and verb states are separated into two dimensions: Information and Cognitive Process. In the information dimension; there are information based on phenomena, conceptual knowledge, operational knowledge, and cognitive knowledge. The renewed taxonomy, like the old version, consists of six steps. (Anderson, 2005; Krathwohl, 2009). In general, the renewed Bloom Taxonomy; it can be said that the development of program development goals, learning-teaching processes, measurement and evaluation practices and current trends towards teacher training fields are an innovation (Tutkun, Demirtaş, Erdoğan and Arslan, 2010).

Rapid change in science and technology in our country, changing needs of individual and society, innovation and developments in teaching and learning theories and approaches, taking into account the role expected from the individual, is aimed at the primary school mathematics teaching program prepared in for 2015 and lastly in 2018 program updates and changes were made (MEB, 2018). When the relevant literature was examined, no research was conducted to examine the acquisitions of the Primary School Mathematics Teaching Program. In this research, it was aimed to determine the taxonomic levels of the acquisitions by examining the acquisitions at the class level in the Primary School Mathematics Teaching Program according to the Renewed Bloom Taxonomy.

Method

Qualitative research methods used in the research were document review. The taxonomic levels of the 229 acquisitions in the study, which were published in the Primary School Mathematics Teaching Program (1st - 4th grades) published in 2018, were determined according to the Revised Bloom Taxonomy. The data source of the research is the course acquisitions in Primary School Mathematics Teaching Program (1st - 4th grade) which the Ministry of National Education published in 2018. The researches in the field were examined and a coding key for the cognitive domain steps and sub-steps of the Renewed Bloom Taxonomy was established. In

order to determine the location of the 229 acquisitions in the primary school mathematics curriculum (1st - 4th grade) in the taxonomic table, the investigator determined the verbal expressions of each acquisition.

In order to ensure the validity and reliability of the obtained data; as to the order in which the verb expressions contain; In addition to the researchers who carried out the study, the coding made by taking the opinions of four field experts, two in the qualitative research field and two experts in the field of mathematics education, were compared and the final table was given. In order to ensure the reliability of the data obtained by document analysis, Miles and Huberman's (1994) "Opinion Alliance / (Opinion Alliance + Opinion Separation) x 100" formula was used. The reliability ratio between the experts was determined as 88%.

Results

According to research findings, it was determined that the evaluation and creation stages, which are included in the recall, application and analysis sub-stages of approximately one-fourth of the first grade course acquisitions in the Primary School Mathematics Curriculum, are the least cognitive process steps represented. It has been determined that the evaluation and creation stages in which more than half of the 2nd grade course acquisitions in the primary school Mathematics Teaching Program are included in the application and understanding sub-stages are the least cognitive process steps represented. It has been determined that the evaluation and creation stages in which the approximately half of the 3rd grade course acquisitions in the elementary school mathematics curriculum are included in the application sub clause are the least represented cognitive process steps. It has been determined that the evaluation, creation and analysis steps of the cognitive process steps that are included in the remembrance, understanding and application sub-stages of the 4th grade course acquisitions in the primary school mathematics curriculum are the least represented cognitive process steps. Based on the research findings, the steps with the most acquisitions after the application step, where the acquisitions are highest at the application level at all class levels; remembering, understanding and analysis step. Evaluation and creation were determined to be the least cognitive process steps.

Discussion and Conclusion

When the results of the research are examined, it is determined that the acquisitions of the 1-4th grade courses in Primary School Mathematics Teaching Program are concentrated in lower level steps such as application, understanding and remembering, which includes lower level cognitive steps, and less acquisitions including higher level cognitive steps such as analysis, creation and evaluation. When examining the related literature, it is seen that the primary school mathematics curriculum is not based on the cognitive process dimension of the Bloom Taxonomy of the Renewed. In the secondary school mathematics curriculum (grades 6-8), exam questions prepared for mathematics course, there are high level cognitive steps such as analysis, creation and evaluation which concentrate on lower level steps such as application, understanding and recall, which include lower level cognitive steps in the questions that are prepared for the exam questions prepared in the textbooks. In the direction of the research results, it can be said that in the mathematics education, both the examination questions prepared for the mathematics course in the curriculum and the questions in the national level are not enough to give the students high level cognitive skills. As a reflection of this situation, today's important skills such as problem

solving, reasoning, estimation, pattern searching which are necessary for our students are not gained enough (Olkun and Toluk Uçar, 2014). The importance of lower level cognitive skills in teaching programs and in other educational activities related to curriculum is due to the fact that in the recent years the students have got low scores in mathematics courses (MEB, 2015) in central joint exams made at the national level and in the international assessments where high level cognitive skills are measured, Mullis, Martin, Foy, and Hooper, 2016), although the mathematical averages are well below the average of other countries (MEB, 2016, Mullis, Martin, Fierros, Goldberg and Stemler, 2000).

In the direction of the research findings it is suggested that in the acquisitions prepared for the students at the grade level in the primary school in accordance with the teaching perspective of the Primary School Mathematics Curriculum, the acquisitions (analysis, evaluation, creation) including the higher level cognitive steps should be given more importance.



Empati ile Narsizim Arasındaki İlişkide Bencilliğin Aracı Rolü

The Mediating Role of Selfishness in the Relationship between Empathy and Narcissism

Hasan YILMAZ*

• Geliş Tarihi: 13.02.2019 • Kabul Tarihi: 13.05.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 21.06.2019

Öz

Empati, başkalarının düşüncelerine ve duygularına ilişkin içgörüler elde etmek amacıyla; gözlem, hafıza, bilgi ve akıl yürütmenin birleştirildiği karmaşık bir psikolojik perspektif alma becerisidir. Kişinin yaptığı eylemlerin olumsuz sonuçlarını görebilmesi de büyük ölçüde empati becerisinin düzeyi ile ilgilidir. Bencillik; kişisel çıkarlarını korumak ve gözetmek ötesinde, bir başkasının zarar görmesi adına kişisel çıkar arayışıdır. Narsist kişiliğin en önemli göstergeleri ise kendisinin önemine dair büyülenmeci bir duygu, hak sahibi olduğuna inanma kişilerarası ilişkilerde sömürücülük, amaçlarına ulaşmak için insanları kullanma ve diğerlerinin duyguları ve gereksinimlerini kabullenme veya paylaşmada gönülsüzlük olarak özetlenebilir. Araştırmanın amacı empati ile narsist kişilik arasındaki ilişkide bencilliğin aracı rolünü sınamaktır. Araştırmada, empati bağımsız gizil değişken, bencillik aracı değişken ve narsizm bağımlı gizil değişken olarak yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak Toronto Empati Ölçeği, Narsistik Kişilik Envanteri ve Bencillik Ölçeğinin kullanıldığı araştırma, 310 kadın, 155 erkek olmak üzere toplam 465 genç yetişkin üzerinde yapılmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellenmesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Empati ile narsizm arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı ($\gamma = -0,35$); empati ile bencillik arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı ($\gamma = -0,59$) ve bencillik ile narsizm arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\gamma = 0,53$). Aracı değişken modelinin sınanması sonunda da empati ile narsizm arasındaki ilişkide bencilliğin tam aracı role sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Empati, Narsizim, Bencillik, Aracı rol

Atf:

Yılmaz, H. (2020). Empati ile narsizim arasındaki ilişkide bencilliğin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 37-60. doi: 10.9779/pauefd.526742

* Doç. Dr. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi / Necmettin Erbakan Üniversitesi, hasanyilmaz2001@hotmail.com

Abstract

Empathy is the skill of taking a complex psychological perspective which combines observation, memory, knowledge and reasoning to have insights on thoughts and feelings of others. How an individual can see the negative outcomes of his/her actions are largely related to his/her empathic skill levels. Selfishness is the search for personal interest at the expense of another individual's suffering beyond protecting and looking out for the personal interests. The most important indicators of narcissistic personality can be summed up as a grandiose self, believing to be entitled, exploitation in interpersonal relations, using people to achieve one's goals, and reluctance to accept or share the feelings and needs of others. This research aimed to test the mediating role of selfishness in the relationship between empathy and narcissistic personality. Empathy was taken as the independent latent variable, selfishness as the mediator variable and narcissism as the dependent latent variable in the research. As the instruments, the Toronto Empathy Scale, Narcissistic Personality Inventory and Selfishness Scale were applied to 465 young adults (310 women and 155 men) in the research. The structural equation modeling was used in the data analysis. It was observed in the research that there were moderate negative significant relationships between empathy and narcissism ($\gamma = -0.35$) and between empathy and selfishness ($\gamma = -0.59$) and a moderate positive significant relationship between selfishness and narcissism ($\gamma = 0.53$). The testing of the mediator variable model showed that selfishness had a fully mediating role in the relationship between empathy and narcissism.

Keywords: Empathy, Narcissism, Selfishness, Mediator role.

Cited:

Yılmaz, H. (2020). The mediating role of selfishness in the relationship between empathy and narcissism. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 37-60 doi: 10.9779/pauefd.526742

Giriş

Empati, psikoloji alanı dışında da başta felsefe olmak üzere pek çok alandan bilim insanının üzerinde çalıştığı çok yönlü bir olgudur. Çok boyutlu bir kavram olmasında dolayı da üzerinde yapılan tartışmalar günümüzde de sürmektedir. Empatinin, insanların toplumsallığından kaynaklanan ilişki kurma ve temas ihtiyacının doğal bir sonucu olarak geliştiği savunulmaktadır (Bethlehem, Allison, van Andel, Coles, Neil ve Baron-Cohen, 2017). Bu yazarlara göre empati bir iletişim aracıdır ve bir grubun tüm üyelerinin aynı duygusal durumu hızlı bir şekilde deneyimlemelerini sağlayarak davranışların koordine etmesini mümkün kılar (Signal, Taylor ve Maclean, 2018). Ulloa, Hammett, Meda ve Rubalcaba, (2017) diğer insanların duygularını gözlemleyen bir kişide aynı duyguyu üretme eğiliminin ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Diğer insanlara karşı bireyin ürettiği duygu ve bu duygunun paylaşılması kişinin bencil olmayan bir biçimde hareket etmesi ile sonuçlanır (Wegner ve Finstuen, 1977). Bu anlamda empati bir iç taklit olarak başlar (Archer, Foushee, Davis ve Aderman, 1979). Empatinin iç taklit ile başladığı görüşü daha sonra büyük eleştiri almıştır. Bu eleştirilerin kaynağını aynı duyguyu üretmenin empati olarak görülemeyeceği bu durumun daha çok sempati olarak kavramlaştırılabileceği oluşturmaktadır (Gruen ve Mendelsohn, 1986; Sinclair, Beamer, Hack, McClement, Bouchal, Chochinov ve Hagen, 2017).

Daha önce büyük ölçüde pasif benzer duygu üretme ve biyolojik mekanizmalar ile açıklanan empati günümüzde daha aktif bir süreç olarak görülmekte ve bu doğrultuda bilinçli bilişsel süreçlere daha fazla önem verilmektedir (Davis, 2018). Bugün yaygın olarak kabul gören görüşe göre, diğerlerinin hissettiklerini hissetmek yerine, diğer insanları anlamak amaçlı bir bakış açısına sahip olmaktır (Faulkner, 2018). Böyle bir empati yaklaşımı, aktörün eylemlerini, hareketlerini ve fiziksel ipuçlarını incelemeyi ve yorumlamayı gerektirmektedir (Youngvorst ve Jones, 2017). Bu görüşün taraftarları empatinin, başkalarının bakış açılarını doğru bir şekilde hayal etme yeteneğinden oluştuğunu düşünmekte ve duygusallık yerine bilişsellik vurgulamaktadırlar (Batson, 2009; Murphy, 2017). Bu görüşün öncülüğünü yapan Hoffman, (1977), kişiler arasında duygu eşleşmesinin empati sayılamayacağını, empatinin gözlemcinin, kasten "ötekine" ulaşarak hedefi anlamaya çalıştığı daha aktif ve zahmetli bir süreç olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre empati; dönemsel olarak sempatinin bastırılarak veya ortadan kaldırılarak ortaya çıkabilecek bir perspektif alma olarak görülmektedir (Edele, Dziobek ve Keller, 2013; Lamm, Batson ve Decety, 2007). Bir bireyin diğerinin bakış açısını hayal ederek anlamaya yönelik girişimleri, kendi egosantrik perspektifinin bastırılmasını içeren bir süreçtir (Decety ve Yoder, 2016).

Empatinin duyuşsal ve bilişsel yapısı konusunda sürüp giden tartışmaya rağmen sonuçları konusunda büyük ölçüde görüş birliği mevcuttur. Empati, kişiler arası ilişkilerde doğru iletişimin, anlamamanın, anlaşmanın ve uzlaşmanın en önemli koşulu olarak görülmektedir (Coutinho, Silva ve Decety, 2014). Çatışma çözme (Perrone-McGovern vd., 2014), ilişkilerin niteliğini artırma (Rosler, Cohen-Chen ve Halperin, 2017), yaşam doyumu (Duarte, Pinto-Gouveia ve Cruz, 2016), psikolojik sağlık (Bellosta-Batalla, Pérez-Blasco, Nacher ve Moya-Albiol, 2016), aidiyet (Fuochi, Veneziani ve Voci, 2018), psikolojik sağlamlık (Graber, Turner ve Madill, 2016) gibi kavramlar ile empatinin pozitif ilişki içinde olduğu belirtilmektedir.

Kişinin yaptığı eylemlerin olumsuz sonuçlarını görebilmesi, büyük ölçüde empati becerisinin düzeyi ile ilgilidir (Barrett-Lennard, 1997; Andreychik ve Lewis, 2017).

Günümüzde hazcılığın, insanların kendilerini haklı çıkarma konusunda yoğun istekliliğinin, başkalarına maliyeti ne olursa olsun kişisel kazancını en üst düzeye çıkarma çabasının giderek yükselen değerler haline geldiği düşünülmektedir (Persson ve Kajonius, 2016). Buradan hareketle empati ile bencilliğin negatif ilişkili olması beklenmektedir. Araştırmanın amaçlarından bir tanesi de bu ilişkiyi bilimsel bir bulgu olarak ortaya koymaktır.

İnsanların hem kendi çıkarlarına öncelik verme hem de kendilerini ahlaki olarak iyi durumda görme ikilemi yaşadığı ileri sürülmektedir (Exley, 2015). Bu ikilemin sağlıklı çözümü bencilliğin tanımının ve boyutlarının doğru yapılmasından geçmektedir. Raine ve Uh (2018) bencilliği uyumsal, egosantrik ve patolojik olarak üçe ayırarak bu soruya önemli ölçüde cevap vermiştir. Bencillik, kişisel çıkarlarını korumak ve gözetmek değil; bir başkasının zararı pahasına kişisel çıkar arayışıdır (Ronald, 2016). Kişinin kendi amaç ve ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermesi, bunu yaparken kendine önem ve öncelik tanınması normal hatta sağlıklı insan davranışı olarak değerlendirilmektedir. Bu sınırlar içinde gözlenen bencil davranışlar, canlı türlerinin varlığını sürdürebilmesinin de bir koşulu olarak görülmektedir. Tüm canlı türlerinde ortak olarak gözlenen bu durum “rasyonel bencillik” kavramı ile ifade edilmiştir (Locke, 1988). Bencillik; başkasını dikkate almadan ya da önemsemeyen, bazen başka insanların zararına olabilecek sonuçları göz ardı ederek sadece kendi istek ve gereksinimlerini dikkate alarak hareket etmek olarak tanımlanabilir (Ronald, 2016). Bencil insan, sürekli olarak sadece kendi çıkarlarını düşünür, kendi çıkarlarını diğer insanlarınkinden üstün ve önemli tutar ve o çerçevede davranır (Lam, 2012). Kısaca bencillik, bir başkası pahasına kişisel çıkar arayışıdır. Raine ve Uh (2018) bu tür bencilliği patolojik bencillik olarak tanımlamıştır.

Bencilliğin insanlar arasında güveni ortadan kaldırdığı ve güvensiz bağlar yarattığı (Rustin, 2015), özveri duygusuna zarar verdiği (Ryan ve Zaki, 2018), toplumsal yapıyı büyük ölçüde zayıflattığı (Crocker, Canevello ve Brown, 2017), psikopatiye ve anti sosyal davranışlara zemin oluşturduğu iddia edilmektedir (Sonne ve Gash, 2018). Handy (2002), dünyada yaşanan sosyal, siyasal ve ekonomik sorunların sebebinin bireysel olarak bencilliğin artmasına bağlamaktadır. Mintzberg, Simons ve Kunal (2002) ülkeler arası çatışmaların, açlık ve yoksulluğun temelinde bencil kişiliklerin yaygınlaşmasını görmektedir. Fanatizmi bencilliğin bir sonucu olarak gören Cunningham (2015), yeterince üzerinde durulmadığı, araştırılmadığı ve tartışılmadığı için, bencilliğin dünyanın sonunu getirecek kadar önemli bir salgın olduğu görüşündedir.

Bencilliğin narsist kişiliğin bir parçası olduğu ile sürülmektedir (Di Pierro, Mattavelli ve Gallucci, 2016; Vater, Moritz ve Roepke, 2018). Narsistlik; genç yetişkinlik döneminde başlayan ve çeşitli koşullarda kendini gösteren büyükmeciliği, hayranlık gereksinimini, empati yoksunluğunu içeren bir kişilik özelliği olarak tanımlanır. Kendisinin önemine dair büyükmecici bir duyguya sahip olma; sınırsız başarı, güç, zekâ, güzellik veya ideal sevgi fantezileriyle meşgul olma; özel olduğuna ve ancak özel veya üst düzey insanlar tarafından anlaşılabilceğine, onlarla ilişkide bulunması gerektiğine inanma; aşırı hayranlık bekleme; hak sahibi olduğuna inanma ve ayrıcalıklı muamele görme beklentisi içinde olma; kişilerarası ilişkilerde sömürücü olmak, amaçlarına ulaşmak için insanları kullanma; diğerlerinin duyguları ve gereksinimlerini kabullenme veya paylaşmada gönülsüzlük; diğerlerine haset duyma veya diğerlerinin ona haset duyduklarına inanma; kibirli ve küstah davranış veya tutumlar sergileme

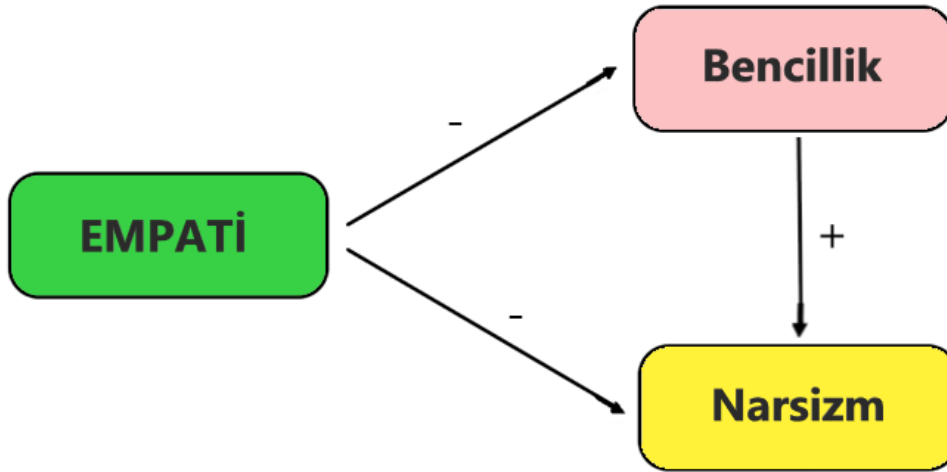
özelliklerinden en az beş tanesinin bir kişide bulunması narsist kişiliğin varlığına kanıt olarak kabul edilmektedir (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013).

Araştırmanın amacı empati ile narsist kişilik arasındaki ilişkide bencilliğin aracı rolünü sınamaktır. Araştırmada, empati bağımsız gizil değişken, bencillik aracı değişken ve narsizm bağımlı gizil değişken olarak yer almaktadır. Aracılık etkisini sınamak için bağımsız-bağımlı, bağımsız-aracı değişken arasındaki ilişkinin büyüklüğü ve anlamlılığı yol modeli ile sınanacak, ilgili modellerden anlamlı ilişkiler elde edilmesi durumunda, aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki incelenecektir. Üç modelden de ayrı ayrı istatistiksel olarak anlamlı yol katsayıları elde edilmesi durumunda ise bağımsız değişken, aracı değişken ve bağımlı değişkenden oluşan modelin test edilmesi amaçlanmaktadır. Böylece; bağımsız değişken (empati) ile bağımlı değişken (Narsizm) arasında yol katsayısının, aracı değişkenin dâhil olduğu modelde istatistiksel olarak anlamı ortadan kalkıyorsa tam aracı etki, istatistiksel anlamlılık ortadan kalkmıyor ancak yol katsayısının değeri azalıyorsa kısmi aracı etki olduğu sonucuna ulaşılması hedeflenmiştir.

Araştırmada oluşturulan hipotezler şunlardır:

- i. Empati ile narsizm arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.
- ii. Empati ile bencillik arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.
- iii. Bencillik ile narsizm arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
- iv. Empati ile narsizm arasındaki ilişkide bencillik aracı role sahiptir.

Araştırmanın amacına ilişkin oluşturulan kuramsal model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sınanmak Amacıyla Oluşturulan Kavramsal Model

Yöntem

Modele dahil olan değişkenler ile çok değişkenli karmaşık modellerin test edilmesine uygun olduğu için araştırmada yapısal eşitlik modellenmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada aracılık modeli teorik olarak oluşturulduktan sonra yapısal eşitlik modellenmesi ile test edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma bir kamu kurumunda görev yapan yaşları 19 ile 55 arasında değişen 465 birey üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kurumdan gerekli izin alınmış ayrıca katılımcılara araştırmanın amacı açıklanarak gönüllülük beyanı istenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%	Eğitim	N	%
Kadın	310	66.7	İlköğretim	106	22.8
Erkek	155	33.3	Ortaöğretim	244	52.5
	465	100.0	Yükseköğretim	115	24.7

Yaş	Medeni Durum				
19 ile 30	106	22.8	Evli	216	46.5
31 ile 40	155	33.3	Bekar	203	43.6
41 ile 50	124	26.7	Boşanmış	46	9.9
51 ve fazla	80	17.2			

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %66.7’si kadın, %33.3’ü erkektir. İlköğretim mezunu olan katılımcıların oranı %22.8, ortaöğretim mezunu olanların %52.5 ve yükseköğretim mezunlarının ise %24.7’dir. Yaş ve medeni durum değişkenlerine ilişkin oranlar Tablo 1’de görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların empatik eğilimlerini tespit etmek amacıyla Spreng, Kinnon, Mar ve Levine (2009) tarafından geliştirilen Toronto Empati Ölçeği (TEQ) kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısını .81 olarak bildirmişlerdir. Türk kültürüne uyarlama çalışması Totan, Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından yapılan ölçeğin tek boyuttan oluşan faktör yapısı uyarlamada da doğrulanmış, maddelerinin faktör yüklerinin .40 ile .67 arasında değiştiği belirtilmiştir. On üç maddeden oluşan ölçekte ters puanlanan maddeler düzeltilindiğinde, ölçekten alınacak puanlar artması empatinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şunlardır: *Diğer insanların başına gelen talihsizlikler beni çok etkilemez; birisine saygısızca davranıldığını görmek, beni üzer; yakınumdaki bir insan mutlu olduğunda bundan etkilenmem; birisinin kullanıldığını gördüğümde, onu koruma isteği hissederim*

Araştırmada katılımcıların narsist eğilimlerini saptamak amacıyla; Ames, Rose ve Anderson (2006) tarafından geliştirilen Narsisistik Kişilik Envanteri (NPI-16) kullanılmıştır. Üstünlük, sömürücülük, otorite, kendine yeterlilik, kendini beğenme, hak iddia etme ve teşhircilik olmak üzere 7 boyuttan oluşan envanter Atay (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve iç tutarlık katsayısı .65 olarak bildirilmiştir. Her birinde iki önerme bulunacak şekilde toplam 16 maddeden oluşan ölçekte katılımcıların her maddedeki önermelerden bir tanesini seçmeleri gerekmektedir. Ölçekten alınacak puanlar arttıkça narsist eğilimin yükseldiği öngörülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şunlardır: *İlgi merkezi olmak hakikaten de çok hoşuma gider /ilgi merkezi olmak beni rahatsız eder; çoğu insandan ne daha iyi ne de daha kötüyüm/özel biri olduğumu düşünüyorum; layık olduğum saygıyı çoğunlukla*

görüyorum/hak ettiğim saygıyı görme konusunda ısrar ederim; önemli bir insan olacağım/başarılı olacağımı umuyorum.

Araştırmada kullanılan üçüncü araç Raine ve Uh (2018) tarafından, bencilliğin benmerkezci, uyumsuz ve patolojik boyutlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Bencillik Ölçeğidir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları üç alt boyu için .78 ile .84 arasında rapor edilmiştir. Bencillik ölçeği Yılmaz (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış, yapılan çalışmada üç boyutlu yapı kanıtlanmış, tüm faktör yüklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör ilişkileri; üç alt boyu için .71 ile .76 arasında rapor edilmiştir. Ölçekte üç alt boyutta ve toplamında yüksek puanlar bencilliğin fazlalığına işaret etmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şunlardır: *Hayatta genellikle almak vermektense daha önemlidir; başkaları için bir şeye mal olsa bile ödül almak hoşuma gider; hedeflerime ulaşmam söz konusu olduğunda başkalarını dikkate almam; yapmak istediğim şey, başkalarını zarara uğrattıkça da yaparım.*

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin bu araştırma için hesaplanan uyum değerleri ve iç tutarlık katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Uyum Endekslerine ve İç Tutarlık Katsayılarına İlişkin Bilgiler

Ölçek	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI	GFI	AGF	İç Tutarlık
NPI	2.5	0,01	0,041	0,94	0,91	0,92	0,91	0,92	.89
Bencillik	3.1	0,03	0,052	0,96	0,93	0,91	0,91	0,94	.91
Empati	3.4	0,02	0,046	0,93	0,92	0,94	0,93	0,93	.88
<i>Ölçütler</i>	$\chi^2/sd \leq 5$	$RMSEA \leq 0.08$	$0 < SRMR \leq 0.08$	$0.90 \leq CFI$	$0.90 \leq NFI$	$0.90 \leq NNFI$	$0.85 \leq GFI$	$0.85 \leq AGFI$	$(\omega) > .70$

Verilerin Analizi

Aracılık modelini yapısal eşitlik modeli ile oluşturmadan önce ise yol analizinin bazı varsayımları kontrol edilmiştir. Bu çerçevede, istatistiksel analiz için örneklem büyüklüğünün uygunluğu kontrol edilmiş ve araştırmanın örnekleminin araştırmanın veri toplama aracı olan ölçekteki her bir maddenin sayısının en az 5 katı olması şartı aranmıştır. Veri toplama aracında kayıp değerlerin olmadığı saptandıktan sonra, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer olmadığı da görülmüştür. Tek değişkenli normallik hipotezini test etmek için her bir ölçeğin ve alt ölçeğin puanlarının tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmış ve sınır değerler ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Bencilik	Narsizm	Empati
N	465	465	465
Kayıp Değer	0	0	0
Ortalama	38.5	19.9	56.4
Ortalamanın Standart Hatası	.40	.14	.30
Ortanca	37.0	19.0	58.0
Tepe Değer	34.0	17.0	61.0
Standart Sapma	8.7	3.0	6.6
Varyans	75.0	9.2	43.2
Çarpıklık	.66	1.0	-.98
Çarpıklığın Standart Hatası	.11	.11	.11
Basıklık	.15	.93	.86
Basıklığın Standart Hatası	.23	.23	.23
Dizi Genişliği	46.0	16.0	36.0
En Küçük Değer	24.0	16.0	29.0
En Büyük Değer	70.0	32.0	65.0

Tablo 3’de görüldüğü gibi, üç ölçeğin puanları da normal dağılıma uymaktadır. Ayrıca doğrusallık ve çok değişkenli normallik varsayımları; saçılma diyagramı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiş, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığının incelenmesi amacıyla değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı gözlenmiştir. Araştırmada sınanan modellerin hesaplanan uyum değerleri Tablo 4’de gösterilen kriterlere göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Model Uyum Kriterleri Tablosu*

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2 Uyum Testi	$0.05 < p \leq 1$	$0.01 < p \leq 0.05$
CMIN / SD	$X^2 / sd \leq 3$	$X^2 / sd \leq 5$
NFI	$.95 \leq NFI$	$.90 \leq NFI$
RMSEA	$RMSEA \leq 0.05$	$RMSEA \leq 0.08$
CFI	$0.90 \leq GFI$	$0.85 \leq GFI$
SRMR	$0 < RMR \leq 0.05$	$0 < RMR \leq 0.08$

*Kaynak: Karagöz, 2016:975; Bayram, 2013:78; Meydan ve Şeşen, 2015:37

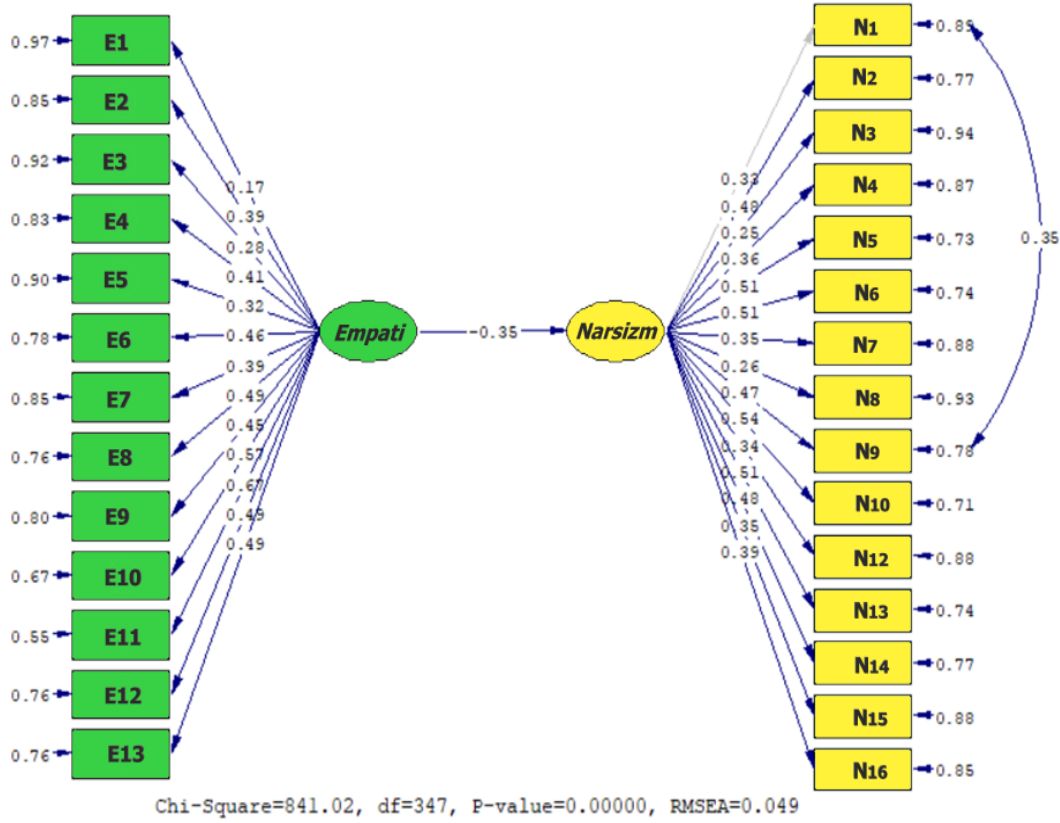
Bulgular

Empati ve narsizm değişkenlerinden oluşan modelin uyum değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Empati ve Narsizme ait Path Analizine İlişkin Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI
841,02	347	2,42	0.049	0,05	0,91	0,86	0,90

Tablo 5 incelendiğinde χ^2/sd oranının 2,42 olduğu görülmektedir. χ^2/sd oranı kriterine göre verinin modele mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir (Kline, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2013). Diğer uyum kriterleri açısından bakıldığında da iyi uyum değerlerinin elde edildiği görülmektedir. Empati ve Narsizme ait Path model Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Empati ve Narsizme ait Path model

Empati ve Narsizme ait diğer model uyum değerlerine bakıldığında genel olarak uyum indekslerinin kabul sınırları içerisinde olduğu ve bu doğrultuda modelin doğrulandığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, veri seti, model ile iyi uyum göstermektedir. Empati ile narsizm arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\gamma = -0,35$). Bu değer, empatideki 1 puanlık artışın, narsizmde 0,35 puanlık azalışa neden olacağını ifade etmektedir.

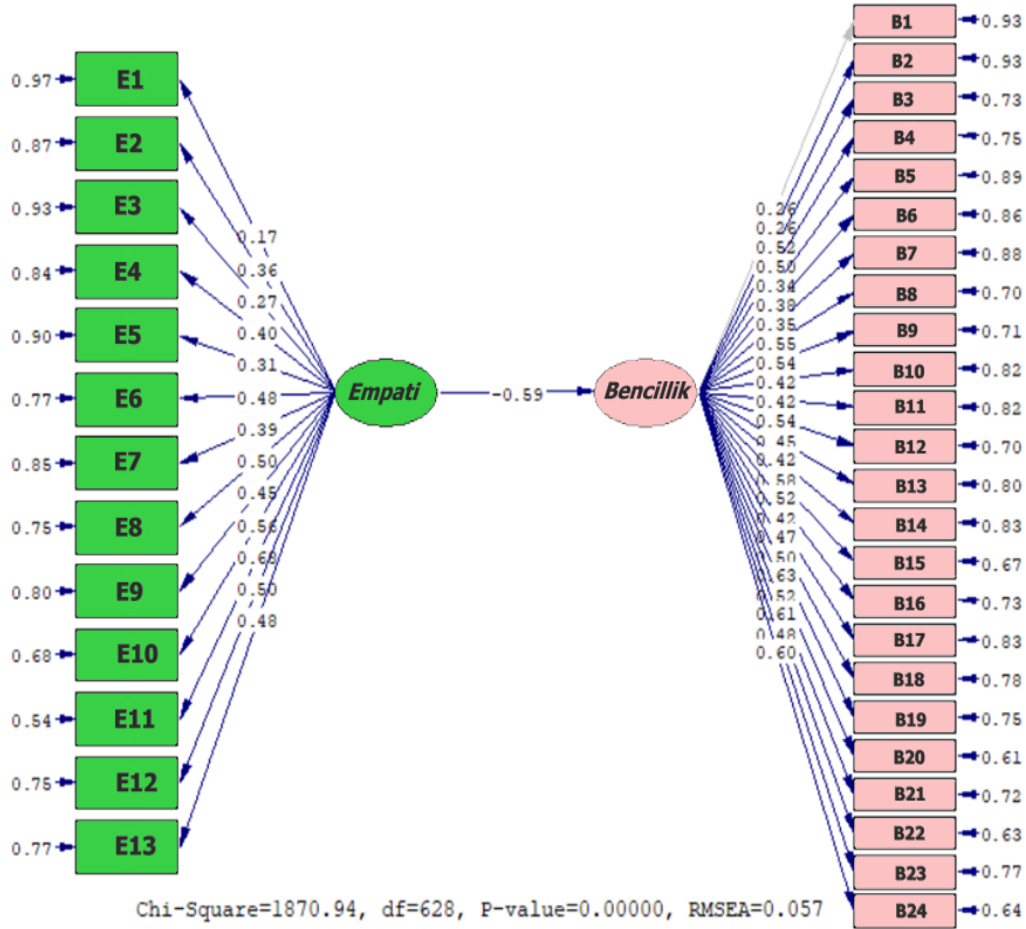
Empati ve bencillik değişkenlerinden oluşan modelin uyum değerlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Empati ve Bencillik ait Path Analizine İlişkin Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI
1870,94	628	2,97	0,057	0,058	0,93	0,90	0,92

Empati ve bencillik değişkenlerinden oluşan modelin uyum değerlerine bakıldığında χ^2/sd oranı 2,97 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu durum, veri setinin model ile mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Kline, 2011). Diğer uyum kriterleri açısından bakıldığında

da iyi uyum değerlerinin elde edildiği görülmektedir. Empati ve bencillığe ait Path model Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3: Empati ve Bencillığe ait Path model

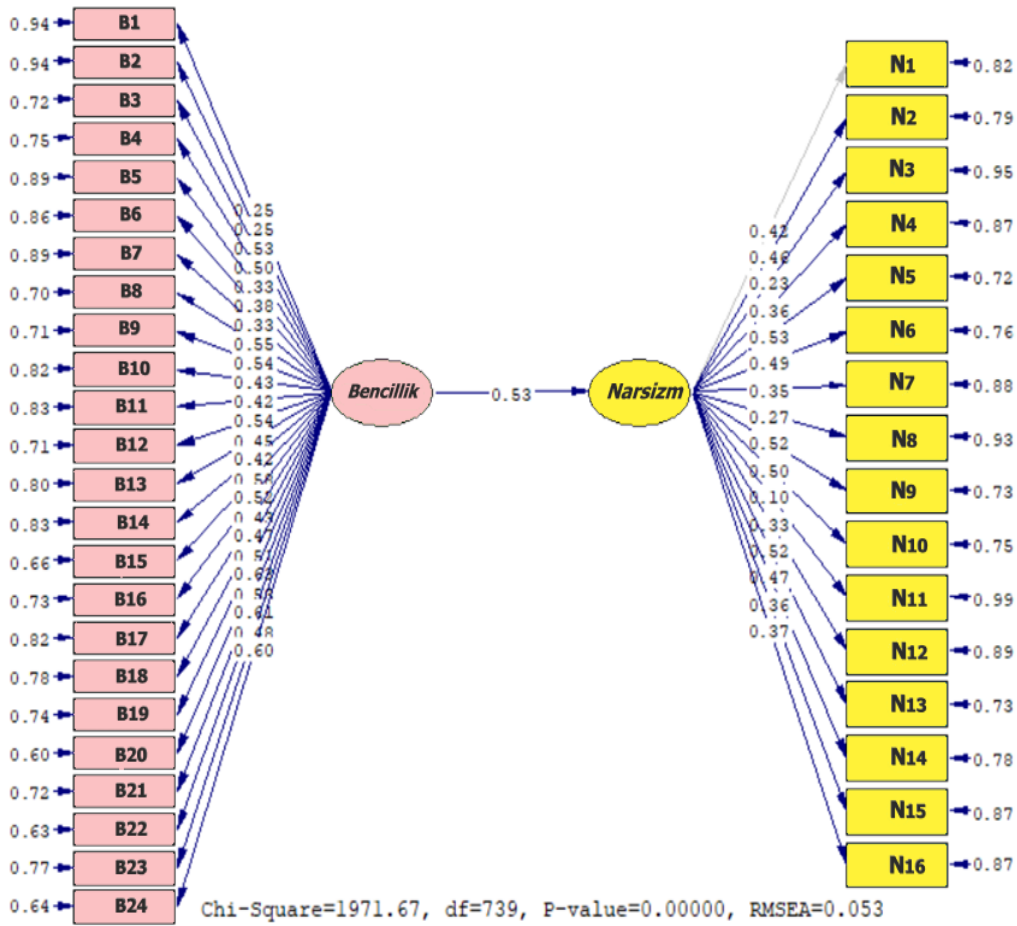
Empati ve bencillığe ait diğer model uyum değerlerine bakıldığında genel olarak uyum indekslerinin kabul sınırları içerisinde olduğu ve bu doğrultuda modelin doğrulandığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, veri seti, model ile iyi uyum göstermektedir. Empati ile bencillik arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\gamma = -0,59$). Bu değer, empatideki 1 puanlık artışın, bencillikte 0,59 puanlık azalışa neden olacağını ifade etmektedir.

Bencillik ile narsizm değişkenlerinden oluşan modelin uyum değerlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Bencillik ve Narsizme ait Path Analizine İlişkin Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI
1971,67	739	2,66	0.053	0,055	0.92	0.90	0.92

Bencillik ve narsizm değişkenlerinden oluşan modelin uyum değerlerine bakıldığında χ^2/sd oranı 2,66 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu durum, veri setinin model ile mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Kline, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2013).



Şekil 4. Bencillik ve Narsizme ait Path model

Bencillik ve narsizme ait diğer model uyum değerlerine bakıldığında modelin doğrulandığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, veri seti, model ile iyi uyum göstermektedir. Bencillik ile narsizm arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\gamma = 0,53$). Bu değer, bencillikteki 1 puanlık artışın, narsizmde 0,53 puanlık artışa neden olacağını ifade etmektedir.

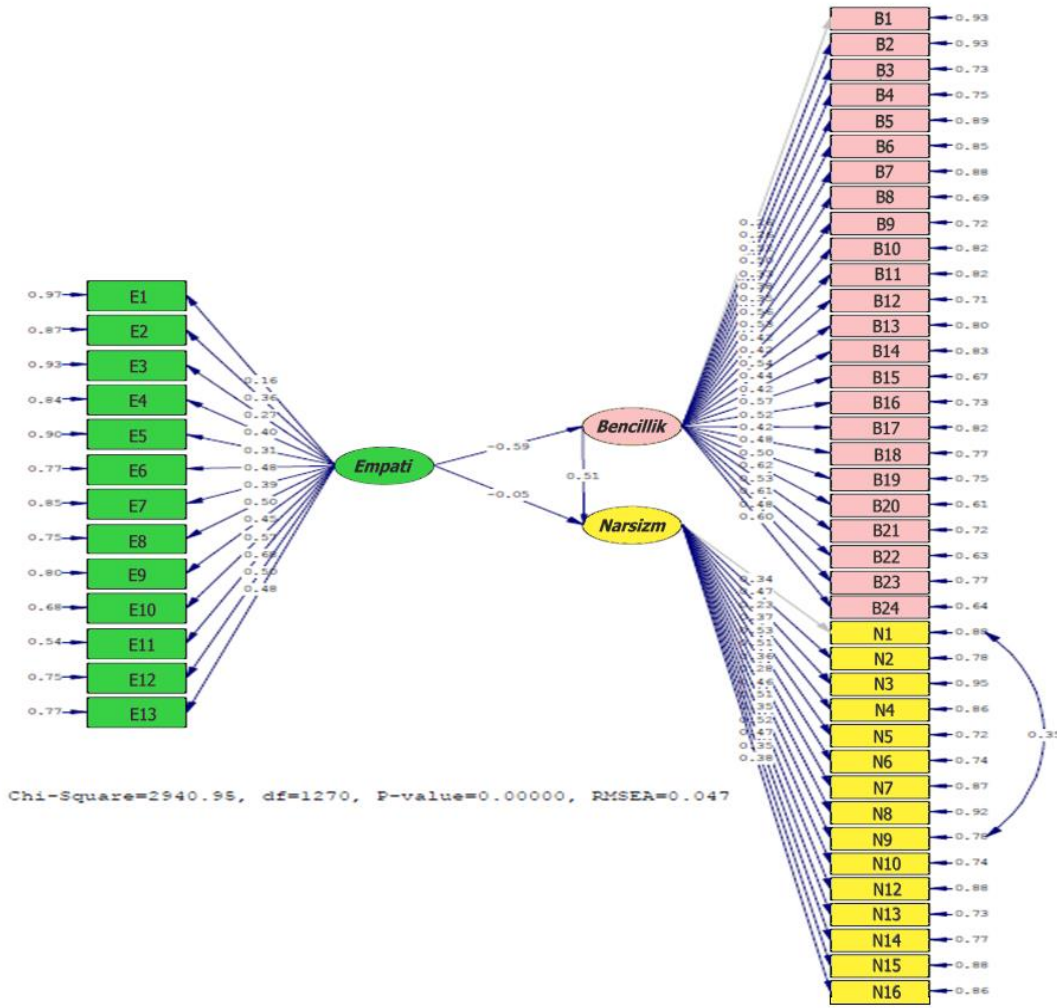
Yukarıda açıklanan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; bağımlı ve bağımsız değişken, aracı ve bağımlı değişken arasında anlamlı ilişkilerin saptandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak empati ile narsizm arasındaki ilişkide bencilliğin aracı rolünü sınamak amacıyla oluşturulan modele ilişkin uyum değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Aracılık Modeline İlişkin Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI
2940,95	1270	2,31	0.047	0,055	0.93	0.90	0.92

Tablo 8 incelendiğinde uyum endeksleri arasında önemli bir gösterge olan (Kline, 2011) χ^2/sd oranının 2.31 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer göre, veri setinin modele mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Alternatif uyum indeksleri açısından da modelin doğrulandığı görülmektedir.

Araştırma modeline ilişkin YEM sonuçları Şekil 5’de verilmiştir



Şekil 5. Empati İle Narsizm Arasında Bencillğin Aracı Rolüne İlişkin Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli

Kurulan yapısal model incelendiğinde empati ve narsizm arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamsız bir ilişkinin olduğu görülmektedir. ($\gamma = -0,14$, $t=-0,78$). Empati ile bencillik arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanırken ($\gamma = -0,59$, $t=-5,64$), bu değer, empatideki 1 puanlık artışın, bencillikteki 0,59 puanlık azalışa neden olacağını ifade etmektedir. Bencillik ve narsizm arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\gamma = 0,51$, $t=4,25$). Bu değer, bencillikteki 1 puanlık artışın, narsizmdeki 0,51 puanlık artışa neden olacağını ifade etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi; aracı değişken modele dahil olduğunda, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki yol katsayısının anlamlılığı ortadan kalkıyorsa burada tam aracılık rolünden söz edilebilir. Empati ile narsizm arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki varken (Şekil 2), aracı değişken olarak model bencillik dahil olduğunda, empati ile narsizm arasındaki anlamlı olan ilişki anlamını yitirerek (Şekil 3), aracı değişken üzerinde dolaylı bir etkiye dönüşmektedir. Bu doğrultuda empati ile narsizm arasındaki ilişkide bencillik tam aracı role sahiptir.

Model detaylı olarak incelendiğinde, empati ile bencillik arasında negatif, bencillik ile narsizm arasında pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. Bu durum empatinin artmasıyla bencillik

ve narsizmin azalacağına işaret etmektedir. Yapısal model ait doğrudan dolaylı ve toplam etkiler Tablo 9’de gösterilmiştir.

Tablo 9. Aracılık Modeline Ait Standartlaştırılmış Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Büyüklükleri

	Doğrudan etki	Dolaylı etki	Toplam etki
Bencillik	-0,59	-	-0,59
Narsizm	-0,03	-0,30	-0,33

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırma empati, bencillik ve narsizm arasındaki ilişkiye ait kuramsal hipotezi doğrulamıştır. Elde edilen sonuçlar bu üç kavramın belli derecede ve anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde empati ile narsizm arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin saptanmasından daha önemli olan nokta ise empatideki 1 birimlik artışın, narsizmi üçte bir oranında azaltacağına gözlenmesidir. Bununla birlikte araştırmada empati ile bencillik arasında da negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($\gamma = -0,59$). Bu değer, empatideki 1 puanlık artışın, bencillikte 0,59 puanlık azalışa neden olacağını göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmanın benzer çalışmalarından en önemli farkı ise empati ile narsizm arasındaki ilişkiye bencilliğin dahil edilerek aracı değişken olarak etkisinin sınanması olmuştur.

Bencillik, empati ve narsizm kavramları birbirinden bağımsız ve birbiriyle ilişkili olarak çok sayıda araştırmaya konu edilmiştir. Her ne kadar bencilliğin temel insan motivasyonu ve faydalı olduğunu savunan görüşler varsa da (Caporael, Dawes, Orbell ve Van de Kragt, 1989; Penny, 2014) bu düşünceyi savunanların matematiksel kar-zarar hesabına dayalı bir yöntem kullandıkları görülmektedir (Gilbert, 2018). Bu görüşe sahip olanlar; paralarını veya zamanını başkalarına veren insanların, kendileri için daha az paraya veya zamana sahip olacaklarını buna karşılık paralarını bencilce biriktiren veya zamanlarını koruyan insanların, kendileri için daha fazla paraya veya zamana sahip olacaklarını savunmaktadırlar. Bu görüşü savunanların göz ardı ettikleri önemli nokta ise insanların diğerlerinden aldıkları ve verdiklerinin arasına nicel olmayan ancak nicel olanlardan daha fazla mutluluk, sağlık ve toplumsal refah sağlayan değişkenleri dahil etmemeleridir (Aknin, Dunn, Whillans, Grant, Norton, 2013). Örneğin duygusal destek ve nezaket para ya da fazla zaman harcamasına gerek kalmadan alınabilir ve verilebilir (Aknin ve Human, 2015). Yapılan pek çok araştırmada, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, benlik saygısı, fiziksel sağlık ve nitelikli kişilerarası ilişkiler ile bencillik arasında negatif ilişki saptanmıştır (Barasch, Levine, Berman, Small, 2014). Bunun yanında bencilliğin izolasyon, sosyal kopukluk ve yalnızlık duyguları yarattığı; yardımlaşmanın, dayanışmanın, yardım istemenin ve kabul etmenin, sağlığı, refahı ve ilişkileri teşvik ettiği, aidiyeti ve sosyal bağları güçlendirdiği saptanmıştır (Brown, Nesse, Vinokur ve Smith, 2003). Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında bencilliğin tersi olan ötekilliliğin faydaları bencillikten çok daha fazla olmaktadır (Ryan ve Zaki, 2018). Bununla birlikte insanlar kişisel çıkarlarını bencil olmadan da koruyabilirler ve birçok kişisel çıkar diğer insanların çıkarları ile örtüştüğünde ve iş birliği gerçekleştiğinde elde edilebilir (Alicke ve Sedikides, 2011). Diğer bir ifadeyle, türlerin hayatta kalması, bencillikleri sayesinde değil, diğerleriyle paylaşma ve ilişki kapasitesine bağlıdır (Brown, Nesse, Vinokur, Smith, 2003).

Empatinin eksikliği hem bencillik hem de narsizmin ortak özelliği olarak görülmektedir (Brunell ve Buelow, 2017; Rohmann, Neumann, Herner ve Bierhoff, 2012). Empati ile ilgili yapılan son çalışmalar empatinin çok boyutlu olduğunu ve diğerlerinin zihinsel ve duygusal durumlarını anlama ve bunlara cevap verme kapasitesiyle ilişkili iki ayrı duygusal ve bilişsel süreci içerdiğini göstermektedir. Narsist kişilik sorunlarına ilişkin birçok klinik gözlem raporunda; narsist kişilik yapısına sahip bireylerin büyük ölçüde eksik duygusal empati, yetersiz bilişsel empati ve yüksek bencillik davranışı sergiledikleri belirtilmiştir (Ritter, Dziobek, Preissler, Rüter, Vater, Fydrich, Lammers, Heekeren, Roepke, 2011). Narsist kişilik özelliği ve empatinin çok boyutluluğu ve karmaşıklığı göz önüne alındığında, bu yapılar arasında çoklu ilişkilerin olması da doğaldır. (Baskin-Sommers, Krusemark ve Ronningstam, 2014).

Millennials olarak isimlendirilen son çeyrek yüzyıl kuşağında, düşük empati, yüksek narsist kişilik özelliği, ego enflasyonu, bencillik, aşırı teknoloji kullanımı ve dış mekanlarda harcanan zamanın azaldığı saptanmıştır (Ritter vd., 2011). Araştırmacılar elde ettikleri bu bulgulardan yola çıkarak mevcut nesil için endişe verici yorumunu yapmışlardır. Bu görüşü paylaşan pek çok bilim insanı mevcuttur. Doyurucu ve nitelikli insan ilişkilerinden soyutlanmanın, doğanın ve ekolojik sistemin bir parçası olduğu düşüncesinden uzaklaşmanın empatinin azalmasında ve narsizmin atışında en önemli faktör olduğu düşünülmektedir (Twenge ve diğerleri, 2012; Twenge ve diğerleri, 2008a; Wells & Twenge, 2005; Reese ve Myers, 2012). Narsist kişilik özelliği gösteren bireylerde gözlenen yardımlaşma, özveri ve entelektüel ilgilerin bir yatırım biçimi olduğu vurgulanmaktadır. Bu tür davranışların narsistler için başkalarından kredi toplama, dikkat arama, daha yüksek bireysel kazanım ve narsist yapılarını geliştirmeye dönük öz düzenleme amacına dönük olduğu vurgulanmaktadır (Twenge vd., 2008b).

(Twenge vd. (2008a) meta analiz yöntemi kullanarak, 1979-2006 yılları arasında yapılan araştırma sonuçlarını incelemişler ve narsist eğilim skorlarının bu tarihler arasında 0.33 arttığını ortaya koymuşlardır. Howe ve Strauss (2000) de son 25 yıllık dönemde kolej öğrencileri arasında narsistik özelliklerde %30 artışın olduğunu belirtmiştir. Campbell, Bush, Brunell ve Shelton (2005) narsistik niteliklerin bireysel düzeyde kişiye çıkar sağladığının gözlenmesinin bu artışta etkili olduğu, ancak artan narsist kişilik özelliğinin insan ilişkileri, toplumsal yaşam, dünya barışı ve doğanın ve ekolojik yaşamın korunması üzerinde olumsuz etkilerinin göz ardı edildiği vurgulamıştır. Twenge vd. (2012) de narsist kişilik özelliğinin diğer bireylere ve toplumun ve tüm insanlığın ortak çıkarları pahasına bireysel kazanımları olan bir yapı olduğunu ve çevreyi koruma konusunda giderek hızla azalan eğilimin narsist kişiliklerin artışından kaynaklandığını savunmaktadır.

Empati bu tehlikeli yükselişin en etkili çözümü olarak görülmektedir. Genel olarak empatinin başkalarının duygusal durumlarını hayal etmek için bilişsel bir kapasite olarak tanımlanmıştır (Konrath, 2011). Son yıllarda yapılan çalışmalarda empatinin bilişsel ve duygusal boyutlarına ek olarak, beynin ayna nöron sisteminin bir ürünü olabileceğini savunulmaktadır (Rizzolatti ve Craighero, 2004). Literatürdeki farklı tanımlamalara karşılık empatinin temelinde bireyin; “ben, benim dışındaki insanlarla ve doğa ile benim” düşüncesi ve bireyin kendisi ile kendisi dışındaki bağı görüp koruyabilmesi yatmaktadır (Lamm, Batson ve Decety, 2007). Konrath (2011) 1979 ve 2009 yılları arasında 13.737 üniversite öğrencisine uygulanan empati ölçeklerinin sonuçlarına dayalı olarak yaptığı analizde bu yıllar arasında empatide %48 azalma

olduğunu gözlemiştir (Konrath, 2011). Bu durum yukarıda açıklanan narsist eğilimlerdeki artış ile ilgili bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Özetlenen çalışmalar günümüzde genç bireylerde daha yüksek narsist kişilik özelliği ve daha düşük empati gerçeğini ortaya koymaktadır. Birçok araştırmacı empatideki düşüş, narsizmdeki yükseliş eğiliminin en önemli sebebinin bilinçsiz ve bağımlılık düzeyine varan teknoloji kullanımı olduğunu düşünmektedir. Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin günde ortalama 9,5 saat sosyal medya ile ilgilendiklerini ortaya koymuştur (Odell vd., 2000). Benzer bir araştırmada da her on üniversite öğrencisinden sekizinin yatağında cep telefonu ile uyduğunu (Taylor ve Keeter, 2010) saptanmıştır. Bununla birlikte empatideki düşüşün ve narsist eğilimlerdeki artışın önlenilebileceği ve hafifletilebileceği de belirtilmektedir. Bireyin eko sistemin bir parçası olduğu, doğadaki her şeyin birbirine bağlı ve birlikte var olabileceği gerçeği konusunda farkındalık geliştirmenin empati ve narsist kişilikteki trendi değiştirebileceği düşünülmektedir (Cervinka, Röderer ve Hefler, 2012; Nisbet vd., 2011; Nisbet ve Zelenski, 2014).

Yapılan araştırmada elde edilen bulguların da bu konuda çözüm önerileri geliştirmede yol gösterici olacağı umulmaktadır. Özellikle empati ile narsizm arasında bencilliğin aracı rolünün ortaya konmuş olması bu açıdan önemlidir. Bu bulgu bencilliğin gelişmesini önleyecek her türlü çalışmanın empatiyi geliştireceğini dolayısıyla narsist kişilik yapısının artışı azaltacağını göstermektedir.

Özellikle patolojik bencilliğin önlenmesinde erken çocukluk yaşlarının önemi unutulmamalıdır. Paylaşmanın verdiği mutluluk duygusunun bu yaşlarda farkına varılması bencilliğin gelişmesini önemli ölçüde azaltacaktır. Erken çocukluk döneminde bireyin başkalarının duygu, düşünce ve ihtiyaçlarının farkında olması ve hayvanlar ve bitkiler dahil bu dünyada tüm canlıların var olma ve yaşama hakkının bulunduğuna ilişkin inanç geliştirmesi daha iyi bir ruh sağlığının temellerini atacağı gibi bencilliğin gelişmesini de önleyecektir. Tüm bunların ortak sonucu olarak da dünyada bencilik temelli olduğu düşünülen silahlanma ve açlık gibi küresel sorunların da üstesinden gelmede ortak bilince sahip bireylerin yetişmesine ortam hazırlayacaktır. Kişilik gelişimi üzerinde erken çocukluk yıllarının önemi düşünüldüğünde (Li ve Gong, 2018) ebeveynler ve erken çocukluk eğitimi veren kurumlara özellikle büyük sorumluluk düşmektedir. Bu yaşlar için uygulanabilecek en etkili eğitim yöntemi de model davranış sergilemek olmalıdır. Gerek nörolojik araştırmalar gerekse sosyal öğrenme kuramının ortaya koyduğu bulgular bu yaşlarda çocukların büyük ölçüde yetişkinlerin davranışlarını modellediğini ortaya koymuştur. Yetiştirilen çocukların kendi haklarını ve sınırlarını koruyabilen özerk birey olmalarının desteklenmesi elbette önemlidir (Li ve Gong, 2018). Bununla birlikte özerklik ile ilişkiselliğin dengelenmesi de aynı ölçüde önemli görülmelidir. Ötekini hesaba katma, kendi varlığını öteki ile birlikte algılama; özveri, paylaşma, empati ve iletişim yönelimlilik özerk birey olmakla zıt kutuplar değildir. Pek çok yazar özerklik ile ilişkiselliğin benliğin zıt kutupları değil birbirini tamamlayan parçaları olduğuna vurgu yapmıştır (Wiese, 2018). Son yıllarda yapılan araştırmalar ve ileri sürülen görüşler “ben nesli” ismi verilen ve özerk benliğin aşırı desteklendiği bireylerin sayısında artış olduğuna dikkat çekmektedir. Bazı yazarlar bu kişilik özelliğine sahip bireylerin benlik yapılarını tanımlamak için “ego enflasyonu” (Inflated Ego) kavramını kullanmışlardır (Jordan, Giacomini ve Kopp, 2014). Bu yazarlara göre gerek bireysel gerekse toplumsal yaşamda gözlenen hemen bütün sorunların temelinde de bu benlik yapısı ve kişilik özelliği yatmaktadır (Jordan, Giacomini ve Kopp, 2014). Bireysel yaşamda miras kavgalarından trafik sorununa, aile içi çatışmalardan

komşuluk ilişkilerindeki sorunlara kadar geniş bir yelpazede bu durumun örnekleri bulunmaktadır. Daha küresel perspektiften bakıldığında ise tüm canlıların ortak yaşam kaynağı olan atmosferin kirletilmesinin, silahlanmanın, ekonomik krizlerin ve açlığın sebebi olarak şişirilmiş egolar, aşırı özerkleşmiş benlik yapıları ve bunun doğal sonucu olarak yerleşik kişilik özelliği haline gelmiş ve kollektifleşmiş bencillik gösterilmektedir.

Tüm bu tartışmadan sonra şu söylenebilir. Anne babalar ve eğitimciler başta olmak üzere sosyal hizmet çalışanları ve psikolojik yardım mesleğine sahip olanlar; kendileri, çocukları ve çocuklarının yaşayacağı dünya için yapabilecekleri en önemli yatırımın patolojik bencilliğin gelişmesini önlemenin önemi konusunda farkındalık geliştirmeleri, konuya daha fazla önem vermeleri, sorumluluk almaları ve bu konuda etkin bir iş birliği gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Yeni yetişen kuşağın psikolojik sağlığı ile ilgili sorumluluk sadece eğitim kurumlarına ve psikolojik danışmanlara yüklenemez. Tüm derslerin bir amaç değil araç olduğu, asıl amacın insan yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde bencilliğin azaltılması ve empatinin artırılmasına ilişkin sorumluluk tüm eğitimcilere, ebeveynlere ve toplumun tüm yetişkin bireylerine aittir.

Sınırlılıklar

Yapılan araştırma empati ile narsizm arasında bencilliğin aracı etkisini ortaya koymakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Araştırmanın değişkenleri olan üç kavram da kendi içinde farklı boyutlara sahiptir. Narsizm, büyükeneci ve kırılğan (Campbell ve Miller, 2013), empati, bilişsel, duyuşsal ve somatik (Raine ve Chen, 2018), bencillik ise uyumsal, egosantrik ve patolojik (Raine ve Uh, 2018) boyutlar içermektedir. Yapılan araştırmada kurulan modelde boyutlara yer verilmemiştir. Bu üç değişken arasındaki ilişkilerin daha ayrıntılı gözlenmesi amacıyla yapılacak çalışmalarda bu boyutlar da araştırmaya dahil edilebilir.

Yapılan çalışmanın önemli bir sınırlılığı da empati, narsist kişilik özelliği ve bencillik verilerinin dolaylı olarak toplanmış olmasıdır. Muhtemelen, gözlem, görüşme ve vaka kaydı gibi yöntemlerle elde edilecek bulgular konuya daha farklı bir zenginlik katacaktır. Gelecekteki çalışmalar tamamen nicel olmak yerine karma bir yöntem kullanılarak yapılması önerilmektedir.

Diğer bir sınırlılık örneklem yapısı ile ilgilidir. Yapılan araştırma heterojen yaş grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Demografik değişkenler açısından daha homojen gruplardan toplanacak verilerin konuya daha spesifik açıklamalar getireceği söylenebilir. Bununla birlikte klinik olarak narsist kişilik bozukluğu teşhisi konmuş bireyler üzerinde benzer çalışmanın yapılması da önerilmektedir. Bu sınırlılıklara karşılık yapılan araştırmanın özellikle bencilliğin narsist kişilik ve empati arasındaki rolünün anlaşılması bakımından alana mütevazı katkısının olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aknin L, Dunn E, Whillans A, Grant A, Norton M. (2013). Making a difference matters: Impact unlocks the emotional benefits of prosocial spending. *J. Econ. Behav. Organ.* 88, 90–95
- Aknin L, Human L. (2015). Give a piece of you: Gifts that reflect givers promote closeness. *J. Exp. Soc. Psychol.* 60, 8–16
- Alicke, M. D. & Sedikides C. (2011). *Handbook of Self-Enhancement and Self-Protection*. New York: Guilford
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5. baskı)*. Washington: DC: Author.
- Ames, R., Rose, P., ve Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as A Short Measure of Narcissism. *Journal of Research in Personality*, 40, 440–450. doi:10.1016/j.jrp.2005.03.002
- Andreychik, M. R. and Lewis, E. (2017). Will you help me to suffer less? How about to feel more joy? Positive and negative empathy are associated with different other-oriented motivations. *Personality and Individual Differences*, 105, 139-149. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.038>
- Archer, R. L., Foushee, H. C., Davis, M. H., and Aderman, D. (1979). Emotional empathy in a courtroom simulation: a person-situation interaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 9, 275-291.
- Atay, S. (2009). Narsistik Kişilik Envanteri'nin Türkçeye Standardizasyonu. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(1):181-196.
- Barasch, A., Levine, E. E., Berman, J. Z. ve Small, D. A. (2014). Selfish or selfless? On the signal value of emotion in altruistic behavior. *J. Personal. Soc. Psychol.* 107, 393–413
- Barrett-Lennard, G. T. (1997). *The recovery of empathy – toward others and self*. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 103–121). Washington, DC: American Psychological Association.
- Baskin-Sommers, A., Krusemark, E., & Ronningstam, E. (2014). Empathy in narcissistic personality disorder: from clinical and empirical perspectives. *Personality disorders*, 5(3), 323-33.
- Batson, D. C. (2009). *These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena*. In *The Social Neuroscience of Empathy*, edited by Jean Decety, 3–15. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. [Introduction to Structural Equation Modeling]. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bellosta-Batalla, M., Pérez-Blasco, J., Nacher, P. M. J, and Moya-Albiol, L. (2016). Improvement of cognitive empathy and psychological well-being in psychology students after a Mindfulness-based intervention. *Rev Elec Psic Izt*, 19(1), 336-354.
- Bethlehem, R.A.I., Allison, C., van Andel, E. M., Coles, A.I., Neil, K. and Baron-Cohen, S. (2017). Does empathy predict altruism in the wild?, *Social Neuroscience*, 12(6), 743-750, <https://doi.org/10.1080/17470919.2016.1249944>
- Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D. ve Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it: results from a prospective study of mortality. *Psychol. Sci.* 14, 320–327
- Brunell, A. B., and Buelow, M. T. (2017). Narcissism and Performance on Behavioral Decision-making Tasks. *J. Behav. Dec. Making*, 30, 3–14. doi: 10.1002/bdm.1900.
- Campbell, W. K., Bush, C. P., Brunell, A. B., & Shelton, J. (2005). Understanding the social costs of narcissism: The case of the tragedy of the commons. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 31(10), 1358–1368.
- Campbell, W. K., ve Miller, J. D. (2013). Narcissistic personality disorder and the five-factor model: Delineating narcissistic personality disorder, grandiose narcissism, and vulnerable narcissism. *Personality disorders and the fivefactor model of personality* (3. Baskı, sayfa:133-145). Washington, DC, US: American Psychological Association

- Caporael, L., Dawes, R., Orbell, J., & Van de Kragt, A. (1989). Selfishness examined: Cooperation in the absence of egoistic incentives. *Behavioral and Brain Sciences*, 12(4), 683-699. doi:10.1017/S0140525X00025292
- Cervinka, R., Röderer, K., & Hefler, E. (2012). Are nature lovers happy? On various indicators of well-being and connectedness with nature. *Journal of Health Psychology*, 17(3), 379–388.
- Coutinho, J. F., Silva, P. O., & Decety, J. (2014). Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: Recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 541-548. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000021>
- Crocker, J., Canevello, A., and Brown, A. A. (2017). Social Motivation: Costs and Benefits of Selfishness and Otherishness. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 299-325.
- Cunningham, D. (2015). *Living in "The Age of Selfishness With*. CBR.com, Reviewed By Robert Kirby, 01.05.2015. Kaynak: <https://www.cbr.com/living-in-the-age-of-selfishness-withdarrylcunningham/>, 20.03.2018 Erişim: 11.10.2018
- Çelik, E. H. ve Yılmaz, V (2013). LISREL 9.1 İle Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel kavramlar-uygulamalar-programlama. [Structural Equation Modeling with LISREL 9.1, Basic Concepts-Applications-Programming]. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Social Psychology Series (Editor: John Harvey). Published by Routledge, NY 10017, USA.
- Decety, J. and Yoder, K. J. (2016). Empathy and motivation for justice: Cognitive empathy and concern, but not emotional empathy, predict sensitivity to injustice for others. *Social Neuroscience*, 11(1), 1-14, DOI: 10.1080/17470919.2015.1029593
- Di Pierro, R., Mattavelli, S., & Gallucci, M. (2016). Narcissistic Traits and Explicit Self-Esteem: The Moderating Role of Implicit Self-View. *Frontiers in Psychology*, 7, 1815. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01815>
- Duarte, J., Pinto-Gouveia, J. and Cruz, B. (2016). Relationships between nurses' empathy, self-compassion and dimensions of professional quality of life: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies*, 60, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2016.02.015>
- Edele, A., Dziobek, I., & Keller, M. (2013). Explaining altruistic sharing in the dictator game: The role of affective empathy, cognitive empathy, and justice sensitivity. *Learning and Individual Differences*, 24, 96–102. doi:10.1016/j.lindif.2012.12.020
- Exley, C. L. (2015). Excusing selfishness in charitable giving: The role of risk. *Rev Econ Stud* 83(2), 587–628.
- Faulkner, N. (2018). Put Yourself in Their Shoes: Testing Empathy's Ability to Motivate Cosmopolitan Behavior. *Political Psychology*, 39(1), 217-228, <https://doi.org/10.1111/pops.12411>
- Fuochi, G., Veneziani, C. A. and Voci, A. (2018). Exploring the social side of self-compassion: Relations with empathy and outgroup attitudes. *Eur. J. Soc. Psychol.*, 48(6), 769-783. doi:10.1002/ejsp.2378
- Graber, R., Turner, R. and Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *Br J Psychol*, 107(2), 338-358. doi:10.1111/bjop.12135
- Gruen, R. J., & Mendelsohn, G. (1986). Emotional responses to affective displays in others: The distinction between empathy and sympathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 609-614.
- Handy, C. (2002). *The Hungry Spirit: New Thinking for a New World: Beyond Capitalism-A Quest for Purpose in the Modern World*. Arrow Books Ltd., ISBN13 9780099227724: London.
- Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. *Nebraska Symposium on Motivation*, 25, 169-217.
- Howe, N., & Strauss, W. A. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York, NY: Vintage Books.

- Jordan, C. H., Giacomin, M. and Kopp, L. (2014), Let Go of Your (Inflated) Ego: Caring more about Others Reduces Narcissistic Tendencies. *Social and Personality Psychology Compass*, 8, 511-523. doi:10.1111/spc3.12128
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamaları*. [SPSS and AMOS 23 Applications]. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY London: The Guilford Press.
- Konrath, S. H. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180–198.
- Lam, C. M. (2012). Prosocial Involvement as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review, *The Scientific World Journal*, Article ID 769158, 8. <https://doi.org/10.1100/2012/769158>.
- Lamm, C., Batson, C. D., and Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy: Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 42–58. doi:10.1162/jocn.2007.19.1.42
- Li, Y. J., & Gong, H. (2018). Being a Parent Together: Parental Role Salience Promotes an Interdependent Self-Concept. *Frontiers in psychology*, 9, 1462. doi:10.3389/fpsyg.2018.01462
- Locke, E. A. (1988). The virtue of selfishness. *American Psychologist*, 43(6), 481. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.43.6.481.a>
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2015). Yapısal Eşitlik Modellemesi. [Structural Equation Modeling] Ankara: Detay Yayıncılık
- Mintzberg, H., Simons, R. and Kunal, B. (2002). Beyond selfishness. MIT Sloan Management Review. *Cambridge*, 44(1), 67-74.
- Murphy, B. A. (2017). The Griffith Empathy Measure Does Not Validly Distinguish between Cognitive and Affective Empathy in Children. *Aust Psychol*. (Online Version of Record before inclusion in an issue) <https://doi.org/10.1111/ap.12336>
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2011). Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 303–322.
- Odell, P. M., Korgen, K. O., Schumacher, P., & Delucchi, M. (2000). Internet use Among female and male college students. *CyberPsychology & Behavior*, 3(5), 855–862.
- Gilbert, O. M. (2018). Altruism or association? *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(14) E3069-E3070, DOI: 10.1073/pnas.1802181115
- Penny, D. (2014). Cooperation and selfishness both occur during molecular evolution. *Biology Direct*, 10, 26. <https://doi.org/10.1186/s13062-014-0026-5>
- Perrone-McGovern, K. M., Oliveira-Silva, P., Simon-Dack, S., Lefdahl-Davis, E., Adams, D., McConnell, J., Howell, D., Hess, R., Davis, A. and Gonçalves, O. F. (2014). Effects of Empathy and Conflict Resolution Strategies on Psychophysiological Arousal and Satisfaction in Romantic Relationships. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 39(1), 19-25. <https://doi.org/10.1007/s10484-013-9237-2>
- Persson, B. N. ve Kajonius, P. J. (2016). Empathy and universal values explicated by the empathy-altruism hypothesis. *The Journal of Social Psychology*, 156(6), 610-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.2016.1152212>
- Raine, A. ve Chen, F. R. (2018) The Cognitive, Affective, ve Somatic Empathy Scales (CASES) for children. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 47(1), 24–37. DOI: 10.1080/15374416.2017.1295383
- Raine, A. ve Uh, S. (2018) The Selfishness Questionnaire: Egocentric, Adaptive, and Pathological Forms of Selfishness, *Journal of Personality Assessment*, *Erken Görünüm*, 1-11. DOI:10.1080/00223891.2018.1455692

- Reese, R. F., & Myers, J. E. (2012). EcoWellness: The missing factor in holistic wellness models. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 400–406.
- Ritter, K., Dziobek, I., Preissler, S., Rüter, A., Vater, A., Fydrich, T., Lammers, C-H., Heekeren, H. R., Roepke, S. (2011). Lack of empathy in patients with narcissistic personality disorder. *Psychiatry Res.* 187(1-2), 241–247. doi: 10.1016/j.psychres.2010.09.013
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192.
- Rohmann E, Neumann E, Herner MJ, Bierhoff H-W. (2012). Grandiose and vulnerable narcissism: self-construal, attachment, and love in romantic relationships. *Eur. Psychol.* 17, 279–90.
- Ronald, D. (2016). Reflections on Selfishness and Self-Interest. *Journal of Financial Service Professionals.* 70(3), 26-29.
- Rosler, N., Cohen-Chen, S., & Halperin, E. (2017). The Distinctive Effects of Empathy and Hope in Intractable Conflicts. *Journal of Conflict Resolution*, 61(1), 114–139. <https://doi.org/10.1177/0022002715569772>
- Rustin, M. (2015) The Good Life: Wellbeing and new science of altruism, selfishness and immorality. *Psychodynamic Practice*, 21(2), 188-191. DOI: 10.1080/14753634.2015.1016652
- Ryan W.K and Zaki, C.J. (2018). Good deeds gone bad: Lay theories of altruism and selfishness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 75, 36-40. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.11.005>.
- Signal, T., Taylor, N. and Maclean, A.S. (2018). Pampered or pariah: does animal type influence the interaction between animal attitude and empathy? *Psychology, Crime & Law*, 24(5), 527-537. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2017.1399394>
- Sinclair, S., Beamer, K., Hack, T. F., McClement, S., Bouchal, S. R., Chochinov, H. M., & Hagen, N. A. (2017). Sympathy, empathy, and compassion: A grounded theory study of palliative care patients' understandings, experiences, and preferences. *Palliative Medicine*, 31(5), 437–447. <https://doi.org/10.1177/0269216316663499>
- Sonne, J. W. H. and Gash, D. M. (2018). Psychopathy to Altruism: Neurobiology of the Selfish–Selfless Spectrum. *Front. Psychol.*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00575>
- Spreng, R. N., Kinnon, C. M., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.
- Taylor, P., & Keeter, S. (2010). Millennials. Confident. Connected. Open to change. Washington, DC: Pew Research Center.
- Totan, T., Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). The Toronto Empathy Questionnaire: Evaluation of psychometric properties among Turkish university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 179-198
- Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Freeman, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966–2009. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 1045–1062.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008a). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the narcissistic personality inventory. *Journal of Personality*, 76(4), 875–902.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008b). Further evidence of an increase in narcissism among college students. *Journal of Personality*, 76(4), 919–928.
- Ulloa, E. C., Hammett, J. F., Meda, N. A. and Rubalcaba, S. J. (2017). Empathy and Romantic Relationship Quality Among Cohabiting Couples: An Actor–Partner Interdependence Model. *The Family Journal*, 25(3), 208 – 214, <https://doi.org/10.1177/1066480717710644>
- Vater, A., Moritz, S., & Roepke, S. (2018). Does a narcissism epidemic exist in modern western societies? Comparing narcissism and self-esteem in East and West Germany. *PLoS ONE*, 13(1), e0188287. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0188287>

- Wegner, D. M., & Finstuen, K. (1977). Observers' focus of attention in the simulation of self-perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 56-62.
- Wells, B. E., & Twenge, J. M. (2005). Changes in young people's sexual behavior and attitudes, 1943-1999: A cross-temporal meta-analysis. *Review of General Psychology*, 9(3), 249-261.
- Wiese, M., (2018). *They Say It Where I'm From: Using the Language of Idioms to Compare the Characteristics of Individualism vs. Collectivism*. Theses/Capstones/Creative Projects. 29. University of Nebraska at Omaha: Omaha, NE 68182. Kaynak: https://digitalcommons.unomaha.edu/university_honors_program/29. Erişim: 11.10.2018
- Yılmaz, H. (2018). Bencilik Ölçeği: Bencilliğin Uyumsal, Egoantrik ve Patolojik Biçimlerinin Ölçülmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 45-57
- Youngvorst, L.J. ve Jones, S.M. (2017). The Influence of Cognitive Complexity, Empathy, and Mindfulness on Person-Centered Message Evaluations. *Communication Quarterly*, 65(5), 549-564, <https://doi.org/10.1080/01463373.2017.1301508>

Extended Abstract

Introduction

Empathy is a multifaceted phenomenon that scientists from many fields other than philosophy, especially philosophy, have studied. As it is a multidimensional concept, discussions on it still continue today. It is argued that empathy develops as a natural consequence of the need to develop a relationship and contact based on the sociality of people (Bethlehem, Allison, van Andel, Coles, Neil and Baron-Cohen, 2017). According to these thinkers, empathy is a means of communication and enables all members of a group to coordinate their behaviors by allowing them to experience the same emotional state quickly (Signal, Taylor and Maclean, 2018).

It is claimed that people have a duality to both give priority to their own interests and also to see themselves morally good (Exley, 2015). The healthy solution of this duality goes through the correct establishment of the definition and dimensions of selfishness. Raine and Uh (2018) answered the question in a considerable amount by dividing selfishness into three as ego, egocentric and pathological. Selfishness is not preserving and protecting personal interests, it is the search for personal interest at the expense of another (Ronald, 2016). The effort of an individual to meet their own goals and needs and to give importance and priority to themselves in doing so are considered as normal and even as healthy human behavior. Selfish behaviors observed within these limits are also seen as a condition for the survival of living species. Observed commonly in all living species, this is expressed with the concept of "rational selfishness" (Locke, 1988). Selfishness can be defined as acting by taking only one's own wishes and needs into account, without consideration or care of others and sometimes disregard consequences that might otherwise be harmful to others (Ronald, D. 2016). The selfish person constantly thinks only of his/her own interests, keeps his/her interests above and more important than those of others and acts within that frame (Lam, 2012). In short, selfishness is the search for personal interest at the expense of another. Raine and Uh (2018) described this type of selfishness as pathological selfishness.

It is claimed that selfishness is a part of narcissistic personality (Di Pierro, Mattavelli and Gallucci, 2016; Vater, Moritz and Roepke, 2018). Narcissism is defined as a personality trait that begins in young adulthood, manifests itself in various conditions and includes arrogance, need for admiration and lack of empathy. Having an arrogant feeling towards the importance of oneself; being engaged in fantasies such as unlimited success, power, intelligence, beauty or ideal love; believing that one is special and could only be understood by other special or high-level people, that one should be in relations with those people alone; expecting over-admiration; believing that one is entitled and expecting preferential treatment; being exploiting in interpersonal relationships, using people to achieve one's objectives; reluctance in accepting or sharing others' emotions and needs; feeling envy of others or believing that others feel envy towards them; exhibiting arrogant and insolent behavior or attitudes: A person having at least five of these characteristics is accepted as proof of existence of a narcissistic personality (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013).

The aim of this study is to test the mediating role of selfishness in the relationship between empathy and narcissistic personality. In the study, empathy was taken as an independent latent variable, selfishness as a mediator variable and narcissism as a dependent

latent variable. To test the mediator effect, the size and significance of the relationships between the independent-dependent and the independent-mediator variables will be tested by the path model, and if significant relationships are obtained from the relevant models, the relationship between the mediator and dependent variables will be analyzed. If separate statistically significant path coefficients are obtained from each of the three models, it is aimed to test the model consisting of the independent variable, the mediator variable and the dependent variable. Thus, if the statistical significance of the path coefficient between the independent variable (empathy) and the dependent variable (Narcissism) is eliminated in the model where the mediator variable is included, it will be concluded that it has a complete mediator effect. If its statistical significance is not eliminated but its value decreases, it will be concluded that it has a partial mediator effect.

The hypotheses created in the study were:

- i. There is a negative significant relationship between empathy and narcissism.
- ii. There is a negative significant relationship between empathy and selfishness.
- iii. There is a positive significant relationship between selfishness and Narcissism.
- iv. Selfishness plays a mediator role in the relationship between empathy and narcissism.

Method

Structural equation modeling was used in the study as it was suitable for testing multivariate complex models with the variables included in the model. In this respect, after the mediation model was theoretically created in the study, it was tested with the structural equation modeling. 465 participants aged between 18 to 51 were included in the study. 66.7 percent of the participants were female and 33.3 percent were male.

In the study, the Toronto Empathy Scale developed by Spreng, Kinnon, Mar and Levine (2009) was used to determine the empathic tendencies of the participants, the Narcissistic Personality Inventory developed by Ames, Rose and Anderson (2006) was used to determine the narcissistic tendencies of the participants, and the selfishness scale developed by Raine and Uh (2018) was used to measure the egocentric, adaptive and pathological dimensions of selfishness.

Findings

The study confirmed the theoretical hypothesis of the relationship between empathy, selfishness and narcissism. The findings showed that these three concepts were in a significant relationship to a certain degree. When the findings obtained were analyzed, a moderate, negative and significant relationship was found between empathy and narcissism. More importantly than the determination this relationship, it was observed that a 1 unit increase in empathy caused a one third decrease in narcissism. In addition to that, a negative and significant relationship was found between empathy and selfishness ($\gamma = -0.59$). This value is important in terms of showing that a 1 point increase in empathy would cause 0.59 points decrease in selfishness. The most important difference of the study from other similar studies was including selfishness in the relationship between empathy and narcissism and testing its effect on this relationship as a mediator variable.

Limitations and Recommendations

While the study revealed the mediator effect of selfishness between empathy and narcissism, it also had some limitations. Both of the three concepts that are the variables of the study have different dimensions within themselves. Narcissism contains arrogance and fragile dimensions (Campbell and Miller, 2013), empathy contains cognitive, affective and somatic dimensions (Raine and Chen, 2018), and selfishness contains adaptive, egocentric and pathological dimensions (Raine and Uh, 2018). The dimensions were not included in the model created in the study. These dimensions may be included in further studies to be conducted to observe the relationships between these three variables in more detail.

An important limitation of the study was that empathy, narcissism and selfishness data were collected indirectly. Presumably, findings to be obtained through methods such as observation, interview and case recording will add a different richness to the subject. We recommend that future studies are conducted by using a mixed method rather than being completely quantitative.



Lisansüstü Eğitimde Gizli Kriz: Öğrenciler Neden Okulu Terk Ediyor?*

The Hidden Crisis in Graduate Education: Why do Students Drop out of School?

Ünal DENİZ**

• Geliş Tarihi: 16.02.2019 • Kabul Tarihi: 03.05.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 21.06.2019

Öz

Türkiye’de okul terki üzerine yapılan mevcut araştırmaların ağırlıklı olarak zorunlu eğitim süreci olan 12 yılı kapsadığı görülmektedir. Buna karşın, çok az sayıda araştırma yükseköğretim kurumlarında yaşanan okul terkleri üzerine odaklanmaktadır. Literatür incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerin okul terki sürecinde henüz yer almadığı görülmektedir. Türkiye’de lisansüstü eğitimde okul terk oranlarını tespit edebilecek mevcut bir sistem ya da takip olmasa da yapılan bazı araştırmalar okul terkinin oldukça büyük oranlarda olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada lisansüstü öğretim kademesindeki öğrencilerin okul terk etme kararı almalarında etkili olan nedenlerin belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Araştırma, kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen lisansüstü eğitimi terk etmiş 20 öğrenciden oluşan bir olgubilim çalışmasını içermektedir. Veriler, öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanarak, tümevarımcı betimsel analiz ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, akademik ve sosyal uyum, eğitimin niteliğiyle ilgili yetersizlikler, farklı alanlara yönelme, ulaşım gibi lisansüstü öğrencilerin okulu terk etmelerine neden olan çok faktörlü ve karmaşık bir yapı ortaya çıkarmıştır. Araştırma, bireylerin lisansüstü eğitimi terk etme konusunda yapılabilecek bazı noktalara dikkat çekmekte ve konuya ilişkin motivasyon, uyum, bağlılık gibi pek çok etkenin derinlemesine anlaşılabilmesi için boylamsal olarak incelenmesini önermekle sona ermektedir.

Anahtar sözcükler: okul terki, okuldan ayrılma, okul terkinin nedenleri, lisansüstü eğitim

Atıf:

Deniz, Ü. (2020). Lisansüstü eğitimde gizli kriz: Öğrenciler neden okulu terk ediyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 61-83. doi: 10.9779/pauefd.528019

* Bu çalışma 11-12 Aralık 2017 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen 5. Kaos, Karmaşıklık ve Liderlik Uluslararası Sempozyumunda (ICCLS) sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

** Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0000-0001-7447-6050, unaldeniz23@gmail.com

Abstract

Current research on school dropout in Turkey is seen to include mainly the 12 years compulsory education. However, very few studies focus on school dropouts in higher education institutions. When the literature is examined, it is seen that the graduate students are not yet involved in the school dropout process. Although there is not a system to identify the school dropout rates in graduate education in Turkey, some conducted research shows that the size of the school dropout rate is relatively large. In this study, it is aimed to identify reasons which are effective to school dropout in graduate education and to present solution recommendations. The research includes a phenomenology study which consists of 20 students who dropout graduate education determined by using the snowball sampling method. The data were collected from the students through a semi-structured interview form and analyzed by inductive descriptive analysis and content analysis technique. Findings of the research revealed a multifactorial and complex structure that causes graduate students to leave school, such as academic and social cohesion, inadequacies in the quality of education, orientation to different fields, and transportation. The research draws attention to some points that can be taken to dropout graduate education and ends with a suggestion of longitudinal examination of factors, such as motivation, adaptation and commitment, to be understood deeply.

Keywords: school dropout, leaving of school, reasons of school dropout, graduate education

Cited:

Deniz, Ü. (2020). The hidden crisis in graduate education: Why do students dropout of school?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 61-83.doi: 10.9779/pauefd.528019

Giriş

Toplumların zaman içindeki değişimlere hızlı cevap verebilmelerinin en önemli yollarından birisi yükseköğrenime erişim ve geçiş fırsatı sağlamalarıdır. Bu sayede yükseköğrenim mezunları bir taraftan kişisel gelişimini sağlarken, diğer taraftan beceri kazanarak ekonomik anlamda ülkeye katkı sağlar (Müller & Schneider, 2013). Gelişmiş ülkeler bu durumu hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirirken, gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkeler bazı sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyindeki farklılıkların nedeni incelendiğinde, bunun genel olarak toplumsal eğitim düzeyindeki farklılıktan kaynaklandığı kolaylıkla görülebilir (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013). Toplumun artan ihtiyaçları ve bireylerin başta meslek edinme, toplumsal statü kazanma, kendini geliştirme ve kariyer yapma gibi istekleri onları lisans ve hatta lisansüstü düzeyde eğitime yönlendirmektedir. Bununla birlikte, bireyler yükseköğrenim derecesi almak için çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalabilirler. Bireylerin bu zorluklara karşı verdikleri en şiddetli tepki ise okul terkidir. Dolayısıyla, bireylerin yükseköğrenimde karşılaştıkları zorluklar doğrudan ya da dolaylı olarak okul terkini etkilemektedir.

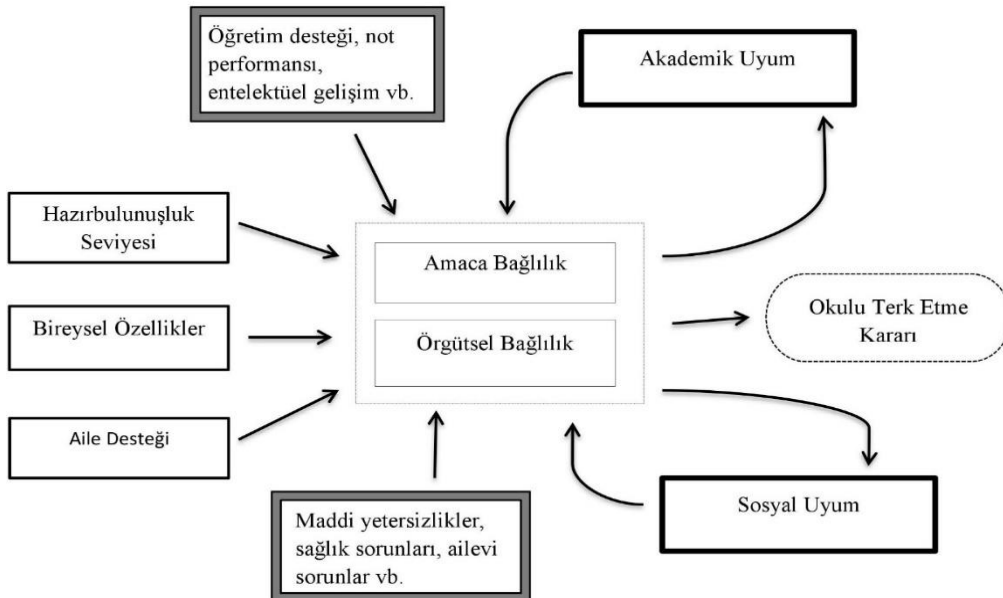
Literatürde okul terki ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tanımlar birbirinden farklılaşmakla beraber temel kıstasın öğrencilerin buldukları eğitim basamağını tamamlamadan ayrılmaları olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Garrison (1985), öğrencinin bireysel veya sosyal nedenlerden dolayı okula tamamen devam edememe durumunu okul terki olarak tanımlamaktadır. Dekkers & Claassen (2001) ise okul terkini, bireyin içinde bulunduğu çeşitli olumsuz sebeplerden dolayı bulunduğu öğretim kademesini tamamlayamaması olarak ifade etmektedir. Yapılan tanımlara göre, öğrenime başladığı okuldan diploma almadan ayrılmış öğrenciye okulu terk etmiş öğrenci denmektedir (Entwistle, Alexander, & Olson, 2004). Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bu okul terkleri, okula ara verme, okulu terk etme ve sistemi terk etme şeklinde üç farklı biçimde gerçekleşebilmektedir. Ara veren öğrenciler kuruma kısa sürede dönebilirken, kurumu ya da sistemi terk edenlerde bu durum daha da zorlaşmaktadır (Chen, 2008). Diğer taraftan, okul terki gönüllü ya da zorunlu şekilde gerçekleşebilmektedir. Gönüllü terk, okul iklimi ve okulda arkadaşlık ilişkileri gibi içsel nedenlerden kaynaklanmaktadır. Zorunlu terk ise daha çok uyum, akademik anlamda yetersizlik, ekonomik sorunlar gibi dışsal nedenlerden kaynaklanmaktadır (Bennet, 2003; Tinto, 1975).

Okul terki ile ilgili ilk araştırmalara 1920'li yıllarda rastlansa da konuyu bütüncül bir biçimde ele alan araştırmalar 1970'li yıllardan sonra ortaya çıkmıştır. Bunda eğitimin nitelikli işgücü olarak görülmesinin ve bazı öğretim kademelerinin zorunlu hale gelmesinin önemli bir etkisi vardır. Aynı dönemde eğitimin sosyal, kültürel ve ekonomik etkilerinin farkına varılmasıyla okul terkleri bir kayıp olarak görülmeye başlanmıştır (Beatty, Neisser, Trent, & Heubert, 2001). Örneğin, Amerika'da 1980'li yıllarda gündeme gelen eğitimin tüm çocuklara eşit bir şekilde sunulması anlayışı (No Child Left Behind) okul terklerinin giderek yaygınlaşmasını tehlikeli bir durum olarak değerlendirmiş ve bir dizi önleyici tedbirin alınmasında etkili olmuştur (Campbell, 2003-4; Christenson & Thurlow, 2004). Bu önleyici tedbirlerden biri de dezavantajlı bölgelerde yaşanan yüksek okul terklerinin azaltılması olmuştur.

Literatür incelendiğinde, yükseköğretim kademesindeki okul terkinin yapısını doğru bir biçimde ortaya çıkarabilmek için oldukça farklı model ve kuram geliştirildiği

gözlemlenmektedir. İlk olarak Spady (1970), okul terkinde bireysel faktörlerin ön planda olduğu Açıklayıcı Sosyolojik Modeli geliştirmiştir. Ardından Tinto (1975) çalışmasında, okul terki üzerinde bireysel faktörlerin dışında örgütsel faktörlerin etkili olduğunu savunarak yükseköğretim kurumlarındaki okul terklerini inceleyen Öğrenci Uyum Modeli'ni ortaya koymuştur. Daha sonra Bean (1980), harici faktörlerin öğrencilerin okulda kalıcılığı üzerindeki etkisini ortaya koyan Öğrenci Yıpranma Modeli adlı ikinci bir model oluşturmuştur (Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992). Son olarak St. John ve Starkey (1995), yükseköğrenimi öğrencilere yönelik bir yatırım olarak gören ekonomik yaklaşım modelini geliştirmiştir. Bu model, öğrencilerin okuldan ayrılma kararlarının bireyin beklenmedik maliyetleri ve alternatif yolların faydalarını ölçtüğü diğer herhangi bir ekonomik karardan farklı olmadığını içeren bir yaklaşımı temele almıştır.

Literatürde yer alan modeller arasında Tinto (1975) tarafından ortaya konan ve yine Tinto (1993) çalışmasıyla kavramsal açıdan revize edilen Öğrenci Uyum Modeli (Student Integration Model 'SIM') etkili bir model olarak yaygın şekilde kabul görmüştür. Ayrıca bu model, birçok araştırmacı tarafından (Bülbül, 2012; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993; Chen, 2008; Halpin, 1990; Ivankova, Creswell, & Stick, 2006; Pascarella & Terenzini, 1980; Thomas, 2002) kullanılarak test edilmiş ve çeşitli eleştiriler getirilmiştir. Nitekim Braxton, Sullivan ve Johnson (1997) çalışmalarında, öğrenci uyum modelini desteklemek için mevcut diğer model veya perspektifleri incelenmesini önermektedir. Yapılan bu çalışmada ise Tinto'nun (1975, 1993, 1997) geliştirmiş olduğu Öğrenci Uyum Modeli benimsenmiş ve gerekli yerlerde diğer model veya perspektiflerle desteklenmiştir. Son olarak, yükseköğretimde okul terkinde neden olabilecek faktörler, Şekil 1'de gösterildiği gibi bireysel ve örgütsel faktörler olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir.



Şekil 1. Tinto'nun (1975) Öğrenci Uyum Modeli

Şekil 1'de yer alan Öğrenci Uyum Modeli'nde öğrencilerin okulu terk etme kararı almaları üzerinde hazırbulunuşluk, aile desteği, sosyal ilişkiler, amaç ve örgütsel bağlılık, akademik uyum gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu durum okul terki sürecinin birden fazla faktörden etkilendiğini ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Türkiye özelinde okul terkine yönelik yapılan araştırmaların son dönemde yükseköğretim kurumları üzerine yoğunlaştığı (Aypay, Çekiç ve Boyacı, 2012; Bülbül, 2012; Çoruk, Çağatay ve Öztürk 2016; Ertem ve Gökalp, 2017; Gülşen, 2017; Şimşek, 2013) görülmektedir. Belirtilen mevcut araştırmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte, Türkiye’de lisansüstü eğitimde yaşanan okul terklerine odaklanan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durumun, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yaşanan okul terk oranlarının görülebileceği mevcut bir sistemin ya da takibin bulunmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yaşanan okul terk oranları ile ilgili sayısal olarak net bir bilgi mevcut değildir. Ancak Ertem ve Gökalp (2017) tarafından yapılan araştırmada, Ankara’da bulunan üç büyük devlet üniversitesindeki lisansüstü eğitim terk oranının ortalama olarak %23 belirtilmiş olması, lisansüstü eğitimde yaşanan okul terkinin boyutları hakkında fikir vermektedir. Bu gösterge, Türkiye’de lisansüstü eğitimde okul terklerinin dikkate alınması gereken önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak, topluma yönelik uzun vadeli sosyal ve finansal etkileri sebebiyle okul terkinin kayda değer bir sorun olduğu açıkça görülmektedir (Castelló, Pardo, Sala-Bubaré, & Suñe-Soler, 2017; Kronick, 1994; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Quinn, 2013; Weatherbee, 2006). Ayrıca bu durumun eğitim kalitesini düşürdüğü, ülke ekonomisine zarar verdiği, sosyal yardım harcamalarını artırdığı ve daha fazla vergi toplama ihtiyacı ortaya çıkardığı söylenebilir (Weatherbee, 2006). Çünkü bir süre okula devam eden ayrılan öğrenciler eğitime yapılan yatırımların boşa gitmesine neden olmakta, millî kaynakların israf edilmesine yol açmaktadır (Hayes, Nelson, Tabin, Pearson, & Worthy, 2002). Özellikle Türkiye gibi genç nüfus oranının ve buna paralel olarak öğrenci sayısının fazla olduğu orta gelirli bir ülkede var olan kaynakların daha etkin kullanılması zorunluluğu doğmaktadır. Diğer taraftan, Türkiye’de neredeyse her alanda var olan insan gücünün daha nitelikli hale getirilmesi ihtiyacı bulunmaktadır. Bunu sağlayacak araçlardan belki de en önemlisi eğitimidir. Nitekim, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2015-2019 yılı stratejik planında yükseköğretim düzeyinde okul terki oranlarını azaltmayı temel performans göstergesi olarak belirlemiştir. Dolayısıyla yapılan bu araştırma, okul terkinin nedenlerinin ve sonuçlarının bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlayarak, okul terk oranlarının düşürülmesine yönelik geliştirilecek olan politikalar açısından önem taşımaktadır.

Bu kapsamda yapılan araştırma, Türkiye’de iki farklı devlet üniversitesinde yapılan bir olgubilim çalışmasını içermektedir. Araştırma okul terki yaşamış öğrencilerin, 1. Lisansüstü eğitime yönelik hazırbulunuşluklarını, 2. Lisansüstü eğitime yönelme sebeplerini, 3. Lisansüstü eğitimde aldıkları aile desteğini, 4. Örgütsel bağlılık ve amaca bağlılıklarını 5. Okul terk nedenlerini, 6. Okul terkinin önlemeye yönelik çözüm önerilerini 7. Lisansüstü eğitime geri dönmeye yönelik düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, araştırmanın doğasını en doğru şekilde yansıtacağı düşünülen nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında amaç yaygın uygulamaları ortaya çıkarmak ve katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları tanımlamaktır (Annells, 2006; Patton, 2014). Bu desende genel olarak olguya ilişkin algı ve deneyim ile bunların meydana geldiği ortam ve koşullar üzerine odaklanılır (Cresswell, 2014). Ardından olgu üzerinde belirlenen varsayımların, çeşitli kavramsal kategorilere göre

sınıflandırılmasıyla gerçekliğe ulaşılmaya çalışılır (Çepni, 2014). Bu araştırma kapsamında belirlenen olgu ise lisansüstü eğitim düzeyindeki okul terkidir. Türkiye’de lisansüstü eğitimde yaşanan okul terki sıkça karşılaşılan ancak üzerinde derinlemesine bir düşünme gerçekleştirilmeyen bir olgudur. Bu nedenle lisansüstü eğitimde yaşanan okul terkinin nedenlerini derinlemesine analiz etme yorumlayıcı olgubilim için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, Ankara ilinde ve Marmara bölgesinde bulunan iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim görmüş öğrenciler oluşturmaktadır. Bu üniversiteler, YÖK tarafından 2017 yılında belirlenen araştırma üniversiteleri (10 asil ve 5 yedek) arasında bulunmaktadır. Ayrıca Ankara ilinde yer alan üniversitenin ilgili enstitülerinden edinilen bilgiye göre lisansüstü eğitimde okul terk oranı 2018 yılında %41’dir. Benzer şekilde, Marmara bölgesinde yer alan üniversitenin ilgili enstitülerinden edinilen bilgiye göre bu oran %53’dür. Dolayısıyla yüksek orandaki okul terki, katılımcıların bu iki üniversiteden seçilmelerinde önemli bir etken olmuştur. Bununla birlikte, araştırmanın yürütüldüğü 2017-2018 eğitim-öğretim yılında katılımcılarından hiçbiri aktif olarak öğrenim hayatlarına devam etmemesine rağmen hala bu üniversitelerde resmi olarak kayıtları bulunmaktaydı.

Araştırma kapsamında yer alan çalışma grubu başlangıçta 12 kişi olarak tanımlanmış ancak görüşmelerde 12’nci kişiye ulaşıldığında, verilerin doygunluğa erişememesi sebebiyle çalışmaya yeni katılımcılar dahil edilmiştir. Araştırmada doygunluğa 20’nci kişide ulaşıldığından, bu aşamadan sonra veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Öğrencilere, kartopu örneklem yöntemiyle ulaşılmıştır. Kartopu örneklem, ulaşılması zor ve daha saklı gruplar için tercih edilmektedir (Creswell, 2017). Kartopu örneklem, “Bu konuyla ilgili olarak kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” gibi basit bir soruyla başlamaktadır (Patton, 2014). Ardından kaynak kişilerden görüşülecek diğer kişilere ulaşılması yoluyla çalışma grubu oluşturulmaktadır. Katılımcılara ait temel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Veriler

Katılımcılar	Okul Terki Dönemi	Cinsiyet	Yaş	Öğretim Kademesi	Üniversitenin Bulunduğu İl/Bölge	Fakülte
K1	Ders	Erkek	26	Y1	Ankara	İletişim
K2	Tez	Kadın	28	Y1	Marmara	Eğitim
K3	Tez	Erkek	31	Y1	Marmara	Eğitim
K4	Tez	Erkek	42	Y1	Ankara	Fen-Edebiyat
K5	Ders	Erkek	27	Y1	Ankara	Eğitim
K6	Tez	Kadın	27	Y1	Ankara	Eğitim
K7	Ders	Erkek	26	Y1	Marmara	Eğitim
K8	Ders	Erkek	37	Y1	Ankara	İletişim
K9	Tez	Erkek	36	Y1	Ankara	Eğitim
K10	Ders	Erkek	30	Y1	Marmara	Fen-Edebiyat
K11	Ders	Erkek	29	Y1	Marmara	Eğitim

K12	Tez	Kadın	28	Y1	Ankara	İletişim
K13	Ders	Kadın	38	Y1	Marmara	Fen-Edebiyat
K14	Ders	Erkek	29	Y1	Ankara	İletişim
K15	Tez	Erkek	33	Dr	Ankara	İletişim
K16	Tez	Kadın	29	Dr	Ankara	İletişim
K17	Ders	Kadın	35	Dr	Ankara	Eğitim
K18	Ders	Erkek	37	Dr	Marmara	Fen-Edebiyat
K19	Tez	Kadın	33	Dr	Ankara	İletişim
K20	Ders	Kadın	32	Dr	Ankara	Eğitim

Y1: Yüksek Lisans Dr: Doktora

Kartopu örnekleme yöntemi ile oluşturulan çalışma grubundaki öğrencilerin 11'i ders, dokuzu ise tez döneminde okul terki yaşamıştır. Öğrencilerin sekizi kadın, 12'si erkektir. Yaşları 26 ile 42 arasında değişen öğrencilerin altısı doktora, 14'ü ise yüksek lisans eğitimini terk eden kişilerdir. Ayrıca bu öğrencilerin 10'u eğitim fakültesinde, yedisi iletişim fakültesinde ve dördü fen-edebiyat fakültesinde öğrenim görmüştür. Bununla birlikte, araştırma etiği ve gizlilik ilkesi çerçevesinde her bir katılımcı (K1-K20 şeklinde) rumuzlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi için önce literatür taranarak çeşitli araştırmalar aracılığıyla (Bean, 1980, Bean, 1983; Bean & Metzner, 1985; Bennet, 2003; Bülbül, 2012; Chen, 2008; Gülşen, 2017; Mengo & Black, 2016; Spady, 1970; St. John & Starkey, 1995; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast, & Trautwein, 2018; Tinto, 1975; Tinto, 1993; Tinto, 1997) okul terkleri üzerinde etkili olan temel kavramlar belirlenmiştir. Belirlenen kavramlar araştırmanın amacı doğrultusunda çeşitli sorular haline dönüştürülmüştür. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda sekiz ana soru bulunmaktadır ve bu ana sorular hakkında derinlemesine bilgi edinmek için altı adet sonda soru (follow-up questions) bulunmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formunda betimsel ve kapsam geçerliliğini sağlamak için nitel araştırma yöntemleri ve eğitim bilimleri alanında bir uzmanın görüşü alınmıştır. Gelen geri bildirimde bir ana sorunun ve üç sonda sorunun ifade edilme şekli değiştirilmiştir. Daha sonra görüşme formunun pilot uygulaması lisansüstü öğretim basamağında okul terki yaşamış iki öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formunda yer alan tüm soruların işlediği gözlemlenmiş ve ardından uygulama aşamasına geçilmiştir.

Veri toplama aşamasında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler yüz yüze yürütülmüş ve her görüşme öncesinde katılımcıların sözlü onayları alınmıştır. Ayrıca yapılacak her görüşme öncesi katılımcılara konu hakkında bilgi verilmiştir. Tüm görüşmeler, katılımcıların sözlü onayları alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra transkriptleri yapılarak metin haline getirilmiştir. Görüşmelerin yazılı dökümlerinin doğruluğunun teyit edilmesi için yazılı metinler katılımcılar tarafından incelenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüş ve 20 öğrenciyle görüşme süreci toplamda 287 dakikaya

ulaşmıştır. Görüşme sırasında katılımcıları yönlendirici, araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır.

Halihazırda doktora öğrenimine devam eden bu araştırmanın yazarı biri yurt dışı ve üçü yurt içi olmak üzere toplamda 4 farklı üniversitede lisansüstü eğitim düzeyinde öğrenim görme deneyimine sahiptir. Ayrıca araştırmacı, Marmara bölgesinde bulunan ve araştırma kapsamında yer alan üniversitede yüksek lisans tez döneminde kendi isteğiyle kaydını sildirek okul terki yaşamış biridir. Dolayısıyla araştırmacının lisansüstü eğitim sırasındaki gözlemleri, karşılaştığı durumlar ve konuyla ilgili deneyimleri, bu konunun derinlemesine araştırılmasında yönlendirici olmuştur. Bu süreçte araştırmacının öznel deneyimi, araştırmanın veri analizi ve veri yorumlama aşamasında yardımcı enstrüman olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, görüşme formlarıyla elde edilen veriler tümevarımcı betimsel analiz ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Bu analizde, görüşme yapılan ya da gözlemlenen kişilerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılar sıklıkla yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, veri içerisindeki kalıpları arama tekniğidir ve derinlemesine bir analiz yapılması gereken durumlarda gerçekleştirilir (Kumar, 2011; Mayring, 2014). İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ulaşmaktır. Bu kapsamda, öncelikle bir araya getirilen veriler araştırmacı tarafından açık ve eksnel yöntemle kodlanmıştır. Kodlamalar, katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda bir kelime, kelime öbeği veya bir cümleden hareketle oluşturulmuştur. Farklı bir zamanda son bir okuma daha yapılarak nitel veri setinin kodlaması tamamlanmıştır. Ardından kodlayıcılar arasındaki uyum analizinin gerçekleştirilmesi için eğitim bilimleri ve nitel araştırma konusunda uzman bir kişinin görüşü alınmıştır. Veriler, uzman kişi tarafından yeniden kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum %84 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı ve uzman arasında yapılan farklı kodlamalar üzerine tartışılmış ve bu kodlarda yeniden kodlama yapılarak uzlaşa sağlanmıştır. Kodlardan hareketle, mantıksal bir süzgeç içinde kategoriler meydana getirilmiş ve her bir kod kendine uygun kategori içerisine aktarılmıştır. Kategoriler de kendi içerisinde benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırıldıktan sonra, ortaya çıkan temaların alt basamağında yerlerini almıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, görüşme sorularının tema ve alt tema olarak biçimlendirilmesi ile ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada birebir alıntı olarak kullanılabilen düşünülen cümleler belirlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda bulgular bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca, tema ve alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans halinde tablolaştırılmıştır. Son olarak, öğrencilerin gizliliği için her öğrenci (K1-K20) şeklinde numaralandırılmıştır. Tablo 2’de araştırma sorusu etrafında oluşturulan tema ve alt temalar yer almaktadır.

Tablo 2. İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler

1. Lisansüstü Eğitime Yönelik Hazırbulunuşluk

- 1.1. Dersler ve içerikleri hakkında
 - 1.2. Lisansüstü eğitimin amaçları, işleyişi ve süreci hakkında
 - 1.3. Lisans döneminde alınan eğitimin niteliği hakkında
-

2. Lisansüstü Eğitime Yönelme Sebepleri

- 2.1. İlgili alanda kendini geliştirme isteği
- 2.2. Akademik kariyer
- 2.3. Arkadaş çevresinin etkisi
- 2.4. Aile etkisi

3. Aile Desteği

- 3.1. Lisansüstü eğitime başlangıç sürecinde
- 3.2. Lisansüstü eğitim sürecinde
- 3.3. Lisansüstü eğitimi terk etme sürecinde

4. Bağlılık

- 4.1. Örgütsel bağlılık
- 4.2. Amaca bağlılık

5. Okul Terki Nedenleri

- 5.1. Akademik uyum
- 5.2. Sosyal uyum
- 5.3. Eğitim ve öğretimin niteliği
- 5.4. Farklı alanlara yönelme
- 5.5. Ulaşım sorunları
- 5.6. Ailevi sorunlar
- 5.7. Sağlık sorunları

6. Okul Terkini Önlemeye Yönelik Çözüm Önerileri

- 6.1. Lisansüstü eğitim anlayışının değişmesi
- 6.2. Danışman/akademisyen desteği
- 6.3. Nitelikli akademisyen ihtiyacı

7. Lisansüstü Eğitime Geri Dönmeye Yönelik Düşünceler

- 7.1. Geri dönmeyi istiyorum
 - 7.2. Geri dönmeyi istemiyorum
 - 7.3. Herhangi bir fikrim yok
-

Lisansüstü Eğitime Yönelik Hazırbulunuşluk

Araştırmada ilk olarak, öğrencilere lisans döneminde aldıkları eğitimin niteliği ile lisansüstü eğitime başlamadan önce lisansüstü eğitim hakkında sahip oldukları bilgiler sorulmuştur. Bunun nedeni, lisansüstü eğitime başlangıçta bireylerin sahip oldukları hazırbulunuşluğun doğrudan veya dolaylı olarak lisansüstü eğitime yönelik beklentilerini ve hedeflerini etkilediği düşünülmektedir. Lisansüstü eğitime hazırbulunuşluk temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğrenci görüşlerine Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Hazırbulunuşluklarına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Olumlu(f)	Olumsuz(f)
	Dersler ve içerikleri hakkında	7	13
Lisansüstü eğitime hazırbulunuşluk	Lisansüstü eğitimin amaçları, işleyişi ve süreci hakkında	16	4
	Lisans döneminde alınan eğitimin niteliği hakkında	14	6

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, lisansüstü eğitimde yer alan dersler ve içerikleri hakkında öğrencilerin büyük bir kısmının bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler lisansüstü eğitime başlamak istediği bölüme ait dersler ve içerikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir.

“Dersler ve içerikleri ile ilgili neredeyse hiç bilgim yoktu. Açıkçası dersleri öğrenmek ya da içeriklerini incelemek hiç aklıma gelmedi. Sadece lisanstaki derslerin daha detaylı şekilleri olur diye düşünüyordum.” (K9).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu lisansüstü eğitimin amaçları, işleyişi ve süreci hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler belirtilen konular hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını ya da kısmi bilgiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

“Lisansüstü eğitimin, lisanstan farklı olarak alanın bilgisine daha fazla yoğunlaşılın, sistematik okumaların yapılabileceği, tartışmaların ana akım bilgi üretimi dışında sürdürülebileceği bir süreç olduğunu biliyordum.” (K17).

Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, lisans döneminde aldığı eğitimin niteliği konusunda olumlu düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çok az sayıda öğrenci bu noktada olumsuz bir düşünceye sahiptir.

“Okuduğum üniversiteden kaynaklı mı bilmiyorum ama lisans döneminde genel anlamda iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Tabi bu süreçte ben kendimi sürekli geliştirme peşindeydim. Eksik hissettiğim noktalarımı kapatmaya çalıştım.” (K19).

Lisansüstü Eğitime Yönelme Sebepleri

Öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelme sebeplerinin okul terki üzerinde etkisi olduğu düşünüülerek, öğrencilerin lisansüstü eğitime neden yöneldiklerine dair görüşlerine başvurulmuştur. Lisansüstü eğitime yönelme sebepleri temasını oluşturan dört alt tema üzerinde oluşan öğrenci görüşlerine Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime Yönelme Sebepleri

Tema	Alt Temalar	Görüşler (f)
Lisansüstü eğitime yönelme sebepleri	İlgili alanda kendini geliştirme isteği	11
	Akademik kariyer	8
	Arkadaş çevresinin etkisi	3
	Aile etkisi	1

Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelme sebeplerinde belirleyici olan faktörlerin ilgili alanda kendini geliştirme isteği ve akademik kariyer yapmak

olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra az sayıda öğrenci, arkadaş çevresinin ve ailenin etkisiyle lisansüstü eğitime yöneldiğini belirtmiştir.

“Fen-edebiyat fakültesi çıkışlı olmama rağmen eğitime ciddi bir ilgim vardı. Eğitim alanında kendimi geliştirmek ve düşündüğüm bir projeyi hayata geçirmek için lisansüstü eğitime yöneldim.” (Ö10).

“O dönemde aklımda sadece akademisyen olma düşüncesi vardı. Lisansüstü eğitimi de akademisyen olmak için zorunlu bir süreç olarak değerlendiriyordum. Akademik kariyer yapmak için lisansüstü eğitime başlamıştım.” (K6).

“Eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapan bir lise arkadaşımın her görüşmemizde sürekli olarak beni teşvik etmesi yüksek lisansa başlamamda en önemli etkendi.” (K2).

Aile Desteği

Öğrenci ailelerinin lisansüstü eğitime yönelik düşüncelerinin ve sağladıkları desteğin öğrencilerin okul terkleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, öğrencilere lisansüstü eğitime başlangıç sürecinde, lisansüstü eğitim sürecinde ve lisansüstü eğitimi terk etme sürecinde aile desteğine yönelik görüşleri sorulmuştur. Aile desteği temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğrenci görüşlerine Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimlerine Yönelik Aile Desteği

Tema	Alt Temalar	Olumlu Görüşler (f)	Olumsuz Görüşler (f)
Aile desteği	Lisansüstü eğitime başlangıç sürecinde	16	3
	Lisansüstü eğitim sürecinde	18	2
	Lisansüstü eğitimi terk etme sürecinde	11	8

Görüşler incelendiğinde, lisansüstü eğitime başlangıç sürecinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailesinden destek gördüğü anlaşılmaktadır. Buna karşın çok az sayıda öğrenci lisansüstü eğitime başlangıç döneminde ailelerinden destek alamadıklarını ifade etmişlerdir.

“Ailem eğitime önem verir. Benden büyük kardeşlerim üniversite mezunu olduğu için onlarında eğitimimi daha da artırmam yönünde telkinleri olmuştur. Ailem lisansüstü eğitimin gerekli olduğuna inanıyor ve beni destekliyorlardı.” (K11).

“Lisansüstü eğitime başlamam konusunda ailem çok destekleyici değildi. Onlar sınavlara daha çok çalışıp öğretmen olarak atanmamı istiyordu. Lisansüstü eğitimin beni yoracağı ve atanmamı zorlaştıracağı düşüncesindeydiler.” (K2).

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin neredeyse tamamının ailesinden destek gördüğü anlaşılmaktadır. Bu konuda farklı bir görüş bildiren öğrenciler, lisansüstü eğitim sürecinde ailesinden beklediği desteği alamadıklarını ifade etmiştir.

“Ailem bütün hayatım boyunca destekçi oldu. Bu lisansüstü eğitime devam ettiğim süreçte de böyleydi. Onların desteği bana her zaman güç vermiştir.” (K4).

“Ekonomik anlamda sıkıntılı geçen lisans yıllarının ardından bir de yüksek lisansa başlamam ailemin benden onlara maddi destek olmam noktasındaki beklentilerini boşa çıkardı. Bu nedenle yüksek lisans eğitimime pek destekçi olduklarını söyleyemem.” (K1).

Oluşan görüşler, öğrencilerin lisansüstü eğitimlerini terk ettikleri dönemde bu kararlarının genel olarak aileleri tarafından olumlu karşılandığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin diğer kısmı, ailelerinin okulu terke etmelerine olumsuz yaklaştığını belirtmiştir.

“Olumsuz herhangi bir tepkiyle karşılaşmadım ancak devam etmem konusunda destek ve öneriler aldım.” (K3).

Bağlılık

Lisansüstü öğrencilerin örgütsel bağlılık ve amaca bağlılık noktasında sahip oldukları görüşlerin okul terki üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı düşünülerek, öğrencilere lisansüstü eğitimlerine yönelik bağlılıkları sorulmuştur. Bağlılık temasını oluşturan iki alt tema üzerinde oluşan öğrenci görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Bağlılığa İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Olumlu Görüşler (f)	Olumsuz Görüşler (f)
Bağlılık	Örgütsel bağlılık	6	14
	Amaca bağlılık	8	12

Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı, lisansüstü eğitimlerinde devam ettikleri yükseköğretim kurumlarının beklentilerini karşılamadığını ve özellikle de eğitim-öğretim beklentilerinin karşılanması noktasında önemli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. İfade edilen bu olumsuzlukların yansıması olarak öğrenciler, lisansüstü eğitime devam ettikleri süre içerisinde buldukları yükseköğretim kurumlarına karşı herhangi bir örgütsel bağlılık hissetmediklerini vurgulamıştır.

“Bazı öğretim üyelerinin derslerini lisans düzeyinde basit şekilde işlediğini, verilen araştırma ve sunumların kopyala-yapıştırıdan ileri gitmediğini gözlemledim. Sadece derse devam etmiş olmanın dersi geçmek için yeterli olması bana lisansüstü eğitimin kalitesini sorgulattı. Bazen lisans eğitimini farklı bir üniversitede görmüş olmanın verdiği olumsuz durumlar yaşadım. Tüm bunlar bana eğitimimizdeki bazı noksanlıkları ve eşitsizlikleri gösterdi. Sonuçta lisansüstü eğitimle ilgili beklentim düşündüğümün altında kaldı.” (K11).

Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun lisansüstü eğitimlerinde yeterli seviyede amaç bağlılığına sahip olmadıkları görülmektedir. Lisansüstü öğrenciler amaca bağlılıklarının oldukça farklı nedenlerden dolayı zaman içerisinde azaldığını ya da kaybolduğunu belirtmişlerdir.

“Başlangıçta kendimce büyük hedeflerle başladığım lisansüstü eğitime duyduğum inanç aldığım eğitimin yetersizliği nedeniyle de süreç içerisinde giderek azaldı. Bu durum daha sonra beni farklı arayışlara itti. Çünkü eğitim alanındaki yüksek lisansın çok işime yaramayacağını fark ettim. Daha sonra zaten komiserlik sınavına girdim ve kazandım.” (K5).

Okul Terki Nedenleri

Lisansüstü eğitimde yaşanan okul terklerinin nedenlerini öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak daha açık bir şekilde ortaya çıkarabilmek için öğrencilere okulu terk etmelerinde etkili olan nedenler sorulmuştur. Okul terki nedenleri temasını oluşturan yedi alt tema üzerinde oluşan öğrenci görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Okul Terk Nedenlerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Temalar	Görüşler (f)
Okul terki nedenleri	Akademik uyum	9
	Sosyal uyum	6
	Eğitim ve öğretimin niteliği	5
	Farklı alanlara yönelme	5
	Ulaşım sorunları	2
	Ailevi sorunlar	2
	Sağlık sorunları	1

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, okul terki nedenleri üzerinde en etkili faktörün akademik uyum olduğu görülmektedir. Bu noktada öğrenciler, özellikle derslere devam ve ödev hazırlama konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, çalışma hayatının yoğunluğu nedeniyle lisansüstü eğitime yeterli vakti ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

“İş hayatının yoğunluğundan dolayı dersleri takip etmede ve istenilen ödevleri yapmada zorlandım. Zaten aktif olarak iş hayatında olan biri lisansüstü eğitimin gerektirdiği yoğun çalışma için gereken zamanı bulamıyor.” (K13).

Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir kısmı lisansüstü öğrenimi süresince arkadaşlarıyla, okul yönetimiyle ve akademisyenlerle iyi ilişkilere sahip olduklarını ve iletişim konusunda sorun yaşamadıklarını dile getirmiştir. Ancak bazı öğrenciler, lisansüstü öğrenimlerinde kurulan arkadaşlık ve danışmanlık ilişkilerinin daha yüzeysel ve zorunlu kurulan bir iletişim çeşidi olduğu görüşündedir. Bu durumun özellikle öğrenciler arasında yapılan grup çalışmalarında ve tez döneminde belirgin şekilde ortaya çıktığını, bunun ise sosyal uyum sürecinde sorunlara neden olduğu vurgulanmıştır.

“Sebebini bilmiyorum ama lisansüstü eğitimde kurulan arkadaş ilişkileri lisans dönemine göre daha yüzeysel ve kopuk gibiydi. Zaman zaman grup çalışmaları sırasında arkadaşlarımla iletişim sorunu yaşadığım oldu. Bir diğer sorun ise tez danışmanımın tez konumu kendi doktrinleri ile oluşturma eğilimiydi. Bu durum aramızdaki ilişkiyi olumsuz yönde etkiliyordu.” (K14).

Öğrenciler tarafından, okul terkinin nedenleri üzerinde etkili olan diğer faktörler eğitim ve öğretimin niteliği, farklı alanlara yönelme, ulaşım sorunları, ailevi sorunlar ve sağlık sorunları olarak belirtilmiştir.

“Lisans hatta lise düzeyinde bazı derslerin lisansüstü eğitimde zorunlu olması can sıkıcı bir durum. Üstelik bu derslerin düz anlatım ve eleştirel bilgi üretiminden yoksun şekilde verilmesi durumu iyice kabul edilemez hale getiriyor.” (K17).

“Lisansüstü eğitime devam ettiğim süreçte aldığım bu eğitimin bana çok fazla katkı sunmayacağına ilişkin içimde bir inanç doğdu. Daha doğrusu eğitim süreci beklentimi karşılayamadı. Bu sebeple okulu terk etme kararı aldım.” (K8).

Okul Terkini Önlemeye Yönelik Çözüm Önerileri

Öğrencilere kendi deneyimlerini göz önüne alarak lisansüstü eğitimde yaşanan okul terklerine ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur. Okul terkinin çözümüne yönelik öneriler temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğrenci görüşlerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Okul Terkinin Çözümüne Yönelik Önerileri

Tema	Alt Temalar	Öğrenci Görüşleri (f)
Okul terkinin çözümüne yönelik öneriler	Lisansüstü eğitim anlayışının değişmesi	14
	Danışman/akademisyen desteği	11
	Nitelikli akademisyen ihtiyacı	7

Görüşler incelendiğinde, öğrenciler tarafından lisansüstü eğitim düzeyinde okul terklerinin önlenmesine yönelik en çok vurgulanan görüş lisansüstü eğitim anlayışının değişmesi olmuştur. Bu noktada, öğrencilerin genel olarak okul terklerine neden olan faktörlere yönelik çözüm önerileri getirdikleri görülmektedir.

“Lisansüstü eğitim yeni bir anlayışla doğrudan doğruya öğrencilere yönelik olarak düzenlenmeli. Ders devam zorunluluğu özellikle çalışan kişiler için çok zor oluyor. Öğrencilerin iş ve sosyal yaşamı göz önünde bulundurularak ders programları hazırlanırsa sorunun büyük kısmı çözülmüş olur diye düşünüyorum.” (K10).

Oluşan öğrenci görüşleri, lisansüstü eğitim düzeyinde okul terklerinin önlenmesinde etkili bir danışman/akademisyen desteğinin önemli bir rol oynayacağını göstermektedir. Ancak sağlanacak bu desteğin kapsayıcı bir şekilde olması gerektiğini üzerinde durulmaktadır.

“Lisansüstü eğitimde lisanstan farklı olarak hoca-öğrenci ilişkisinden çok danışan-danışman ilişkisi ön planla olmalı. Ayrıca eğitimcilerin lisansüstü öğrencilerde mutlaka bir acemilik olduğunun farkında olmaları ve bu noktada öğrencilerin öğrenim durumuna ayak uydurabilmeleri için gerekli desteği sağlamaları gerekir.” (K19).

Öğrenci görüşleri, lisansüstü eğitim düzeyinde okul terklerinin önlenmesinin ancak nitelikli akademisyenler sayesinde gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte, mevcut eğitim sistemi içerisinde nitelikli akademisyen bulmanın zorluğu üzerinde durulmuştur.

“Benim için diplomaların hiçbir zaman önemi olmamıştır. Önemli olan nitelikli ve sorgulayan eğitimcilerle yan yana olup bir şeyler üretebilmek. Ne yazık ki mevcut lisansüstü eğitimimizde nitelikli ve sorgulayan eğitimcileri bulmak çok zor.” (K20).

Lisansüstü Eğitime Geri Dönme Yönelik Düşünceler

Öğrencilerin lisansüstü eğitimi gerçekleştirme konusunda samimiyet ve isteklerini ortaya koyacağı düşünülerek lisansüstü eğitime geri dönme yönelik düşünceleri sorulmuştur. Lisansüstü eğitime geri dönme düşüncesi temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğrenci görüşlerine Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime Geri Dönme Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Öğrenci Görüşleri (f)
Lisansüstü eğitime geri dönme düşüncesi	Geri dönmeyi istiyorum	15
	Geri dönmeyi istemiyorum	3
	Herhangi bir fikrim yok	2

Görüşler incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının lisansüstü eğitime geri dönmeyi istediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu durum, lisansüstü eğitimde yaşanan okul terklerine yönelik olarak uygulanacak çözüm önerilerinin başarıya ulaşmasında bir ışık olabilir.

Buna karşın, az sayıda öğrenci lisansüstü eğitime geri dönmeyi düşünmediklerini ya da bu konu hakkında herhangi bir düşünceye sahip olmadıklarını ifade etmiştir.

“Başladığı işleri yarım bırakmayı seven biri değilim ama yüksek lisans eğitimimde bu durum böyle olmadı. Okulu bıraktığım için kendimi hocalarımın karşı mahcup hissetsem de sorunları bir kenara bırakıp eğitimime kaldığım yerden devam etmek isterdim.” (K7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Niteliksel bulgular, lisansüstü eğitimi terk etmiş öğrencilerin, akademik ve sosyal uyumu, eğitimin niteliğini, okul iklimini, akademik kadrosunu, öğrenci destek altyapısını ve lisansüstü eğitimi sürdürmek için motivasyonu vurgulama biçiminin, Tinto'nun (1975) temel fikirleri ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Buna karşın, okul terki üzerinde harici faktörlerin önemli ölçüde etkili olduğunu iddia eden Bean'in (1980) *Öğrenci Yıpranma Modeli*'ni destekleyen bulgulara daha az rastlanılmıştır. Bean ve Metzner (1985), okuldaki kalış süresince öğrencinin tutum ve kararlarını etkilediği için okul dışındaki faktörlerin önemli olabileceğini varsayar. Bununla birlikte, Bean'in (1980) modeli özellikle lisans düzeyindeki öğrencilere göre uyarlanmıştır. Bahsedilen bu dış faktörler lisansüstü eğitim programındaki öğrenciler için ikincil bir rol oynamış olabilir (Ivankova & Stick, 2007). Diğer taraftan St. John & Starkey'in (1995), yükseköğrenimi öğrencilere yönelik bir yatırım olarak gören ekonomik yaklaşım modelinin araştırma kapsamındaki okul terk nedenleri üzerinde Bean'in (1980) modeline kıyasla daha etkili rol oynadığı görülmektedir. Sonuç olarak Tinto'nun (1975) belirttiği gibi, okul terkinin en önemli nedeninin ekonomik nedenlerden ziyade akademik başarı olduğu, araştırmada kapsamında elde edilen okul terki nedenleri tarafından da desteklenmektedir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin, lisansüstü eğitime yönelik hazırbulunuşluklarının yeterli miktarda olduğu görülse de lisansüstü eğitime başlayacağı programdaki dersler ve içerikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin lisansüstü eğitime başladıkları alan hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu lisansüstü eğitimin amaçları, işleyişi ve süreci hakkında yeterli bir bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bir önceki öğrenim kademeleri olan lisans eğitimlerinin niteliği hakkında olumlu görüşlere sahiptir. Bu konuda tıp öğrencileri üzerinde araştırma yapan Arulampalam, Naylor, & Smith (2004), üniversite öncesi alınan eğitimin niteliğine bağlı olarak ortaya çıkan akademik hazır bulunmanın, öğrencilerin okuldan ayrılmaları üzerinde büyük bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde literatürde yer alan bazı araştırmaların (Allen, Robbins, Casillas, & Oh, 2008; Bülbül, 2012; D'Hombres, 2007; DiPietro & Cutillo, 2008; Hovdhaugen, 2009; Lassibille & Gómez, 2008; Smith & Naylor, 2001) önceki öğretim kademelerinde yeterli düzeyde başarı gösteremeyen bireylerin okulu terk etmeye daha yakın olduklarına ait sonuçları, bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Ortaya çıkan bu durumun ilgili araştırmaların lisans düzeyinde yapılmış araştırmalar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretim kademesi farklılığından dolayı olduğu öne sürülebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, öğrencilerin lisansüstü eğitime çoğunlukla bilinçli olarak ilgi duydukları alanda kendilerini geliştirmek ya da akademik kariyer yapma amacıyla yöneldiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin lisansüstü eğitime başlangıçta kararlı bir biçimde yöneldikleri şeklinde açıklanabilir. Elde edilen bu bulgu, Bülbül'ün (2012) lisans düzeyinde yönelme sebepleriyle belirli noktalarda (örn. alana olan ilgi) paralellik

göstermekle birlikte kalan birçok noktada (örn. istihdam olanakları, üniversitenin bulunduğu şehir) farklılaştığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu durumun yine lisansüstü eğitimin amaç ve hedeflerinin lisans eğitiminden belirgin bir şekilde ayrılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya ilişkin sonuçlar, öğrencilerin lisansüstü eğitime başlangıç sürecinde ve daha sonraki eğitim sürecinde aileleri tarafından desteklendiğini göstermektedir. Bu durum özellikle ekonomik bağımsızlığını henüz elde etmemiş olan öğrenciler için okula devam etme noktasında kritik bir önem arz etmektedir. Nitekim literatürde yer alan bazı araştırmalar, (Egyed, McIntosh, & Bull, 1998; Şimşek, 2013) ailenin eğitime verdiği destek düzeyi ile okulu bırakma eğilimi arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar aile desteğinin okula devam etme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Ancak aile desteğinin bu araştırmada yer alan lisansüstü öğrencilerin okula devam etmesi noktasında ikincil bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu duruma neden olarak, lisansüstü öğrencilerin buldukları yaş aralıkları itibariyle diğer öğretim kademelerine kıyasla ekonomik anlamda ailelerinden daha özerk ya da tam özerk olmaları gösterilebilir. Bunun dışında, öğrencilerin lisansüstü eğitimi terk etme sürecinde büyük bir çoğunluğunun yine ailelerinden olumlu yönde destek almaları lisansüstü öğretim kademesine bakışın diğer alt öğretim kademeleriyle nasıl farklılaştığını ilginç bir biçimde ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin lisansüstü eğitime başlangıçta sahip oldukları hazırbulunuşluk ve kararlı tercihlerinin yani amaç bağlılıklarının lisansüstü eğitim sırasında giderek azaldığını göstermektedir. Benzer bir şekilde, öğrencilerin lisansüstü eğitimlerinde devam ettikleri yükseköğretim kurumlarında özellikle eğitim-öğretim alanında yaşadıkları sorunlar nedeniyle örgütsel bağlılık oluşmadığı görülmektedir. Bu bağlılığın oluşmaması araştırma kapsamında yer alan lisansüstü eğitimde okul terki nedenlerinin anlaşılması konusunda önemli bir faktör olarak yer almaktadır. Nitekim literatürde bu konuyu destekleyen araştırmalar (Belloc, Maruotti, & Petrella, 2010; Castelló et al. 2017; Gury, 2011; Lassibille & Gómez, 2008; Tinto, 1975; Tinto, 1993) yeterli düzeyde örgütsel bağlılığa ve amaç bağlılığına sahip olmayan öğrencilerin okulu terk etme olasılığının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar, lisansüstü öğrencilerin okulu terk etmelerinde en önemli iki faktörün akademik ve sosyal uyum olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik uyum konusunda vurguladıkları görüşler derse devam ve derse hazırlanma olmuştur. Benzer şekilde Çoruk ve diğerleri (2016), lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunlarını incelediği nitel çalışmalarında, lisansüstü öğrencilerin devam konusundaki en önemli sıkıntılarının iş hayatı ile okul arasındaki çatışma olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla, araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu literatürle paralellik göstermekle birlikte çözüme kavuşturulması gereken bir problem olduğuna işaret etmektedir. Sosyal uyum noktasında ise akademisyenler ile danışmanın tutum ve davranışları okul terkine sebep olan olarak bir neden olarak öne çıkmaktadır. Bu iki faktör bir arada ele alındığında, sosyal uyumu sağlayan öğrencilerin örgütsel bağlılıklarının daha kolay oluştuğu ve bu durumun öğrencilerin karşılaştıkları akademik uyum sorunlarını aşmalarına yardımcı olduğu literatürde yer alan bazı araştırmalar (Thomas, 2002; Tinto, 1975, 1997) tarafından vurgulanmaktadır. Elde edilen bu bulgu okul terkinin bireyin bulunduğu akademik ve sosyal sistem içerisindeki deneyimlerine göre şekillendiği ve bu iki durumun da öğrencilerin okul terkleri üzerinde etkili olabileceği savını desteklemektedir (Bean, 1980; Bean, 1983; Castelló et al., 2017; Tinto, 1997).

Araştırma sonuçları, öğrenciler tarafından eğitimin niteliğinin yetersiz bulunmasının önemli bir okul terki nedeni olduğunu göstermektedir. Çünkü okulun kalitesi, öğrenci beklentilerini ve motivasyonu artırarak okuldan ayrılma riskini azalttığı gibi tam tersi durumda okuldan ayrılma riskini artırabilmektedir (Lan & Lanthier, 2003; Yorke & Thomas, 2003). Araştırmadan elde edilen bu bulgu, literatürde yer alan eğitimin niteliğinin öğrencilerin okulda kalma davranışları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar (Allen et al., 2008; Belloc et al., 2010; Bennet, 2003; Şimşek, 2013) tarafından da doğrulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin lisansüstü eğitimlerine kişisel ya da entelektüel gelişim ve akademik kariyer gibi amaçlarla başladıkları göz önünde bulundurulursa, eğitimin niteliğinin öğrencilerin okulda kalma davranışları üzerinde önemli bir etken olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte, okul terki üzerinde etkili olan diğer faktörler, farklı alanlara yönelme ve ulaşım sorunları olarak sıralanmıştır. Ulaşım sorununun belirli noktalarda bir zorunluluğu barındırabileceği düşünülse de bu iki nedenin St. John & Starkey'in (1995), yükseköğrenimi öğrencilere yönelik bir yatırım olarak gören ekonomik yaklaşım modeliyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu modelde, öğrencilerin okuldan ayrılma kararlarının, bireyin beklenmedik maliyetleri ve alternatif yolların faydalarını ölçtüğü diğer herhangi bir ekonomik karardan farklı olmadığı belirtilmektedir. Belirtilen bu model, lisans öğrencilerine kıyasla halihazırda bir meslek sahibi olan lisansüstü öğrencilerde daha etkili bir rol oynamış olabilir. Benzer şekilde Stratton, O'Toole, & Wetzel (2007) lisans düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında, potansiyel iş imkanlarının azaldığı alandaki öğrencilerin okulu daha kolay terk edebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Literatürde araştırma bulgularını destekler nitelikte, gerçekleştirilen harcama miktarları ile elde edilen faydalar arasındaki durumun okul terki üzerinde etkili bir rol oynadığını ortaya koyan çeşitli çalışmalar da (Belloc et al., 2010; Smith & Naylor, 2001) bulunmaktadır.

Araştırmada yer alan öğrenciler, lisansüstü eğitimde okul terkinin çözümü olarak lisansüstü eğitim anlayışının çağın ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılmasını görmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı lisansüstü eğitime geri dönmeyi istediklerini belirtmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitimde mevcut sorunların çözüme kavuşturulduğunda okul terklerinin azalacağını ya da geri dönüşlerin artacağına işaret olabilir. Öğrenci görüşlerinden ve ilgili literatürden yola çıkarak lisansüstü eğitimde öğrencilerin okul terk nedenlerini ortaya koymaya çalışılan bu araştırma; politika yapıcılar, eğitim yöneticileri, lisansüstü program geliştiricileri ve öğretim üyelerine rehberlik edebilir. Özellikle lisansüstü eğitime devam eden ya da başlamak isteyen öğrencilerin lisansüstü eğitim programlarındaki sebatlarını artırmaya ve nihai olarak tamamlama stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ulaşılan araştırma sonuçlarına ilişkin detaylı öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin lisansüstü eğitim alanındaki geleceklerini etkileyecek olan ilk eğitim-öğretim yılı içerisinde alınacak tedbirler oldukça büyük önem arz etmektedir. Bu noktada lisansüstü eğitime başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini kolaylaştıracak ve motivasyonlarını artıracak akademik hazırlık programları ile çeşitli eğitimler ya da öğrenci destek programları verilebilir.

2. Lisansüstü eğitim programlarının bilimsel ve zorlayıcı karakteri ile öğrencilerin mesleki faaliyetlerine uygunluğu ve uygulanabilirliği okul terk oranlarını azaltma potansiyeline

sahip olabilir. Bu doğrultuda var olan lisansüstü eğitim anlayışının eleştirel biçimde sorgulanarak gerekli iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir.

3. Okul terki üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğrenci başına düşen öğretim üyesi oranının uluslararası standartlara getirilebilmesi için hızlı bir şekilde artırılması gerekmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin yetiştirilmesi ve niteliği konusunda iyileştirilmelere de ihtiyaç vardır.

4. Lisansüstü programlarda akademik danışmanlığın kalitesi ve geri bildirim yüksek düzeyde olmalıdır. Öğrenciler, tüm program boyunca akademik danışmanlarından profesyonel danışmanlık ve rehberlik almalıdır. Bir öğrenciyle danışmanı arasındaki tutarlı temas, öğrencinin programda kalıcılığının artmasına yardımcı olabilir. Ayrıca akademik sorunlara destek ve kişisel teşvik öğrenci ve danışman ilişkisindeki mesafenin ölçütü olmalıdır.

5. Araştırma kapsamında ele alınan lisansüstü eğitimde yaşanan okul terki kesitsel bir biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ancak bu konuya ilişkin motivasyon, uyum ve bağlılık gibi pek çok noktanın derinlemesine anlaşılabilmesi için gelecek araştırmaların konuyu boylamsal olarak incelemesi önerilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk temel sınırlama, görüşmeye dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarının genelleştirilememesidir. Bu nedenle, araştırma bulgularına dayalı olarak yapılan çıkarımlar bütünü kapsamaktan ziyade çalışma grubu ile sınırlıdır. İkinci sınırlılık ise okulu terk eden öğrencilerden elde edilen verilerin niteliğiyle ilgilidir. Araştırmanın yürütüldüğü 2017-2018 eğitim-öğretim yılında katılımcılarından hiçbiri aktif olarak öğrenim hayatlarına devam etmemesine rağmen, hala bu üniversitelerde resmi olarak kayıtları bulunmaktaydı. Bu durum araştırma için önemli bir sınırlılığı oluşturmaktadır. Ancak Türkiye’de üniversitelerin okulu terk eden öğrencilerin herhangi bir kaydını tutmamalarından dolayı veri elde etmenin tek makul yolu uzun süredir eğitime devam etmeyen pasif durumda olan öğrencilerle doğrudan iletişime geçmek olmuştur. Son olarak, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler sadece üç farklı fakültede lisansüstü öğrenim görmüş kişilerdi. Bu sınırlılık, farklı fakülte ya da programlarda yaşanan lisansüstü okul terki durumunu tam olarak açıklayamamasına neden olabilir.

Teşekkür*

Bu çalışmanın olgunlaştırılmasına değerli görüş, öneri ve desteği ile katkı sunan Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Arş. Gör. Sevda Gülşah Yıldırım ve Nihan Duyul’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education, 49*(7), 647-664.
- Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing, 56*(1), 55-61.
- Arulampalam, W., Naylor, R., & Smith, J. (2004). Factors affecting the probability of first year medical student dropout in the UK: A logistic analysis for the intake cohorts of 1980–92. *Medical Education, 38*(5), 492-503.
- Aypay, A., Çekiç, O. ve Boyacı, A. (2012). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention, 14*(1), 91-116.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12*(2), 155-187.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education, 6*(2), 129-148.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485-540.
- Beatty, A., Neisser, U., Trent, W. T., & Heubert, J. P. (Eds.). (2001). *Understanding dropouts: Statistics, strategies, and high stakes testing*. Washington: National Academy Press.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2010). University dropout: An Italian experience. *Higher Education, 60*(2), 127-138.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education, 27*(2), 123-141.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. S., & Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). Dordrecht: Springer.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 219-235.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education, 63*(2), 143-164.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education, 64*(2), 123-139.
- Campbell, L. (2003-4). As strong as the weakest link: Urban high school dropout. *The High School Journal, 87*(2), 16-24.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education, 74*(6), 1053-1068.
- Chen, R. (2008). Financial aid and student dropout in higher education: A heterogeneous research approach. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 209-239). Dordrecht: Springer.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*(1), 36-39.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. M. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 165-177.

- D'Hombres, B. (2007). The impact of university reforms on dropout rates and students' status: Evidence from Italy. *JRC Scientific and Technical Reports*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [Available online at: http://www.aiel.it/page/old_paper/dhombres.pdf], Retrieved on February 2, 2019.
- Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts-disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 341-354.
- Di Pietro, G., & Cutillo, A. (2008). Degree flexibility and university drop-out: The Italian experience. *Economics of Education Review*, 27(5), 546-555.
- Egyed, C. J., McIntosh, D. E., & Bull, K. S. (1998). School psychologists' perceptions of priorities for dealing with the dropout problem. *Psychology in the Schools*, 35(2), 153-162.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces*, 82(3), 1181-1205.
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2017). Eğitim yönetimi araştırmaları. Beycioğlu, B. Özer, N. Koşar, D., & şahin, İ. (Ed.), *Sayıların dili: Lisansüstü eğitimde okul terki içinde* (s. 1-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Garrison, D. R. (1985). Predicting dropout in adult basic education using interaction effects among school and nonschool variables. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 25-38.
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: A micro-economic approach using survival analysis. *Education Economics*, 19(1), 51-64.
- Gülşen, F. U. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Halpin R. L. (1990). An application of the Tinto model to the analysis of freshman persistence in a community college. *Community College Review*, 17(4), 22-32.
- Hayes, R. L., Nelson, J. L., Tabin, M., Pearson, G., & Worthy, C. (2002). Using school-wide data to advocate for student success. *Professional School Counseling*, 6(2), 86-94.
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1-17.
- Ivankova, N. V., & Stick, S. L. (2007). Students' persistence in a distributed doctoral program in educational leadership in higher education: A mixed methods study. *Research in Higher Education*, 48(1), 93-135.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.
- Kronick, R. F. (1994). The imperative of dealing with dropouts: Theory, practice and reform. *Education*, 114(4), 530-535.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Cornwall: Sage Publications.
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Lassibille, G., & Gómez, N. L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. [Available online at: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>], Retrieved on January 5, 2019.
- Mengo, C., & Black, B. M. (2016). Violence victimization on a college campus: Impact on GPA and school dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(2), 234-248.
- Müller, S., & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3), 218-241.

- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in europe among students from under-represented groups*. [Available online at: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-under-represented-groups.pdf>], Retrieved on April 16, 2019.
- Smith, J. P., & Naylor, R. A. (2001). Dropping out of university: A statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 164(2), 389-405.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- St. John, E. P., & Starkey, J. B. (1995). The influence of prices on the persistence of adult undergraduates. *Journal of Student Financial Aid*, 25(2), 7-17.
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzels, J. N. (2007). Are the factors affecting dropout behavior related to initial enrollment intensity for college undergraduates?. *Research in Higher Education*, 48(4), 453-485.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28.
- Şimşek, H. (2013). University students' tendencies toward and reasons behind dropout. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(2), 242-271.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Weatherbee, S. (2006). *Preventing high school dropout: Implications of a screening inventory for school reform policy and practice* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74.

Extended Abstract

Introduction

One of the most important ways of responding to changes in time is that societies provide access to higher education. In this respect, higher education graduates contribute to the country in economic sense by acquiring skills from one side while providing personal development from the other side (Müller & Schneider, 2013). As developed countries do this quickly and effectively, developing and undeveloped countries may face some problems. When the reasons for differences in development level of countries are examined, it can easily be seen that this is generally caused by the difference in the education level of society (Taş, Selvitopu, Bora, and Demirkaya, 2013). Socially increasing needs and requests of individuals such as getting a profession, gaining social status, self-development and making a career lead them to undergraduate or even graduate level education. However, students may face different challenges in getting higher education degrees. The most intense response of students to these difficulties is school dropout. Therefore, the difficulties students encounter in higher education directly or indirectly affect school dropouts.

Research on school dropouts in Turkey has recently focused on higher education institutions (Aypay, Çekiç ve Boyacı, 2012; Bülbül, 2012; Çoruk, Çağatay ve Öztürk 2016; Ertem ve Gökalp, 2017; Gülşen, 2017; Şimşek, 2013). However, current research is quite limited and there is not a study focusing on the reasons for school dropouts in graduate education in Turkey. This situation may be caused by the absence of a system that will provide dropout rates experienced in higher education institutions in Turkey. For this reason, we do not have a clear numerical knowledge of school dropout rates. However, some small researches give us an idea about this issue. For example, Ertem and Gökalp (2017) found an average of 23% dropout of graduate education at three major state universities in Ankara. This indicates that school dropout in graduate education in Turkey is a serious problem that must be solved.

As a result, it is clear that school dropout is a serious problem due to long-term social and financial impacts on society (Kronick, 1994; Özer, Gençtanırım, and Ergene, 2011; Weatherbee, 2006). It can also be argued that this situation has lowered the quality of education, harmed the country's economy, increased social assistance expenditures, and raised the need for more tax collection (Weatherbee, 2006). This is because students who have been continuing on their education for some time and then dropped out have wasted investment in education and have wasted national resources (Hayes, Nelson, Tabin, Pearson, & Worthy, 2002). For this reason, having sufficient knowledge about the causes and consequences of school dropouts is important to increase the quality of higher education, to use the resources for education more efficiently, and to develop strategies for reducing the school dropout rate (Bülbül, 2012; Castelló, Pardo, Sala-Bubaré, & Suñe-Soler, 2017). In this context, the purpose of this study conducted with the help of students' views who experienced school dropout is to identify problems experienced during the graduate education process, to reveal their effects on school dropouts, and to suggest solutions for the prevention of school dropouts.

Method

This research was designed with phenomenology approach, which is one of the qualitative research methods. The phenomenon covered by the research was defined as dropout of school at

the level of graduate education. The participants of the study consist of 20 students who were educated in two different state universities in Ankara province and Marmara region in 2017-2018 academic year. These students were reached by snowball sampling method. The data needed within the scope of the research were collected through the semi-structured interview form developed by the researcher.

Results and Discussion

Qualitative findings show that students who have dropped out of graduate education are consistent with Tinto's (1975) basic ideas of how to emphasize motivation for academic and social integration, quality of education, school climate, academic staff, student support infrastructure and pursuing graduate education. On the other hand, findings that support Bean's (1980) student attrition model that claims external factors are significantly effective on school dropout were not found. Bean and Metzner (1985) presume that factors outside the institution may be important because they affect the attitudes and decisions of the students over the course of their stay in the institution. Along with this, the model of Bean (1980) is adapted to the population of undergraduate students. However, these external factors may play a secondary role for students in graduate education programs (Ivankova & Stick, 2007). On the other hand, St. John and Starkey's (1995) model of economic approach, which considers higher education as an investment for students, appears to play a more effective role than the Bean (1980) model on the reasons for school dropout. Finally, as Tinto (1975) points out, the most important reason for leaving school is academic achievement rather than economic reasons and it is supported by the findings of this research.



Kariyer Olgunluğunda Cinsiyet Farklılıkları: Meta Analiz Çalışması*

Gender Differences on Career Maturity: A Meta-Analysis Study

Ersoy ÇARKIT**, Feride BACANLI***

• Geliş Tarihi: 13.12.2018 • Kabul Tarihi: 17.06.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 21.06.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı, kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıklarını meta analiz yöntemiyle incelemektir. Bu amaç için, 2000-2017 yılları arasında Türkiye’de kariyer olgunluğu konusunda çalışılan lisansüstü tezler ve makaleler incelenmiştir. Tezleri incelemek için Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve bilimsel makaleleri incelemek için de ULAKBİM Ulusal Veri Tabanı kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini cinsiyet değişkenine ve kodlama protokolüne uygun verileri içeren 17 araştırma oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 4538 (%49,7) kadın ve 4595 (%50,3) erkek olmak üzere toplam 9133 katılımcı içermektedir. Kariyer olgunluğunun cinsiyete göre etki büyüklüğü, Cohen d olarak bilinen Standardize Ortalamalar Farkı (SOF) analiz yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Yayın yanlılığını belirlemek için Rosenthal’ın FSN Sayısı, Huni Grafiği, Duval-Tweedie’nin Kırp-Doldur Yöntemi ile Egger testi sonuçları incelenmiş ve meta analizde yayın yanlılığı olmadığı görülmüştür. Ayrıca meta analiz sonuçlarının farklı örneklem gruplarına (ortaokul ve lise öğrencileri) göre nasıl değiştiğini belirlemek için alt grup analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda heterojen bir dağılım olduğu bulunmuştur ($Q=40.824$ $p=0.001$, $I^2=60.807$). Araştırma sonuçları rastgele etkiler modeline göre kadınlar lehine, anlamlı ve küçük düzeyde ($d=0.303$, $[0,234; 0,371]$, $p=0.000$) etki büyüklüğü göstermiştir. Ayrıca, alt grup analizi sonuçları cinsiyete göre hesaplanan etki büyüklüğünün okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Kariyer olgunluğu, kariyer gelişimi, meta analiz, cinsiyet

Atıf:

Çarkıt, E., ve Bacanlı, F. (2020) Kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıkları: Meta analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 84-104. doi: 10.9779/pauefd.496372

* Bu çalışma, 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde düzenlenen 20. Uluslar arası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-9811-9135, ersoy.12@hotmail.com

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı ORCID: 0000-0002-5712-3867, ferbacanlı@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine gender differences in career maturity by meta analysis method. For this purpose, graduate theses and articles on career maturity studied in Turkey between the years 2000-2017 were examined. The National Thesis Center of the Council of Higher Education was used to examine the theses and ULAKBİM National Database was used to examine scientific articles. The sample of this study consisted of 17 studies including data on gender variable and coding protocol. The sample of the study consisted of 9133 participants, 4538 (49.7%) female and 4595 (50.3%) male. The effect size of career maturity by gender was determined using the Standardized Mean Difference (SMD) analysis method known as Cohen d. To determine the publication bias, the results of Rosenthal's FSN Number, Duval and Tweedie's Trim and Fill method, Egger test and Funnel Graph were examined and it was seen that there was no publication bias in the meta-analysis. Besides, sub-group analysis was performed to determine how meta-analysis results vary according to different sample groups (high school and secondary school students). A heterogeneous distribution was found in the studies ($Q = 40.824$ $p = 0.001$, $I^2 = 60.807$). According to the random effects model, the results showed a significant and small effect ($d = 0.303$, $[0,234; 0,371]$, $p = 0,000$). In addition, the results of subgroup analysis showed that the effect size calculated according to gender was significantly different from the school level.

Keywords: Career maturity, career development, meta analysis, gender

Cited:

Çarkıt, E. & Bacanlı, F. (2020). Gender differences on career maturity: A meta-analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 84-104. doi: 10.9779/pauefd.496372

Giriş

Super, Crites, Hummel, Overstreet, Moser ve Warnath (1957) iyi bir kariyer seçimi yapabilmek için bireylerin hazır oluşlarıyla ilgilenmişlerdir. Bu araştırmacılar, bir öğrencinin sadece 9.sınıfa ulaşmış olmasıyla değil aynı zamanda gelecek kariyer planı için hazır oluşuyla da ilgilenmişlerdir. Daha açık bir anlatımla bireylerin kariyer olgunluklarına odaklanmışlardır. Super, kariyer olgunluğunu mesleki gelişim evrelerine dayanarak kavramsallaştırmıştır. Super (1955) mesleki olgunluk kavramını ileri sürdüğü ilk yıllarda mesleki olgunluğu araştırma evresinden emekliliğe kadar devam eden mesleki gelişimde ulaşılan yer olarak tanımlamıştır. Ancak Super (1990) sonra tanımına Büyüme Evresini (0-14 yaşlar) de ilave etmiş ve bu evreye ilişkin mesleki olgunluğu da *kariyer gelişimi* olarak adlandırmıştır. Bu bağlamda kariyer olgunluğu, kariyer gelişimi derecesinin bir göstergesi olup bireyin çocuklukta fantezi seçim yapma evresinden başlayarak, emekli olup çalışma yaşamından ayrılma kararına kadar süren kariyer gelişimi sürecinde ulaşılan yerdir.

Bireyin kariyer olgunluk derecesi ise, onun kariyer gelişimi ve seçimiyle ilgili kendisinden beklenen mesleki tutum ve davranışları ne derece üstlendiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla birey içinde bulunduğu kariyer gelişim dönemine ilişkin kendisinden beklenen kariyer gelişimi görevlerini yerine getirebildiği ölçüde kariyer olgunluk düzeyine sahiptir ya da kariyeri gelişimi açısından olgunlaşmıştır. Super ve Overstreet (1960) kendi kişilik özelliklerine, akademik başarısına, sosyo- ekonomik ve benzer imkânlarına uygun okul, lise türü veya meslek seçecek bir ergenin öncelikle kendinden beklenen kariyer gelişim görevlerini kazanmış yani mesleki olgunluk düzeyine ulaşmış olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenlerle, kariyer olgunluğu yurt dışında ilk ortaya konulduğu ve Türkiye’de de kariyer olgunluğunun ilk çalışıldığı yıllardan itibaren kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanında en çok çalışılan kavramlardandır. Kariyer olgunluğunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Gerek yurt dışında gerekse ülkemizde, ilk yıllarda ergenlerin, üniversite öğrencilerinin son yıllarda da çocukların kariyer olgunluklarının çeşitli kişilik özellikleriyle ilişkisi araştırılmıştır. Bu araştırmalardan iç denetimli katılımcıların kariyer olgunluğu düzeylerinin dış denetimlilerinkinden daha yüksek olduğu (Çakar ve Kulaksızoğlu, 1997; Hidayat, Ardi, Herawati ve Amrina, 2019), benlik saygısı düzeyi yükseldikçe mesleki olgunluk düzeyinin yükseldiği (Seo ve Kim, 2019), kariyer karar verme öz-yetkinliği ile kariyer olgunluğu puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009; Heo ve Kim, 2016; Sadeghi, Baghban, Bahrami, Ahmadi ve Creed, 2011; Singh ve Shukla, 2015). Park (2015) da proaktif kişilik özellikleri ile mesleki olgunluk arasında pozitif ilişki bulmuştur. Bu bulgulara dayanarak olumlu kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde kariyer olgunluğu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Atlı (2017) ise, açıklık, dışa dönüklük, uyumluluk ve sorumluluk gibi olumlu kişilik özelliklerine sahip lise öğrencilerinin mesleki olgunluklarının yüksek, nevrotik olumsuz kişilik özelliğine sahip lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur. Liu, Peng, Mao ve Wong (2017) yaşları 15-29 arasında değişen 5,474 katılımcının kariyer olgunluğu puanları ile Holland’ın 6 mesleki kişilik tipi puanları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları gerçekçi ve geleneksel kişilik tipi puanlarını kariyer olgunluğu ile negatif yönde; araştırmacı, sanatçı sosyal ve girişimci kişilik tiplerinin kariyer olgunluğu puanları ile pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Demokratik ebeveyn tutumlarının yüksek düzeyde, otoriter ebeveyn tutumlarının düşük düzeyde kariyer olgunluğuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Bayındır, 1999; Chan, 2014; Tracey, Lent, Brown, Soresi ve Nauta, 2006). Benzer şekilde ebeveynlere güvenli bağlanma (Bacanlı ve Sürücü, 2011; Choi, Hutchison, Lemberger ve Pope, 2012; Jung ve Kim, 2018; Qudsiyah, Wibowo ve Mulawarman, 2018), ebeveynlerin demokratik çocuk yetiştirme stilleri (Gupta ve Mehtani, 2017), ebeveynler, öğretmenler, arkadaşlar, kardeşlerden algılanan yüksek düzeyde sosyal destek düzeylerinin (Sürücü, 2005; Lim ve You, 2019; Ulaş, 2011) yüksek düzeyde kariyer olgunluğu ile ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak da ebeveyn tutumları, çocuk yetiştirme stilleri, bağlanma, sosyal destek ve benzerleri bağlamsal değişkenlerin kariyer olgunluğunun yükselmesinde veya azalmasında önemli rolleri olduğu söylenebilir. Bu bulgular da aile içi olumlu ilişkilerin, olumlu ebeveyn çocuk yetiştirme stillerinin, demokratik ebeveyn tutumlarının, ebeveynlere güvenli bağlanmanın öğretmenler, arkadaşlar veya kardeşlerden algılanan sosyal desteğin mesleki olgunluğu ve meslek gelişimini olumlu etkileyeceğine ilişkin kariyer gelişimi kuramcılarının (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ve Herma, 1951; Gottfredson, 2002; Roe, 1956; Super, 1957, 1990) görüşlerini desteklemektedir. Öztemel (2009) lise öğrencilerinin mesleki olgunluklarının çalışma anlayışlarının en güçlü yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Hamamcı ve Çoban (2007) lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığı yükseldikçe mesleki olgunluk düzeylerinin düştüğünü, Mabel ve Nagarenitha (2016) derleme çalışmasında kariyer olgunluğunun kariyer kararsızlığı ve motivasyon eksikliği ile negatif yönde ilişki gösterdiğini belirtmektedirler. Bu bulgular kariyer kararsızlığının mesleki olgunluğu olumsuz etkilediğine ilişkin Super, Starishevsky, Matlin ve Jordaan'ın (1963) teorik görüşlerini desteklemektedir.

Pek çok araştırmada çocukların, ergenlerin, üniversite öğrencilerinin veya genç yetişkinlerin kariyer olgunluk düzeylerinin ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, yaş, cinsiyet ve benzerleri demografik değişkene göre farklılaşıp farklılaşmadığı ya da bu demografik değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkiler gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çeşitli araştırmalarda ebeveyn eğitim düzeyi (Yon, Joeng ve Goh, 2012), sosyo ekonomik düzey (Harlow ve Bowman, 2016; Kutlu, 2012), sınıf düzeyi (Can ve Taylı, 2014; Kutlu, 2012), akademik başarı düzeyi (Bae, 2017; Creed ve Patton, 2003; Çoban, 2005; Tekke ve Ghani, 2013) ve yaş (Creed ve Patton, 2003; Mubiana, 2011; Rogers, Creed ve Glendon, 2008; Tokar, Fischer ve Subich, 1998; Yayla ve Bacanlı, 2011; Yon, Choi ve Goh, 2013) yükseldikçe kariyer olgunluk ve mesleki gelişim düzeyinin de yükseldiği görülmüştür (Bacanlı ve Sürücü, 2011; Mubiana, 2011; Patton ve Creed, 2001; Sürücü, 2005; Yayla ve Bacanlı, 2011).

Gelişim ve olgunlaşma iç içedir. Gelişim psikolojisinde de olgunlaşma ve olgunlaşmada cinsiyet farklılıkları çok fazla araştırılan konulardandır. Örneğin; fiziksel gelişimde kadınların erkeklere göre daha önce olgunlaştığı hem sık gözlenen bir durum hem de araştırmalarda ortaya çıkan bir bulgudur. Genel gelişimde kız çocuklarının çoğu 12-13 yaşlarında ergenliğe girerken erkek çocukların ise kız çocuklarından 1-1,5 yıl sonra girdikleri görülmektedir (Seligman, 1994). Benzer şekilde yabancı ve yerli literatürde kariyer olgunluğunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ya da cinsiyetle anlamlı düzeyde ilişkiler gösterip göstermediği pek çok çalışmada araştırılmıştır. Nitekim bugüne kadar yapılan çoğu araştırmada; kadınların genel gelişimdeki olgunlukları gibi kariyer olgunluklarının da erkeklerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Akbulut, 2010; Alam, 2016; Altuntaş, 2013; Bae,2017; Cho ve Kim, 2014;

Harman, 2017; Ismail, Abdullah, Mohamad ve Khairuldin, 2018; Kim ve Lee, 2010; Kutlu, 2012; Lau, Low ve Zakaria, 2013; Oberai, 2016; Oğuz, 2008; Park ve Ahn, 2016; Patton ve Creed, 2002; Sirohi, 2013; Sürücü, 2005; Ulaş ve Yıldırım, 2015; Ürün, 2010; Yang, 2016; Yun ve Min, 2015; Zahra ve Malik, 2018). Bazı araştırmalarda ise erkeklerin mesleki olgunluk düzeylerinin kadınlarınkinden yüksek olduğu belirlenmiştir (Flouri ve Buchanan, 2002; Kayaş, 2009; Singh ve Shukla, 2015). Bunlara rağmen kariyer olgunluğunun cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar da vardır (Bozgeyikli, Eroğlu ve Hamurcu, 2009; Can ve Taylı, 2014; Cansız ve Çakır, 2017; Chae ve Ma, 2015; Çınar, 2011; Hirsci, 2009; Kelly ve Colangelo, 1990; Lim ve Lee, 2014; Şahin, 2010; Salami, 2008; Sürücü, vd, 2015; Watson, Stead ve De Jager, 1995; Yayla, 2011). Kısacası bu araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, kariyer olgunluğunun kadınlar ya da erkekler lehine farklılaştığına ilişkin kesin bir karar verilemiyor.

Literatürde kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıkları bazı araştırmalarda, cinsiyetin kariyer olgunluğunu yordama gücünü belirleyen ilişkiyel istatistiksel teknikler (regresyon türleri gibi) kullanılarak belirlenmiştir (Bacanlı ve Sürücü, 2011; Sapmaz, 2010; Yayla ve Bacanlı, 2011). Diğer araştırmalarda ise, kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıkları, t testi veya benzeri fark testleri kullanılarak belirlenmiştir (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010; Çakar ve Kulaksızoğlu, 1997; Dhull, 2018; Emilova, 2014; Gülbahçe, 2009; Kepir, 2011; Sürücü, 2005; Sürücü, Kontaş ve Bacanlı, 2015). Ancak ilgili yerli literatür incelendiğinde kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıklarını meta analiz kariyer yöntemiyle inceleyen bir tek araştırma yapıldığı görülmektedir. Altuntaş, Atlı ve Kış (2016) tarafından yapılan bu araştırmaya çoğu lise öğrencileri örneklemelerinde çalışılan 23 çalışma dâhil edilmiş ve mesleki olgunlukta cinsiyet farklılıkları meta analiz yöntemi kullanarak incelenmiştir. Bu araştırmacılar, meta analiz sonucunda mesleki olgunluk üzerinde kadınlar lehine düşük düzeyde genel etki büyüklüğü (0.28) rapor etmiştir. Ancak Atlı ve diğerleri (2016) çocukluk dönemi kariyer gelişimiyle yani olgunluğuyla ilgili araştırmaları incelememişlerdir. Dolayısıyla ergenliğe hazırlık ve ilk ergenlik dönemindeki çocukları da araştırma kapsamına alan, daha geniş gelişim yelpazesinde kariyer olgunluğunun cinsiyet farklılıklarını meta analiz yöntemiyle inceleyen araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı; (A) kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıklarını ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşan çalışmalarda meta analiz yöntemiyle incelemektir. Ayrıca bu araştırmada; (B) araştırma kapsamına alınan çalışmalar iki alt gruba (ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileri örneklemeleri) ayrılarak alt grup analizleri yapılacak ve okul kademesinin kariyer olgunluğunun cinsiyete göre farklılaşmasında moderatör etkisi incelenecektir.

Böyle bir araştırmanın sonuçları öncelikle hem kadınlara hem de erkeklere sunulacak kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmetlerinin planlanması ve programlanması için önemlidir. Ancak burada bu görüşü ileri sürerken ihtiyatlı düşünmek çok önemlidir. Çünkü burada vurgulanmak istenilen, kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmetlerinin nitelik, nicelik ve çeşitlilik açılarından cinsiyete göre planlanması ve programlanması değildir. Burada vurgulanmak istenilen görüş; kadınların ve erkeklerin kariyer olgunluklarıyla ilgili gereksinimleri benzerdir. Ancak onların kariyer olgunluklarını zenginleştirmeyi amaçlayan teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılırken kariyer olgunluk düzeylerinin farklı olabileceğinin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının gelecekte kariyer

olgunluğunda ve kariyer gelişiminde cinsiyet farklılıklarını incelemeyi amaçlayan araştırmalar için doğurgular sunacağı da düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada kullanılan istatistiksel yöntem, sistematik bir sentezleme şekli olan meta analizdir. Meta-analiz, gerçekleri ortaya çıkarabilmek için aynı konuda birbirinden bağımsız çalışmaların nicel bulgularına dayanılarak yapılan istatistiksel sentezleme ve yorumlama olarak tanımlanmaktadır (Ellis, 2010).

Meta-Analiz Kapsamına Alınacak Çalışmaların Belirlenmesi ve Literatür Taraması

Bu araştırmanın kapsamına dâhil edilecek çalışmaları belirlemek için 2000-2017 yılları arasında Türkiye’de mesleki olgunluk konusunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) ve Psikoloji alanlarında çalışılmış lisansüstü tezler ve bu alanlarda yayınlanmış makaleler Ulusal Tez Merkezi ve ULAKBİM veri tabanları kullanılarak bu çalışmada belirlenen aşağıdaki ölçütlere göre taranmıştır. Araştırma kapsamına Kodlama protokolüne uygun verileri içeren 17 çalışma meta analize dâhil edilmiştir. İlgili çalışmalara ulaşmak için anahtar kelime olarak ‘mesleki olgunluk’, ‘kariyer olgunluğu’, ‘çocukluk kariyer gelişimi’, ‘vocational maturity’, ‘childhood career development’, ‘career maturity’, kelimeleri kullanılmıştır.

Çalışmaların araştırma kapsamına dâhil edilme ölçütleri;

- Çalışmanın 2000–2017 yılları arasında Ulusal Tez Merkezi’nde veya ULAKBİM tarafından taranan hakemli bir dergide yayınlanmış olması,
- Çalışma yazarlarının psikolojik danışma ve rehberlik veya psikoloji eğitimi almış olması ya da bu alanlarda çalışıyor olması,
- Lisansüstü tezin Psikolojik Danışma ve Rehberlik bilim dalı veya Psikoloji bilim dalında yapılmış olması,
- Çalışmada etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için ihtiyaç duyulan istatistikî bilgilere (mesleki olgunluk/kariyer olgunluk puanı ortalamaları, standart sapmaları ve örneklem büyüklükleri) yer verilmiş olması olarak belirlenmiştir.

Alan yazın tarama süreci;

- Tarama işlemi tamamlandıktan sonra Ulusal Tez Merkezi’nden, 2000-2017 yılları arasında PDR ve Psikoloji alanlarında mesleki olgunlukla ilgili toplam 25 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden erişime açık ve kodlama protokolüne uygun olan 13 çalışma meta analiz kapsamına alınmıştır.
- ULAKBİM üzerinden mesleki olgunlukla ilgili 2000-2017 yılları arasında yazılmış 17 çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak bunlardan meta analiz çalışması yürütmek için gerekli istatistikî bilgileri (mesleki olgunluk/kariyer olgunluk puanı ortalamaları, standart sapmaları ve örneklem büyüklükleri) 4 çalışma içermişti. Bu 4 araştırma meta analiz kapsamına alınmıştır.

Kısacası, bu çalışmada belirlenen ölçütlere göre alan yazın taranmış ve kodlama protokolüne uygun verileri içeren toplam 17 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Bu 17 çalışma üzerinde cinsiyetin mesleki olgunluğa etkisi meta analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Çalışmaların Kodlanması

Etki büyüklüğünü hesaplamak her çalışmanın çalışma grubu büyüklüğü, cinsiyetlerin kariyer olgunluğu ortalamaları, standart sapma değerleri belirlenerek kodlamalar yapılmıştır. Ayrıca her çalışmanın yayın türü, çalışma grubu (ortaokul öğrencileri- lise öğrencileri), çalışmada kullanılan ölçek ve gruplar arası anlamlı farkın olup olmadığı kodlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Çalışma İsmi	Yayın Türü	Çalışma Grubu	Kullanılan Ölçek	Anlamlı Fark	Çalışma Grubu Büyüklüğü		
					Kadın	Erkek	Toplam
Kepir, 2011	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Var	254	248	502
Harman, 2017	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Var	321	241	562
Emilova, 2014	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Var	330	272	602
Kutlu, 2012	Makale	LÖ	MOÖ	Var	554	441	995
Akbulut, 2010	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Var	341	182	523
Gülbahçe, 2007	Dr Tezi	LÖ	MOÖ	Var	186	234	420
Acısu, 2002	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Var	104	301	405
Sekmenli, 2000	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Var	321	542	863
Ürün, 2010	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Var	372	275	647
Sürücü, 2005	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Var	455	434	889
Ulaş ve Yıldırım, 2015	Makale	LÖ	MOÖ	Var	170	313	483
Altuntaş, 2013	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Var	314	290	604
Çınar, 2011	YI Tezi	LÖ	MOÖ	Yok	104	133	237
Şahin, 2010	YL Tezi	LÖ	MOÖ	Yok	205	247	452
Sürücü, vd, 2015	Makale	OÖ	ÇİKGÖ	Yok	76	60	136
Can ve Taylı, 2014	Makale	OÖ	ÇİKGÖ	Yok	218	195	413
Yayla, 2011	YL Tezi	OÖ	ÇİKGÖ	Yok	213	187	400

YL: Yüksek Lisans; **Dr:** Doktora; **MOÖ:** Mesleki Olgunluk Ölçeği; **ÇİKGÖ:** Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği; **OÖ:** Ortaokul Öğrencileri; **LÖ:** Lise Öğrencileri

Araştırmaya, 2000-2017 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezler ve makaleler dâhil edilmiştir. Örneklem büyüklüğü 4538'i (%49,7) kadın 4595'i (%50,3) erkek olmak üzere toplam 9133 ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmalardan 14'ü lise öğrencilerini ve 3'ü ortaokul öğrencilerini çalışma grubu olarak almıştır. Çalışmalardan biri doktora tezi, on ikisi yüksek lisans tezi ve dördü makaleden oluşmaktadır. Mesleki olgunluk düzeyini belirlemek için çalışmaların 14'ünde Mesleki Olgunluk Ölçeği (Kuzgun ve Bacanlı, 2005) ve 3'ünde Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (Bacanlı, Sürücü ve Özer, 2007) kullanılmıştır. 12 çalışmada kariyer olgunluğu bakımından cinsiyetler arası anlamlı fark bulunurken 5 çalışmada cinsiyetler arası anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Verilerin Analizi

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Comprehensive Meta-Analysis (CMA) versiyon 3 programından yararlanılmıştır. Bu meta-analiz çalışmasında kullanılan etki büyüklüğü çeşidi, alan yazında Cohen d olarak bilinen Standardize Ortalamalar Farkı'dır. Heterojenlik testi için Q ve I² istatistiği kullanılmıştır. Ayrıca heterojenliğin kaynağını belirlemek için örneklem grubu (ortaokul öğrencileri, lise öğrencileri) moderatör değişken

olarak alınarak alt grup analizi yapılmıştır. Pozitif d sonucu kadınların, negatif bir d sonucu ise erkeklerin mesleki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen'in (1988; 1992) belirttiği sınırlar temel alınmıştır. Bu sınırlar; 0.20-0.50 ise küçük (small); 0.50-0.80 ise orta (medium), 0.80 ve daha büyük ise geniş (large) düzeyde etki olduğu göstermektedir.

Yayın Yanlılığı

Bu araştırmada meta-analize dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığı olup olmadığı Rosenthal'in FSN Testi, Huni Grafiği, Duval-Tweedie'nin Kırp-Doldur Yöntemi ve Egger Regresyon Testi kullanılarak analiz edilmiştir (Dinçer, 2014).

Bulgular

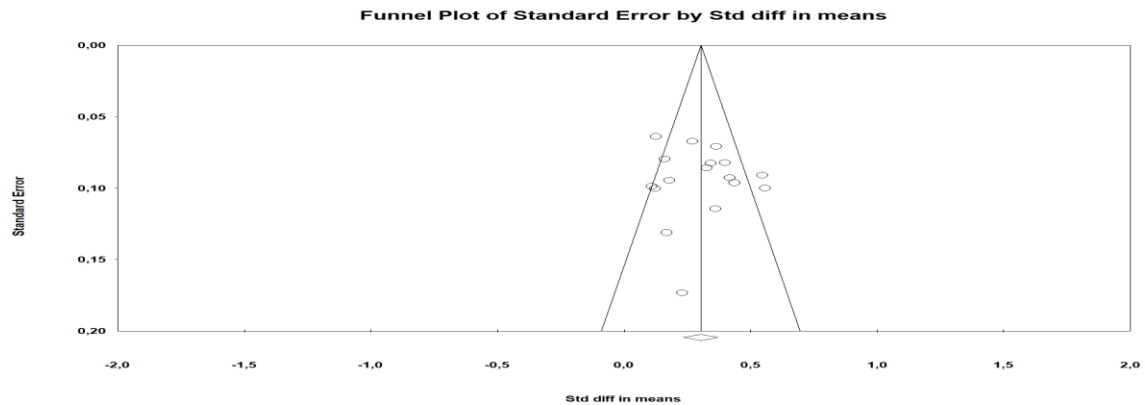
Bu bölümde, meta analiz çalışmasına dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığının olup olmadığının tespiti, orman grafiği, sabit etkiler ve rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş bulgular, heterojenlik testi sonuçları ve alt grup analizi sonuçları verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki çalışmalarda yayın yanlılığı olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Rosenthal'in FSN Testi, Huni Grafiği, Duval-Tweedie'nin Kırp-Doldur Yöntemi ve Egger Regresyon Testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Rosenthal FSN Sonuçları

Gözlenen çalışmalar için Z-değeri	13,71196
Gözlenen çalışmalar için p-değeri	0,00000
Alfa	0,05
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	17
FSN	816

Tablo 2 incelendiğinde, meta analiz sonucunda anlamlılığın ortadan kalkması için etki büyüklüğü değeri sıfır olan 816 çalışma gerekmektedir. Bu sonuç dâhil edilen çalışma sayısının 48 katıdır. Meta analize dâhil edilen 17 çalışma, Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik, tüm çalışmalardan dâhil edilme ölçütlerine göre ulaşılabilmiş çalışmaların tamamıdır. Bunların dışında 816 çalışmaya daha ulaşılmasının olası olmamasının, bu sonucun meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığı olmadığını bir göstergesi olduğu söylenebilir.



Şekil1. Kariyer olgunluğu etki büyüklüğü verisi içeren 17 çalışmanın huni grafiği

Şekil 1' incelendiğinde, meta-analize dâhil edilen 17 çalışmanın etki büyüklüğü dikey çizgisinin iki tarafına dengeli olarak ve birleştirilmiş etki büyüklüğü çizgisine yakın konumlandığı görülmektedir. Birleştirilmiş etki büyüklüğünü saptamak amacıyla meta-analiz kapsamına alınan 17 çalışmanın dengeli olarak, genellikle üst ve orta bölgede bulunması yayın yanlılığının olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

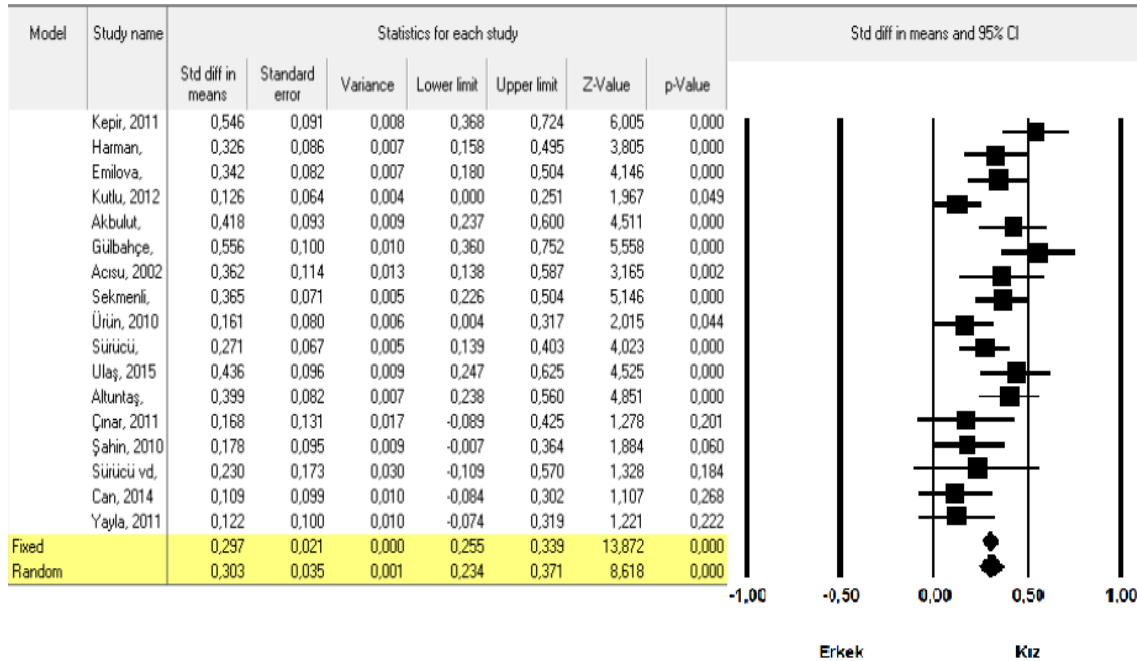
Tablo 3. Duval ve Tweedie'nin Kırp-Doldur Testi ve Egger Regresyon Testi Sonuçları

Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur Yöntemi		Egger Regresyon Testi
Kırılan çalışma	SOF gözlenen (doldurulan)	
1	0,30 (0,31)	P=0,657 (çift kuyruklu)

Tablo 3 incelendiğinde, Duval ve Tweedie'nin Kırp-Doldur yöntemi sonucunda meta-analize 1 araştırma daha eklenirse, huni grafiğinin simetrik olacağı anlaşılmaktadır. Yeni sonuç (0,31) ile daha önce bulunan sonuç (0,30) arasındaki farkın az olması ve bu farkın etki sınıflaması bakımından farklılık yaratmaması nedeniyle Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yönteminin, meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığı olmadığını gösterdiği söylenebilir. Diğer bir yayın yanlılığı testi olan Egger regresyon testi (Egger, Smith, Schneider ve Minder, 1997) sonucunun da ($p=0.657$, $p>.05$) anlamlı olmaması da, bu meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığı olmadığını bir diğer göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Mesleki Olgunluğa Cinsiyetin Etkisinin Ortaokul ve Liselerde Öğrenim Gören Öğrenci Örneklemeleri Üzerinde Meta-Analiz Yaparak İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki 17 çalışmaya ilişkin orman grafiği, Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil2. Araştırma kapsamındaki çalışmalara ilişkin orman grafiği

Şekil 2 incelendiğinde, kariyer olgunluğu üzerinde kadınlar lehine ancak küçük (small) düzey bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te, etki büyüklüğü dağılımının homojenlik testi ile sabit etki modeli ve rastgele etkiler modeline göre uygulanan analizlerin bulguları sunulmuştur.

Tablo 4. Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	N	Cohen's d	Standart Hata	95% Güven Aralığı		p	Heterojenlik			
				Alt	Üst		Q	df	p	I ²
Sabit Etkiler	17	0,297	0,021	0,255	0,339	0.000	40,82	16	0.00	60,80
Rastgele Etkiler		0,303	0,035	0,234	0,371	0.000				

Tablo 4 incelendiğinde, Q (sd=16) değerinin 40,82 olarak hesaplandığı görülmektedir (p<.01). Elde edilen Q değerinin ki-kare tablosunda belirtilen 16 serbestlik derecesi ve .05 güven düzeyindeki değeri (sd=16, $\chi^2(.05)=26.296$) aşması, verilerin heterojen olduğuna işaret etmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2014). I2 değeri ise %60.807 olarak tespit edilmiştir. I2 değerinin %50 üzerinde olması heterojenliğin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir (Patsopoulos, Evangelou ve Ioannidis, 2008). Meta-analize dâhil edilen çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değeri rastgele etkiler modeline göre ise 0,303 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Cohen'in (1988; 1992) sınıflamasına göre cinsiyetin kariyer olgunluğunu kadınlar lehine küçük (small) düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların İki Alt Gruba (Ortaokul Öğrencileri ve Lise Öğrencileri Örneklemeleri) Ayrıştırılmasının, Mesleki Olgunluğa Cinsiyetin Ortalama Etki Büyüklüğünü Değiştirip Değiştirmediğinin İncelenmesine İlişkin Analizler

Bu çalışmada ayrıca araştırma kapsamındaki çalışmalar, örneklem grubuna (ortaokul ve lise öğrencileri) göre iki alt gruba ayrılmış ve bu gruplandırmanın, mesleki olgunluğa cinsiyetin ortalama etki büyüklüğünü değiştirip değiştirmediği incelenmiştir. Örneklem grubuna göre (ortaokul ve lise öğrencileri) yapılan alt grup analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Örneklem Grubuna Göre Yapılan Alt Grup Analizi

Örneklem grubu	Çalışma sayısı	Cohen's d	Alt limit	Üst limit	P	Standart hata	sd	Q _b	p
Lise öğrencileri	14	0.329	0.256	0.401	0.000	0.037	1	6.916	0.009
Ortaokul öğrencileri	3	0.132	0.004	0.260	0.043	0.065			

Tablo 5 incelendiğinde, lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü 0.329 ([0.256; 0.401], p=0.000, p<0.05), ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü 0.132 ([0.004; 0.260], p=0.043, p<0.05) olduğu görülmektedir. Bu sonuç, hem ortaokul öğrencilerinde hem de lise öğrencilerinde kariyer olgunluğunun kadınlar lehine daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arası farkın anlamlılığı heterojenlik testiyle hesaplanmıştır. Bu anlamda Q (sd=1) değeri 6,916 olarak bulunmuştur (p<.01). Elde edilen Q değerinin ki-kare tablosunda belirtilen 1 serbestlik derecesi ve .05 güven düzeyindeki değerinden (sd=1, $\chi^2(.05)=3.841$) büyük olması gruplar arası farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu yapılan gruplandırmanın (ortaokul öğrencisi ve lise öğrencisi) cinsiyetin mesleki olgunluk/kariyer olgunluğu üzerinde ortalama etki büyüklüğünü

değiştirdiğini göstermektedir. Daha açık bir anlatımla, cinsiyetin ortaokul ve lise öğrencilerinin kariyer olgunluğunu etkileme düzeyi farklıdır. Bu fark lisedeki kadın öğrenciler lehinedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıkları 4538'i (%49,7) kadın ve 4595'i (%50,3) erkek olmak üzere toplam 9133 ortaokul ve lise öğrencisini içeren 17 çalışmanın meta analiz yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan çalışmalarda mesleki olgunluk düzeyini belirlemek için çalışmaların 14'ünde Mesleki Olgunluk Ölçeği (Kuzgun ve Bacanlı, 2005) ve 3'ünde Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (Bacanlı, Sürücü ve Özer, 2007) kullanılmıştır.

Bu araştırmada, kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıklarını belirlemek için araştırma kapsamına alınan 17 çalışmanın her birinde meta analiz yöntemiyle etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu 17 çalışmadan 12'sinde kariyer olgunluğu cinsiyete göre anlamlı olarak fark gösterirken, 5 çalışmada kariyer olgunluğu cinsiyete göre anlamlı olarak fark göstermemiştir. Meta-analizde yayın yanlılığını belirlemek için Huni Grafiği, Rosenthal'in FSN Testi, Duval-Tweedie'nin Kırp-Doldur Yöntemi ve Egger Regresyon Testi sonuçları incelenmiş ve yayın yanlılığının olmadığı görülmüştür.

Bu araştırma kapsamındaki 17 çalışmada heterojen bir dağılım olduğu bulunmuştur ($Q=40.824$ $p=0.001$, $I^2=60.807$; $sd=16$, $\chi^2(.05)=26.296$). Araştırma sonucunda, rastgele etkiler modeline göre, kadınlar lehine ve Cohen'e göre (1988; 1992) anlamlı ve küçük (small) ($d=0.303$, $[0,234; 0,371]$) genel etki büyüklüğü bulunmuştur. Diğer bir deyişle, araştırma sonuçları, kariyer olgunluğunda cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı fark göstermiştir. Bu bulgu, ilgili literatürde mesleki olgunlukta cinsiyet farklılıklarının meta analiz yöntemiyle incelendiği tek araştırma olan Altuntaş ve diğerlerinin (2016) araştırmasının sonuçlarına benzemektedir. Altuntaş ve diğerlerinin araştırmasında da rastgele etkiler modeline göre, kadınlar lehine anlamlı ve orta düzeyde genel etki büyüklüğü ($d=0.28$) bulunmuştur. Ayrıca, kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıklarının meta analiz yöntemiyle incelendiği bu araştırmanın sonuçları Türkiye'de cinsiyetin mesleki olgunlukla ilişkisinin incelendiği önceki araştırmaların sonuçlarını (Oğuz, 2008; Ulaş, 2011) desteklemektedir. Oğuz (2008) ve Ulaş'ın (2011) araştırmalarında cinsiyet kadınlar lehine mesleki olgunluğun yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları mesleki olgunluğun cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen önceki araştırmaların (Altuntas, 2013; Bae, 2017; Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010; Çakar ve Kulaksızoğlu, 1997; Çoban, 2005; Emilova, 2014; Gülbahçe, 2007; Lau, Low ve Zakaria, 2013; Özgan, 2006; Ulaş ve Yıldırım, 2015) sonuçlarını da desteklemektedir. Örneğin, Özgan (2006), Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar (2010), Akdaş (2013) ve Emilova (2014) araştırmalarında liselerde öğrenim gören kadın öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Bu araştırmanın sonuçlarının kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanında cinsiyet farklılıklarını araştıran önceki araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik gösterdiği dikkati çekmektedir. Kelly ve Jordan (1990) sekizinci sınıftaki kadınların akademik benlik kavramlarını ve iş yeterliklerini aynı sınıftaki erkeklerden daha düşük belirttiklerini bulmuşlardır. Aynı araştırmada üstün yetenekli genç erkeklerin kariyerleri için daha fazla plan yaptıkları, kadınların ise kariyerleri için daha az plan yaptıkları ve düşük kariyer umularına sahip oldukları belirlenmiştir. Gottfredson (1981) da erken ergenlik dönemindeki erkeklerin

mesleki tercihlerini yaparken mesleki prestije değer verdiklerini, kadınların henüz böyle bir sürece geçemediklerini gözlemiştir. Gilligan (1982) hem erkek hem de kadınların başarıyı isteme motivasyonlarının benzer olduğunu fakat başarıyı farklı tanımladıklarını bulmuştur. Bu durumun tipik bir şekilde kadın ve erkeklerin diğer özelliklerine yansıdığını belirtmektedir. Örneğin, kadınlar çevrelerindeki diğeriyle ilgilenme, güçlü becerilere ve değerlere sahip olmayı istediklerini, erkeklerin ise bağımsızlık ve güç gibi özelliklere sahip olmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Nitekim her iki cinsin de ilgileri mesleki yönelimlerine yansımıştır. Çünkü kadınlar başkalarına bir şeyler öğretme, hasta ve muhtaç kişilere bakma ve sosyal yardım ilgisini gerektiren meslekleri seçmek istediklerini, erkekler ise hukuk, adalet, atletik olma, mekanik ilgi gerektiren işleri içeren meslekleri seçmek istediklerini belirtmişlerdir.

Meslek ve kariyer gelişimi kavramlarını en detaylı şekilde araştıran ve mesleki olgunluk kavramını da ilk ortaya koyan Super (1957, 1990) kadınların fiziksel ve sosyal gelişimlerinin erkeklerinkinden daha hızlı olduğunu, bu durumun kariyer gelişiminde de görüldüğünü ileri sürmektedir. Kuzgun'a göre de (2014) kadınların, mesleki amaçlara ulaşmalarını engelleyen gerçeklere daha duyarlı olmaları ve yüksek düzeydeki meslek hedeflerinde ısrarcı olmadan amaçlarından çabuk vazgeçmeleri nedeniyle mesleki olgunluk düzeyleri erkeklerinkinden daha yüksek olabilmektedir. Ayrıca kadınların daha yüksek düzeyde mesleki olgunluk düzeyine sahip olmalarının bir diğer nedeni de kültür ve toplum tarafından kendilerine biçilen mesleki roller olabilir (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010). Bunlara ilaveten, kadınların erkeklerden daha duygusal ve kaygılı bir yapıya sahip olmaları, uygun meslek seçimi yapmak için erkeklerden daha önce sorumluluk yüklenmelerine ve gerçekçi kararlar vermelerine sebep olabilir (Emilova, 2014; Sekmenli, 2000).

Bu araştırmanın bir diğer amacı ise, araştırma kapsamına alınan çalışmaları iki alt gruba (ortaokul ve lise öğrencileri örneklemi) ayırarak bu gruplandırmanın, kariyer olgunluğunda cinsiyetin ortalama etki büyüklüğünü değiştirip değiştirmediği incelemektir. Bu amaca ilişkin analiz sonuçları, hem ortaokul öğrencilerinde hem de lise öğrencilerinde kariyer olgunluğunun kadınlar lehine daha yüksek olduğunu göstermiştir. Örneklem grupları (ortaokul ve lise öğrencileri) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($Q_b=6.916$, $p=0.009$, $p<0.01$; $sd=1$, $\chi^2(.05)=3.841$). Bu bulgu, yapılan gruplandırmanın (ortaokul öğrencisi ve lise öğrencisi) kariyer olgunluğunda cinsiyetin ortalama etki büyüklüğünü değiştirdiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, ortaokul öğrencilerinde ve lise öğrencilerinde cinsiyetin kariyer olgunluğunu etkileme düzeyi farklıdır. Ortaokuldan liseye doğru gidildikçe kadınlar ve erkekler arasındaki kariyer olgunluk düzeyi farkı, kadınlar lehine daha da artmaktadır; yani cinsiyetin kadınlar lehine kariyer olgunluk düzeyi üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu bulguların genel gelişimdeki cinsiyetler arası farklılığı inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin kadınların çoğu 12-13 yaşlarında ergenliğe girerken erkeklerin ise kadınlardan 1-1,5 yıl sonra girdikleri belirtilmektedir. Kadınlar erkeklerle arkadaşlık yapmaya başladıklarında erkeklere göre daha erken evlenmeyi ve çocuk sahibi olmayı düşünmektedirler. Diğer yandan ergen kadınlar pozitif öz saygılarını sürdürmek için erkek ergenlere göre daha fazla çaba sarf etmektedirler. Sosyal gelişimde ise erkeklerin okulda ve ailede kadınlara göre daha fazla çatışma yaşadıkları, daha fazla anti-sosyal davranışlar gösterdikleri gözlemlenmektedir (Seligman, 1994). Gassin, Kelly ve Feldhusen (1993) yaptıkları başka bir araştırmada ise kadınların lisede kariyer planlarının erkeklerinkinden daha kesin olduğunu ancak bu sonucun ilköğretim yıllarında gözlenmediğini belirtmektedirler.

Yaş arttıkça ve çeşitli öğrenme deneyimleriyle karşılaştıkça, mesleki olgunlukla ilgili bazı özgül faktörler belirleme ve daha çok vurgulanmaya başlar (Crites, 1995). Örneğin, 4-8.sınıflar arasında mesleki umular açık bir şekilde daha iyi oluşur. Meslekleri araştırma ve bilgi toplama ortaokul dönemindeki öğrenciler için kariyer gelişimiyle ilgili ilk davranışlardır. Bir kariyer seçimine bağlanma ve kariyer seçimi yapma gibi davranışlar sonraki yıllarda görülürler. Kısacası ortaokuldan lise yıllarına doğru gidildikçe mesleki olgunluğu geliştirici mesleki tutum ve davranışların da geliştiği görülmektedir. Nitekim sınıf düzeyi veya yaş yükseldikçe mesleki olgunluk ve kariyer olgunluğu düzeyinin de yükseldiğini bulan pek çok araştırma vardır (Borges, Richard ve Duffy, 2007; Creed ve Patton, 2003; Creed, Patton ve Prideaux, 2007; Smits, Bryan ve McLean, 1996).

Kısacası, bu sunulan çalışmada meta analiz sonuçları cinsiyetin ortaokul ve lise öğrencilerinin kariyer olgunluklarını kadınlar lehine anlamlı olarak farklılaştırdığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinde cinsiyetin kariyer olgunluğunu etkileme düzeyi farklı bulunmuştur. Daha açık bir anlatımla, ortaokuldan liseye doğru gidildikçe kadınların kariyer olgunluk düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu yani cinsiyetin kadınlar lehine kariyer olgunluğu düzeyi üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, öncelikle ergenliğe hazırlık, ergenliğin tüm dönemleri ve üniversite öğrencileri örneklemi üzerinde kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıklarını meta analiz yöntemiyle inceleyecek gelecek araştırmaların yapılması önerilmektedir. Çünkü cinsiyete göre kariyer olgunluğunda farklılıklara yol açan gelişim yoluna bakmak, sadece kariyer olgunluğuna bir sonuç değişkeni olarak bakmaktan çok önemlidir (Lim ve You, 2019). Bunun yanı sıra, tüm gelişim düzeylerindeki kadınlar ve erkeklerin kariyer olgunluklarını geliştirmeyi amaçlayan kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberliği hizmetlerinin amaçlarının kesinlikle her iki cinsiyet için de aynı olması, ancak kadınların ve erkeklerin olgunluk düzeylerinin farklı olduğunun dikkate alınması önerilmektedir. Ayrıca, kariyer olgunluğu genel gelişimdeki olgunlukla iç içe olduğu için bu çalışmanın sonuçlarından gelişim psikolojisi, başta olmak üzere psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji, sosyoloji ve benzerleri bilim dallarında cinsiyet farklılıklarını inceleyecek gelecek araştırmalarda da yararlanılabilir. Bu sunulan çalışmanın mesleki olgunlukla ilgili literatüre, gelecekte yapılacak teorik ve uygulamalı araştırmalara yönelik bu doğrularına rağmen önemli sınırlılıkları vardır. Bu çalışmanın örneğini 2000-2017 yılları arasında ULAKBİM veri tabanında yer alan hakemli dergiler ve Ulusal Tez Tarama Merkezi'nde kariyer olgunluğunu konu edinen erişime açık lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmanın öncelikle daha geniş zaman diliminde yapılan ve farklı veri tabanlarında taranan araştırmaları içermesi önerilmektedir. Mesleki olgunluk/kariyer olgunluğu konusu sadece PDR veya psikoloji alanında değil bu alanların yanı sıra eğitim bilimlerinin farklı anabilim dallarında, hemşirelik, işletme, iktisat, vb., bir çok alanda da ilgi görmektedir. Bu çalışmada ise sadece PDR ve psikoloji anabilim dallarında yapılan lisansüstü tezler ile bu alanlarda eğitim görmüş ya da çalışan kişiler tarafından yürütülen araştırmaların dâhil edilmesi diğer bir sınırlılıktır.

Kaynakça

- (* ile işaretlenmiş olan kaynaklar meta-analiz çalışmasında kullanılmış olan kaynaklardır)
- *Acısu, S. (2002). *Koruma altında olan lise ve meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Akbulut, N. (2010). *12. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin mesleki olgunluk ve umutsuzlukları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akdaş, G. (2013). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin ve algıladıkları aile desteğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Alam, M. (2016). Home environment and academic self-concept as predictors of career maturity. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 4(3), 359-372.
- *Altuntaş, S. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Altuntaş, S., Atlı, A. ve Kış, A. (2016). Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 88-106.
- Atli, A. (2017). Five-factor personality traits as predictor of career maturity. *Eurasian journal of educational research*, 68, 151-165.
- Bacanlı, F. (2005). Lise öğrencileri için mesleki grup rehberliği programı ve uygulama kılavuzu, Y.Kuzgun ve F.Bacanlı (dizi ed.), *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi*, 4 (2. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 679-700.
- Bacanlı, F., Sürücü, M. ve Özer, A. (2007, 17-19 Ekim). *Çocuklar için kariyer gelişim ölçeğinin faktör yapısı ve güvenilirliği*. 9. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir.
- Bae, S. M. (2017). An analysis of career maturity among Korean youths using latent growth modeling. *School Psychology International*, 38(4), 434-449.
- Bayındır, A. (1999). *Bireylerin mesleki olgunluk düzeyleri ile anne babalarının tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2014). *Meta-analize giriş*, (Çev. S. Dinçer). Ankara: Anı Yayınları.
- Borges, N. J., Richard, G. V., & Duffy, R. D. (2007). Career maturity of students in accelerated versus traditional programs. *The Career Development Quarterly*, 56, 171- 176.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 125-136.
- Bozgeyikli, H., Doğan, H. ve Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 133-149.
- Bozgeyikli, H., Eroglu, S. E., & Hamurcu, H. (2009). Career decision making self-efficacy, career maturity and socioeconomic status with Turkish youth. *Education Sciences and Psychology*, 1(14), 15-24.
- *Can, A., & Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 321-346.
- Cansız, C. ve Çakır, M. A. (2017). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Burdur İli Örneği). *Researcher: Social Science Studies*, 5(10), 59-72.

- Chae, K. S., & Ma, M. (2015). Study on the correlation between family function and high-school students' level of career maturity. *The Korean Study on Culture Exchange*, 4, 31–54.
- Chan, C. (2014). *Influence of perceived parenting styles on students' career maturity*. (Unpublished masters' thesis). University of Putra Malaysia, Malaysia.
- Cho, S. Y., & Kim, K. C. (2014). The effects of career identity, career decision level and career maturity for middle, high school students. *Studies on Korean Youth*, 21, 325–349.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Choi, S., Hutchison, B., Lemberger, M. E., & Pope, M. (2012). A longitudinal study of the developmental trajectories of parental attachment and career maturity of South Korean adolescents. *The Career Development Quarterly*, 60(2), 163-177.
- Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29(4), 277-290.
- Creed, P. A., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30, 377-392.
- Çakar, M. ve Kulaksızoğlu, A. (1997). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 113-131.
- *Çınar, Ç. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, A.(2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 39-54.
- Dhull, K. (2018, 18 Mart). *A study of career maturity among adolescents in relation to their gender and type of schools*. International Conference on research developments in Arts, Social Science, & Humanities. Hindistan. [Çevirim-içi: <http://data.conferenceworld.in/ASH-2018/58.pdf>], Erişim tarihi: 08.08.2018.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Pegem Akademi: Ankara.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315(7109), 629–634.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- *Emilova, K. (2014). *Onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). The role of work-related skills and career role models in adolescent career maturity. *The Career Development Quarterly*, 51(1), 36-43.
- Gassin, E., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1993). Sex differences in the career development of gifted youth. *The School Counselor*, 41(2), 90-95.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Eds). *Career choice and development* (4th ed.). Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Gupta, M., & Mehtani, M. D. (2017). Exploring the role of parenting style to boost child's career maturity. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 7(11), 418-438.

- *Gülbağçe A. (2007). *Mesleki olgunluk düzeyleri farklı olan öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve benlik imgelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, A. E. (2007). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 31-42.
- Harlow, A. J., & Bowman, S. L. (2016). Examining the career decision self-efficacy and career maturity of community college and first-generation students. *Journal of Career Development*, 43(6), 512–525.
- *Harman, E. (2017). *Lise öğrencilerinin denetim odaklarına göre mesleki olgunluklarının kariyer karar verme güçlüklerini yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Heo, G., & Kim, T. (2016). Autoregressive cross-lagged modeling of the reciprocal longitudinal relationship between self-esteem and career maturity. *Journal of Career Development*, 43(3), 273-288.
- Hidayat, H., Ardi, Z., Herawati, S., & Amrina, Z. (2019). The contribution of internal locus of control and self-concept to career maturity in vocational higher education. *KnE Social Sciences*, 3(15), 234-248.
- Ismail, M. S., Abdullah, S. S., Mohamad, M. Z., & Khairuldin, W. M. K. F. W. (2018). Student's career maturity: Implications on career counselling. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(4), 887-897.
- Jung, K. H., & Kim, K. S. (2018). Analysis of relationship between parent attachment and career maturity of middle school students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 19(10), 475-482.
- Kayaş, S. (2009). *Meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanındaki öğrencilerin dal seçimlerine, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrenci ailelerinin tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1990). Effects of academic ability and gender on career development. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(2), 168-175.
- Kelly, K. R., & Jordan, L. K. (1990). Effects of academic achievement and gender on academic and social self-concept: A replication study. *Journal of Counseling & Development*, 69, 173-177.
- *Kepir, D., D. (2011). *Üniversite adaylarında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, mesleki olgunluk ve umut düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kim, J., & Lee, B. (2010). A study on participation in part-time by secondary school students and their career maturity. *Studies on Korean Youth*, 21, 33–59.
- *Kutlu, M. (2012). Anadolu ve genel lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre mesleki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-41.
- Kuzgun, Y. (2014). İlköğretimde meslek gelişimi. İçinde Kuzgun Y. (Edt.). *İlköğretimde Rehberlik* (s. 125-153). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *Lise öğrencileri için mesleki olgunluk ölçeği el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lau, P. L., Low, S. F., & Zakaria, A. R. (2013). Gender and work: Assessment and application of Super's theory-career maturity. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 12(2), 175-185.
- Lim, H., & Lee, Y. (2014). *Comparative study on the effects of family and school in elementary school students' career maturity*. Paper presented at the annual meeting of the 10th Korean Education Longitudinal Study, Seoul, Korea.
- Lim, S. A., & You, S. (2019). Long-term effect of parents' support on adolescents' career maturity. *Journal of Career Development*, 46(1), 48-61.
- Liu, Y., Peng, K. Z., Mao, Y., & Wong, C. S. (2017). Different forms of relationships between vocational interests and career maturity in Chinese context. *Journal of Career Development*, 44(5), 425-439.

- Luzzo, D. A. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 319-322.
- Mabel, S. B., & Nagarenitha, M. (2016). Career Maturity and Career Decision-Making-A Review. *International Education and Research Journal*, 2(12), 56-57.
- Mubiana, P. B. (2011). *Career maturity, career knowledge, and self knowledge among psychology honours students: An exploratory study*. Doctoral dissertation. University of Pretoria.
- Oberai, R. (2016). To study the gender difference in career maturity-competence of parentally accepted & rejected students in relation to management of schools. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(1), 93-100.
- Oğuz, Ö. (2008). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Özel Arı Lisesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özgan, A. (2006). *Meslek lisesi öğrencilerinin mesleki karar verme olgunluğu ile bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztemel, K. (2009). *Ergenlerin çalışma anlayışının yordayıcıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Park, I. J. (2015). The role of affect spin in the relationships between proactive personality, career indecision, and career maturity. *Frontiers in psychology*, 6, 1754.
- Park, S. H., & Ahn, J. H. (2016). A Study on the difference of career barriers, career attitude maturity, and career competencies based on gender, grade, and fields of major of undergraduate students in the age of convergence. *Journal of Digital Convergence*, 14(8), 69-80.
- Patsopoulos, N. A., Evangelou, E., & Ioannidis, J. P. (2008). Sensitivity of between-study heterogeneity in meta-analysis: proposed metrics and empirical evaluation. *International journal of epidemiology*, 37(5), 1148-1157.
- Patton, W., & Creed, P. A. (2002). The relationship between career maturity and work commitment in a sample of Australian high school students. *Journal of Career Development*, 29(2), 69-85.
- Qudsiyah, U., Wibowo, M. E., & Mulawarman, M. (2018). The influence of parental attachment to career maturity with self efficacy as mediator. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 7(1), 41-47.
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 132-142.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Sadeghi, A., Baghban, I., Bahrami, F., Ahmadi, A., & Creed, P. (2011). Validation of the short form of the Career Development Inventory with an Iranian high school sample. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(1), 29-38.
- Salami, S. O. (2008). Gender, identity status and career maturity of adolescents in Southwest Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 16(1), 35-49.
- *Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Smits, S. J., Bryan Jr, N. B., & McLean, E. R. (1996, April). A longitudinal study of the influence of work self-concept and career certainty on the vocational development of information systems professionals. In *Proceedings of the 1996 ACM SIGCPR/SIGMIS conference on Computer personnel research* (pp. 305-312). ACM.
- Seo, J., & Kim, M. (2019). A prediction model of factors related to career maturity in Korean high school students. *Child Health Nursing Research*, 25(2), 95-102.

- Singh, P. K., & Shukla, R. P. (2016). Relationship between career maturity and self-efficacy among male and female senior secondary students. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 5(2), 164-179.
- Sirohi, V. (2013). Vocational guidance and career maturity among secondary school students: An Indian experience. *European Scientific Journal*, 9(19), 381-389.
- Super, D. E. (1955). Personality integration through vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 217-226.
- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L., & Warnath, C. F. (1957). *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers College, Bureau of Publications.
- Super, D. E., & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth grade boys*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J. P. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to career development*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (2nd ed., pp. 197—261). San Francisco: Jossey-Bass.
- *Sürücü, M. (2005). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Sürücü, M., Konaş, H., & Bacanlı, F. (2015). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 801-820.
- *Şahin, K. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tekke, M., & Ghani, M. F. A. (2013). Examining the level of career maturity among Asian foreign students in public university: Gender and academic achievement. *Hope Journal of Pakistan*, 1(1), 101-121.
- Tokar, D. M., Fischer, A. R., & Subich, L. M. (1998). Personality and vocational behavior: A selective review of the literature, 1993-1997. *Journal of vocational behavior*, 53(2), 115-153.
- Tracey, T. J. G., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S., & Nauta, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 248-261.
- *Ulaş, Ö. ve Yıldırım, İ. (2015). Lise öğrencilerinde mesleki olgunluğun yordayıcıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 151-165.
- *Ürün, A. E. (2010). *Lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Watson, M. B., Stead, G. B., & De Jager, A. C. (1995). The career development of black and white South African university students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 18(1), 39-47.
- Yang, M. Y. (2016). Gender differences in industrial design students' vocational maturity and career choices in Taiwanese universities. *Bulletin of Japanese Society for the Science of Design*, 63(4), 489-498.
- *Yayla, A. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazar, A. R. (1997). *Genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yon, K. J., Choi, W., & Goh, M. (2013). Career maturity growth curve and sex-role stereotypes of Korean adolescents. *Journal of Career Development*, 40(3), 203-222.
- Yon, K. J., Joeng, J. R., & Goh, M. (2012). A longitudinal study of career maturity of Korean adolescents: the effects of personal and contextual factors. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 727-739.
- Yun, S., & Min, S. (2015). Analysis on occupational preference, career, aspiration and career attitude maturity of middle & high school students. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(7), 664-673.
- Zahra, S. T., & Malik, A. A. (2018). relationship between self-concept and career maturity in Pakistani high school students. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 17(1), 1-16.
- Zeren, Ő. G. (1999). *Yabancı dil ağırlıklı lise ve anadolu lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

From the conceptualization of the vocational life stages evolved the concept of vocational maturity which Super defined as denoting “the degree of development, the place reached on the continuum of vocational development from exploration to decline.” However, after Super, it added the Growth Stage (0-14) to its definition and called career process for this stage as career development. In this context, vocationally maturity is an indicator of the level of career development and is the place where the individual begins in the childhood fantasy selection process, in the process of career development, from retirement until the decision to work. In studies related to career maturity, it is observed that career maturity is related to the concepts such as locus of control, work conception, personality traits, indecisiveness, attachment styles, social support and parental education level. Studies have shown a positive relationship between age and career maturity. These findings indicate that age and career maturity are developmental concepts.

In studies, it was found that women's career maturity levels were higher than that of men' career maturity levels such as maturity in general development. In some studies, it was determined that the men's career maturity levels were higher than women's career maturity levels. Despite these, there are also studies indicated that vocational maturity does not differ by gender. In short, when the results of these studies are evaluated in general, the effect of gender on career maturity is not clear. In a meta-analysis study on the subject, the researchers reported a low overall effect size in favor of women as a result of meta-analysis. However, in this study, researches related to childhood career development or maturity is not investigated.

The aim of this study is to examine the effect of gender on career maturity through meta-analysis. In the literature, it is noticed that the career maturity is not investigated in the research of the effect of gender on vocational maturity / career development related to growth stage. For this reason, the scope of this research includes the childhood career development that is encountered in primary and middle school period.

Investigating the effect of gender on career maturity is important for planning career counseling and guidance services for both men and women. In addition, it is thought that the results of the study can be used for researches aiming to examine the effect of gender on career maturity and development in the future.

Method

For this purpose, postgraduate theses and articles which conduct between the years 2000-2017 were screened. In order to reach theses has been benefited from the National Thesis Center. In order to reach articles has been benefited from the ULAKBİM National Database. In this meta-analysis study were included 17 studies that included data appropriate to the gender variable and coding protocol. The sample of the research consists of 9133 individuals (4538 girls and 4595 boys). The effect size of the vocational maturity by gender was determined using the Standardized Mean Difference (SMD) analysis method known as Cohen's d. In order to determine bias of publication Rosenthal's Fail Safe N, Duval and Tweedie's Trim and Fill method, Egger test and Funnel Graph were applied. A sub-group analysis was conducted to

determine how the results of the meta-analysis changed relative to different sample groups (high school-middle school students). The Comprehensive Meta Analysis Software (CMA) version 3 program was used to calculate the effect sizes of the studies involved in meta-analysis and to carry out subgroup analysis.

Findings

As result of the tests conducted to determine the bias of the publication, it was determined that there was no bias in the meta-analysis study. It has been concluded that there is a heterogeneous distribution in the studies included ($Q= 40.824$; $p= 0.001$; $I^2= 60.807$; $df=16$, $\chi^2(.05)=26.296$). The result of the study, according to the random effects model, the general effect size was found in favor of girls, statistically significant and small level ($d= 0.303$; $[0,234; 0,371]$, $p= 0.000$). As far as Cohen's (1988; 1992) effect size classification, this result is a small effect. The difference between the studies for the sample group (high school-middle school students) in the meta-analysis is statistically significant ($Q_b= 6.916$; $p= 0.009 < .05$ and $df=1$, $\chi^2(.05)=3.841$).

Discussion and Results

In result of the meta-analysis study, it was concluded that the girl's career maturity level is higher than the boys' career maturity level. The results of this study support the results of previous research on the relationship of gender to professional maturity. In addition, similarly, in the meta-analysis study conducted by Altuntas, Atli and Kıs, significant and medium level overall effect size was found in favor of women. Among middle school students, girls' career maturity level is higher than men's career maturity level, but gender differences at the level of career maturity are lower among middle school students. It is seen that these findings are similar to the results of the studies examining the gender differences in general development.



Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisi

The Effect of Pre-school Education on the Process of Initial Literacy for Non Native Turkish Students

Fatma SUSAR KIRMIZI*, Hatice BOZTAŞ**, Emel SALGUT***,
Duygu ÇAĞ ADIGÜZEL****, Alper KOÇ*****

• Geliş Tarihi: 08.01.2019 • Kabul Tarihi: 09.05.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 21.06.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre anadili Türkçe olmayan ve okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadığı sorunları tespit etmektir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde karma yöntemlerden “gömülü desen” tercih edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “açık uçlu soru anketi” ve “Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Eğilimleri Ölçeği (ADİLKÖ)” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu 176 öğretmen; nitel boyutu ise 35 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Nitel verilere uygulanan içerik çözümlemesi sürecinde “uyum aşaması, görsel okuma, kendini ifade etme, yönergelerin anlaşılması, yazma becerisi” temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 15’i okul öncesi eğitimin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme başarılarına ilişkin öğretmen algıları onların sınıf mevcutlarına ve görev yerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar sözcükler: anadili Türkçe olmayan öğrenciler, öğrenci, öğretmen, ilk okuma yazma, okul öncesi eğitim, ilkokul.

Atıf:

Susar KIRMIZI, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D. ve Koç, A. (2020). Ana dili türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 105-129. doi: 10.9779/pauefd.509817

* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-0426-1908, fsusar@pau.edu.tr

** Yük. Lis. Öğr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 0000-0002-1747-9965, hatic_boztas@hotmail.com

*** Yük. Lis. Öğr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0000-0003-3391-3351, slgt_emel@hotmail.com

**** Yük. Lis. Öğr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 0000-0002-3360-6776, duyguacag@gmail.com

***** Yük. Lis. Öğr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 0000-0002-3439-6069, alper_koc43@hotmail.com

Abstract

The purpose of this research is to determine the problems experienced in the learning process of initial literacy by the students that are non-Turkish and do not have pre-school education according to the views of the teachers. “Grounded design” among the mixed methods was conducted in processing the research. The” open-ended question questionnaire” and the “Scale for Tendency of Teachers towards Effect of Pre-school Education on Learning Process of Initial Literacy for Non-Turkish Students (STTEPL)” generated by the researchers were implemented in collecting data. The quantitative dimension of the study was carried out with 176 teachers, and the qualitative dimension was conducted with 35 teachers. The themes of “adaptation phase, visual reading, self-expression, understanding the instructions, and writing skill were acquired in the process of content analysis applied to the qualitative data. 15 of the teachers mentioned that the pre-school education were of positive effects on the readiness level of non-Turkish students. Perceptions of the teachers about the success of the students with pre-school education do not significantly vary in terms of the variables of classroom size, and place of duty of the teachers.

Keywords: non native Turkish Student, teacher, initial literacy, pre-school education, primary school.

Cited:

Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D. & Koç, A. (2020). The effect of pre-school education on the process of initial literacy for non native Turkish students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 105-129. doi: 10.9779/pauefd.509817

Giriş

İnsanlar varoluşlarından bu yana birbirleriyle iletişim halindedir. Bu iletişimin gerçekleşebilmesi için kullanılan en etkili araçlardan biri de dildir. İletişim aracı olarak kullanılan diller de birbirleriyle etkileşim halinde olan dinamik yapılardır. Farklı kültürlerden gelen insanların iletişim için birden fazla dil kullanması bu etkileşimin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Etkili kullanılan dil etkili düşünen birey demektir. Dil, zihinsel gelişimin ve anlamının aracıdır. Dolayısıyla dil, bireyin bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve insanların ilk öğrendikleri dil ana dilleridir (Yapıcı, 2004; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). “Anadil bireyin ilk öğrendiği ve kullandığı; kişiliğinin bir parçası olarak gördüğü ve temel toplumsal ilişkilerinde iletişim aracı olarak başvurduğu dildir” (Tsitselikés, 1995, akt. Achmet, 2005, s. 36). Dil çocuklara aktarılan önemli bir mirastır. Aile bireyleri ve okul öncesi uzmanları anadilin korunmasında ve gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Anadil, insanın duygu ve düşüncelerini en güzel biçimde anlattığı dildir (Parlak, 2014; Aytaş ve Çeçen, 2010). Birey anadilini işiterek, yaşayarak, anne-baba ve yakın çevresinden öğrenir. Daha sonrada tüm yaşamı boyunca kullanır (Demirel, 1999, s.12) yani anadil edinimi aile ortamından çevreye doğru genişleyen, bireyin doğumundan itibaren kendiliğinden oluşan ve her şeye rağmen gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreç eğitim-öğretimde de göz ardı edilmemelidir. Anadil eğitimi ve öğretimini yakın ve uzak çevreden edinilen öğrenme sürecinin daha düzenli, daha etkin ve daha güzel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve uygun etkinlikler düzenlemektir. Çocukların nesnelere tanımları, adlandırmaları anadilinde başlamaktadır. Dolayısıyla anadil kullanım becerilerinin düzeyi anlama, muhakeme etme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerinin gelişmesinde önemli bir etkidir (Demir ve Yapıcı, 2007). Ancak bazı durumlarda birey iki dillilik yaşayabilmektedir. İki dillilik (bilingualism), iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir. Birey doğduğu andan itibaren iki farklı dil konuşulan ortamda büyüyen çocuklar olağan bir şekilde her iki dili kullanabilme yetisini geliştirmektedir.

İki Dillilik

İki dillik kavramında ortak bir kaniya ulaşılamamasına rağmen bazı araştırmacıların tanımlarına bakıldığında belli ortak noktalar etrafında değişik tanımlar yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlara bakılacak olursa iki dilin alternatif şekilde kullanım pratiğine iki dillilik ve bunu uygulayan kişiye de iki dilli denmektedir. İki dilliliği bir dili akıcı bir şekilde kullanırken diğer dilde tam olarak anlamlı ifadeler üretilmesidir şeklinde tanımlamıştır.

Tüm toplumlarda birden fazla etnik grup olduğu için dünyada hiçbir toplum homojen değildir. Çünkü belli bir topluma mensup insanlar farklı kültüre, farklı dillere ve farklı inançlara sahip insanlarla bir arada yaşamaktadır. Medeniyetler beşiği olan Türkiye’de de durum aynıdır. Ermeniler, Lazlar, Kürtler, Araplar, Zazalar ve Müslüman olan ya da olmayan gruplar bir arada yaşamaktadır (Aka, 2012; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Anadolu coğrafyası farklı kültürleri kardeşlik çatısında bir arada bulundurmaktadır. Diğer taraftan Türkiye’de konuşulan dillere göç gibi nedenlerle gelenlerin dilleri de eklenince konuşulan dil sayısı artmaktadır. Buna bağlı olarak resmi dil ile çocuğun ana dilinin farklı olması zaman zaman sorun olabilmektedir. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde farklı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Dahası

Türkçe'nin az konuşulduğu bölgelerde birçok öğrenci okula Türkçe bilmeden ya da az bilerek başlamaktadır. Buna karşın eğitim sürecinde öğretmenin ve öğrencinin yaşadığı sıkıntılar başta MEB ve kamuoyu tarafından maalesef pek de dikkate alınmamıştır. Türkçeyi az bilen öğrenciler, eğitim öğretim sürecinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramadıklarından gerek okul yaşamlarında gerekse okullarından mezun olduktan sonra birçok sorun yaşamışlardır. Bu öğrencilerin birçoğunun eğitim öğretim sürecinin belli aşamalarında akranlarından geri kaldıkları, gerekli önlemler alınmadığında yeterli başarıya ulaşamadıkları ve okulu terk ettikleri görülmektedir (Taşkaya, 2017). Öğrencilerin Türkçeyi etkili bir şekilde kullanması onların sağlıklı bir iletişim becerisi geliştirmesinde etkili olmaktadır. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe'yi iyi öğrendiklerinde konuşma, yazma ve okuma konusunda da iyi bir noktaya gelebilmektedir.

Önemsinmesi gereken diğer bir konu ise milli sınırlar içerisinde yaşayan ve vatandaşlık bağı ile Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne bağlı olan her yurttaşın Türkçeyi iyi bir şekilde bilmesi gerektiğidir. Çünkü bu ülkede yaşayan herkesin sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik hayata en geniş anlamıyla katılabilmesi resmî dil olan Türkçe'nin yeterli ölçüde bilinip kullanılmasına bağlıdır (Calp, 2003, s.313).

Şimşek Bekir ve Temel'e (2006) göre iki dillilik, bireylerin her iki dilde de hayatlarındaki bütün önemli alanlarında ihtiyaçlarını karşılayabilmeleridir. Genel bir tanımıyla iki dillik, bireyin ana dili dışındaki bir dili akıcı ve alternatif bir şekilde konuşma, okuma yazma ve anlama boyutunda bir iletişim aracı olarak kullanması ve bir dilden diğer bir dile ihtiyaçlarını karşılamak için geçiş yapabilmesidir (Butler & Hakuta, 2004; Şimşek Bekir ve Temel, 2006; Tulu, 2009; Alıcı, 2012).

İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Bireyler doğdukları andan itibaren ölene kadar sürekli öğrenmekte; gelişim ve değişim göstermektedirler. Yaşam boyu devam eden eğitim öncelikle ailede başlar. Okul öncesi eğitim ise eğitim öğretim sürecinin ilk resmi basamağıdır. Çocukların zengin öğrenme deneyimleriyle sağlıklı büyümelerini ve ilk sosyal ortamlarında kendilerini gerçekleştirmelerini sağlar.

Okul öncesi, çocuğun gelişiminin en kritik dönemlerden biridir. Geçmiş yıllarda yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, 0-6 yaş döneminde kazanılan davranışların bireyin kişiliğinin, alışkanlıklarının, değer ve ahlak yapısının temelini oluşturduğu görülmektedir (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008). Bloom tarafından yapılan araştırmaya göre 17 yaşına kadar süren zihinsel gelişimin %50'sini 4 yaşına kadar, % 30'unu 4 yaşından 8 yaşına kadar ve geri kalan % 20'sini ise 17 yaşına kadar tamamlamaktadır (Fidan Erden 2002, akt: Ekinci Vural, 2012). Bu nedenle okul öncesi eğitimin bireyin hayatındaki önemi yadsınamaz.

Okulöncesi dönemde ilköğretim için gerekli temel beceriler kazanılmaktadır. Bu temel beceriler eğitimin daha sonraki aşamalarında çocukların akademik başarılarının artırmasını sağlamaktadır. Çocuğun ilköğretim döneminde kazanması gereken en temel becerilerden biri okuma ve yazma öğrenmesidir. Okulöncesi dönemde günlük yaşam içerisinde karşılaşılan olaylar ve çevredeki uyaranlar yardımıyla çocuklar okuma yazma ile ilgili ilk bilgileri kazanırlar. Bu şekilde okulöncesi dönem çocuğun okuma ve yazma ile ilgili pek çok deneyim kazanmasını sağlar. Bu deneyimler daha sonraki okul yaşantısı için temel oluştururlar (Entwisle, 1995; Margetts, 2003; Yoleri ve Tanış, 2004; Deretarla Gül ve Bal 2006; Yapıcı ve Ulu, 2010). Okul öncesi eğitimin çocuğun akademik başarısını olumlu etkilediği, aynı zamanda

erken okulu bırakma isteği ve daimi başarısızlık olasılığını düşürdüğü de tespit edilmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim, öğrencinin erken okul başarısızlığı ve bunun uzun süreli sonuçlarını engellemek amacıyla başarılı bir tedbir olarak görülmektedir (Berlinski, Galiani & Manacorda, 2008).

1962 yılında ilk kez “Anaokulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği” yürürlüğe konulmuş, daha sonra konu İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında şu cümlelerle yer almıştır: “Okul öncesi eğitimi 3-6 yaş çocuklarının eğitimidir. Bu eğitim, ancak anne eğitiminden yoksun çocukları ele alacaktır.” 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içerisinde yer verilmiştir. Türkiye’de okul öncesi eğitim çalışmalarının daha koordineli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve toplumda giderek artan gereksinime yanıt verilebilmesi için 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Oktay, 2002; Oktay, 2003; Yılmaz, 2003; Şahin, Susar Kırmızı ve Salgut, 2016). Okulöncesine ilişkin ilk düzenli programın 1989 yılında yayınlandığı görülmektedir. Söz konusu program 4-5 yaş çocuklarının devam ettikleri anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıflarına yöneliktir. Daha sonra 1994 yılında yeniden düzenlenerek farklı bir boyut kazanan programda konu merkezli yaklaşım yerine çocuk merkezli yaklaşıma vurgu yapılmıştır. Bu programda, yaparak-yaşarak öğrenme ilkesi temele ön plana çıkarılmış ve çocukların gelişimi bütünsel olarak ele alınmıştır. 2002 yılında gözden geçirilerek yeni düzenlemelere gidilen Okul Öncesi Eğitim Programında konular veya üniteler programdan çıkarılmıştır. Konular ve üniteler yerine “hedefler” merkeze alınmış ve daha esnek bir program ortaya konulmuştur (Sapsağlam, 2013; Şahin, Susar Kırmızı ve Salgut, 2016). Okul Öncesi Eğitim Programı; 2006 yılında hazırlanarak 2012-2013 öğretim yılına kadar Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında mevcut durum çözümlenmesi dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu programa göre; okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur (MEB, 2013).

Erken okuryazarlık becerileri çocuğun gelecekteki ilk okuma yazma eğitimi ve okul başarısı için çok önemlidir. Dil ve erken okuryazarlık birbiri ile yakından ilişkilidir. Okuma yazmadan farklı olan erken okuryazarlık, özellikle okul öncesi dönemde dil becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları ile desteklenmekte ve çocukların gelecekteki okuryazarlık başarılarında önemli rol oynamaktadır. Çocukların harfleri öğrenmelerini hedefleyen programlar yerine sınıf içinde uyaklı sözcüklerden oluşan şarkılar söylenmesini ve seslerin sözcük içindeki konumlarına dayalı oyunlar oynanmasını destekleyen programlar onlara anlamlı deneyimler sağlar (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde kazanılmış bu anlamlı okuma yazma deneyimleri çocukların sesleri hissetmelerini ve tanımalarını sağlar. Böylece ilk okuma yazma öğretiminde büyük önem taşıyan temel hazır bulunuşluk becerileri en üst seviyeye taşınmış olur.

Okul öncesi dönemde çocuk okuma gelişimi üzerinde etkili olan işitsel ayırma becerisini kazanmaktadır. Bu beceriye sahip olan bir çocuk, harf ve kelimelerin söylenişlerini kavrar; kelimelerin başlangıç ve bitişlerindeki ses farklılıklarını ayırt eder; kelimelerin

söylenişlerine ilişkin oyunlardan hoşlanır; kendisine okunan şiirleri ve hikâyeleri dinlemekten zevk duyar (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya, ve Gençdoğan, 2008). Çocuğun dil ve zihin gelişiminin oldukça hızlı olduğu bu dönemde yapılan etkinlikler konuşma becerisinin gelişimini desteklerken, sözcük dağarcığını arttırmakta, kendini ifade etmesini kolaylaştırmaktadır. Yapılan çalışmalar çocuğu temel eğitime hazırlamakta ve okumaya ilişkin hazır bulunuşluk düzeyini arttırmaktadır. Böylece çocuğun okuma yazma öğretimine ilişkin ilgisi artabilmektedir.

Dil gelişimi ve dilin kazanımı konusunda yapılan bilimsel çalışmalarda; ilk yaşların özellikle de okulöncesi yıllarının kritik dönem olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu dönemde; dilin çocuğun öğrenmesinde önemli bir etken olduğu, bu yaşlardaki kazanımların daha sonraki öğrenmeleri büyük ölçüde etkilediği sonucu okul öncesi eğitim programında vurgulanmaktadır. Bu nedenle okul öncesi yıllarda dil gelişimine önem verilmesi, dil gelişimini destekleyici öğretme-öğrenme ortamlarının, uyarıcı zengin çevrenin hazırlanması gereklidir. Ayrıca Türkçe dil etkinliklerinin yeteri kadar ve uygun şekilde uygulanması gereklidir (Damar, 2009). Çocuk oyunlarla, etkinliklerle veya gezilerle okuma yazmanın hayatın her noktasındaki önemini anlayacak ve okuma yazma öğrenmeye isteği artacaktır. İlkokul 1. sınıfa istekli başlayan öğrenci; okuma yazma sürecinde yer alan tüm etkinliklere katılacak ve etkin bir öğrenme süreci geçirecektir.

Okul öncesi programının sarmal bir yapıda olması nedeniyle, hedeflenen davranışlara ulaşılan kadar kazanımlar çeşitli etkinliklerle tekrar tekrar işlenmektedir. Tüm bu kazanımların öğrencide geliştirilmesi sonrasında olması gereken davranışlardan bazıları şöyle sıralanabilir; Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır. Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır. Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur. Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar (MEB, 2013). Çocuğun okul öncesi ortamda karşılaştığı kitap, dergi, gazete, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları gibi basılı araç gereçlerin yanı sıra ailede veya anaokulunda katıldığı dinleme, çizme, boyama etkinliklerinin tamamı, okul öncesinde "okuma-yazma deneyimleri" kabul edilmektedir (Çelenk, 2008). Okul öncesi eğitim çocuklara; çeşitli etkinliklerle okuma-yazma deneyimlerini geliştirme imkânı tanımaktadır. Bütün bu davranışlara sahip öğrencilerde, okul öncesi eğitim amacına ulaşmış kabul edilmektedir.

Ana dili Türkçe olmayan çocukların okul öncesi eğitim alması 1. Sınıfta ilk okuma ve yazma sürecinde yaşayacakları olası sorunları büyük ölçüde azaltacaktır (Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016). Ana dili Türkçe olmayan çocukların ve bu çocuklara eğitim veren öğretmenlerin 1. sınıfta ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşadığı sorunları tespit etmek bu sorunlara çözüm üretilmesi açısından etkili olabilir. Tüm bunlara bağlı olarak araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre anadili Türkçe olmayan ve okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadığı sorunları bazı değişkenlere göre değerlendirmektir. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim almış ve almamış, ana dili Türkçe olmayan 1. sınıf öğrencilerinin “hazır bulunuşluk düzeyleri” nasıldır?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim almış ve almamış, ana dili Türkçe olmayan 1. sınıf öğrencilerinin “görsel okuma becerileri” nasıldır?
3. Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim almış ve almamış, ana dili Türkçe olmayan 1. sınıf öğrencilerinin “yazma becerileri” nasıldır?
4. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme başarılarına ilişkin öğretmen algıları “sınıf mevcudu ve görev yeri” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrenci sayısı sınıf yönetimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilere zaman ayırmak zorlaşabilmektedir. Diğer taraftan okulun bulunduğu yer çocukların özelliğini belirlemede özellikle fırsat eşitliğinin yakalanmasında önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Güven ve Karşlı, 2014). Bu nedenle “sınıf mevcudu” ve “görev yeri” değişkenlerinin değerlendirilmesi bu çalışmada önemli bir durum olarak görülmüştür.

Yöntem

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma bir arada kullanıldığı için karma yöntemle başvurulmuştur (Creswell & Plano Clark, 2007, akt: Fırat, Kabakçı Yurdakul & Ersoy, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın gerçekleştirilmesinde karma yöntemlerden de “gömülü desen” tercih edilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2011 akt: Fırat, Kabakçı Yurdakul & Ersoy, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sürecinde gömülü desene uygun bir şekilde nicel ve nitel veriler aynı anda elde edilmiştir. Ancak nitel verilerin değerlendirilmesi daha fazla ön planda tutulmuştur.

Çalışmanın nicel boyutunun gerçekleştirilmesi için “tarama (survey) araştırması” tercih edilmiştir (Baştürk, 2010; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Anadili Türkçe olmayan okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki genel durumlarını tespit etmek için öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından “Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Eğilimleri Ölçeği (ADİLKÖ)” geliştirilmiştir. Ölçek anadili Türkçe olmayan 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen eğilimleri için özel olarak düzenlenmiştir. Geliştirilen bu ölçek öğretmenlere internet üzerinden uygulanmıştır. Diğer taraftan araştırmanın nicel boyutu için de açık uçlu soru anketi kullanılmıştır. Çalışma

kapsamında anadili Türkçe olmayan okul öncesi eğitim almış ve almamış olan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları sorunları karşılaştırmak amacıyla araştırmacılar tarafından açık uçlu soru anketi geliştirilmiştir. Geliştirilen açık uçlu anket, nicel boyutta kullanılan ADİLKÖ ile eş zamanlı bir şekilde internet üzerinden katılımcılara uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma MEB’de görev yapan öğrenmelerin ulaşabildiği erişim ağı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu soru anketi ve ADİLKÖ erişim ağı üzerinden öğretmenlere sunulmuş ve “Türkiye’nin Doğu ve Güney Doğu Bölgelerinde görev yapmakta olan 1. sınıf öğretmenlerinin yanıtlaması” talep edilmiştir. ADİLKÖ’yü yanıtlayan öğretmenlerin bir kısmı açık uçlu soru anketine de yanıt vermiştir. ADİLKÖ 176 öğretmen (kadın=79; erkek=97) tarafından doldurulurken yine aynı grup içerisinde 35 öğretmen de (kadın=21, erkek=14) açık uçlu soru anketini yanıtlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere, kişisel bilgiler formunda, eğitim dönemi başında Türkçeyi hiç bilmeyen ya da az bilen kaç öğrencisi olduğu da sorulmuştur. Elde edilen sayılar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Eğitim Dönemi Başında Türkçe’yi Hiç Bilmeyen ya da Az Bilen Öğrencilere İlişkin Sayısal Veriler

Öğrenci Sayıları (Türkçe’yi bilmeyen ya da az bilen öğrenci sayısı)	Öğretmen Sayıları (f)	Öğretmenlere İlişkin Yüzdeler (%)
Türkçe bilmeyen öğrencim yok	97	55,1
3 Öğrenci (Türkçe’yi bilmeyen öğrencim var)	3	1,7
1 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	14	8,0
2 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	11	6,3
3 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	8	4,5
4 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	4	2,3
5 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	8	4,5
6 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	4	2,3
7 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	3	1,7
8 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	2	1,1
9 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	2	1,1
10 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	2	1,1
12 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	2	1,1
14 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	3	1,7
15 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	2	1,1
18 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	1	,6
19 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	1	,6
20 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	4	2,3
21 Öğrenci (Türkçe’yi az bilen öğrenci)	1	,6

23 Öğrenci (Türkçe'yi az bilen öğrenci)	1	,6
29 Öğrenci (Türkçe'yi az bilen öğrenci)	1	,6
30 Öğrenci (Türkçe'yi az bilen öğrenci)	1	,6
40 Öğrenci (Türkçe'yi az bilen öğrenci)	1	,6
Toplam	176	100

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 97 öğretmen (%55) eğitim döneminin başında Türkçe bilmeyen öğrencisinin olmadığını ifade etmiştir. Diğer taraftan 3 öğretmen (%1,7) 3 öğrencisinin Türkçe’yi hiç bilmediğini belirtmiştir. 14 öğretmen (%8) 1 öğrencisinin, 11 öğretmen (%6,3) 2 öğrencisinin, 8 öğretmen de (%4,5) 3 öğrencisinin Türkçe az bilen durumda olduğunu dile getirmiştir.

Veri toplama Araçları

Bu araştırmada, anadili Türkçe olmayan okul öncesi eğitim almış ve almamış olan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları sorunları karşılaştırmalı bir şekilde tespit etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “açık uçlu soru anketi” ve “Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Eğilimleri Ölçeği (ADİLKÖ)” ölçeği kullanılmıştır.

1. Açık uçlu soru anketi

Anket hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılmış ankete ilişkin sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan açık uçlu sorular alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 4 sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası ankette bazı sorular çıkarılmış bazıları ise düzeltilmiştir. Üzerinde yapılan düzenlemelerden sonra kişisel bilgiler formu da eklenerek ankete son hali verilmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilere eğitim veren 1. sınıf öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan anket 3 açık uçlu soru ve kişisel bilgiler formundan oluşmaktadır. Ortaya çıkan kodların tutarlılığını tespit etmek için her bir soruya Miles ve Huberman’ın (1994) "Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100" formülü uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen güvenilirlik değerleri şu şekilde sıralanabilir: 1. soru için 80; 2. soru için 85,71; 3. soru için 80’dir.

2. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin öğretmenlerin eğilimleri ölçeği (ADİLKÖ)

Ana dili Türkçe olmayan bölgelerde görev yapan ilkökul öğretmenlerinin okul öncesi eğitim almış ve almamış olan öğrencilerin okuma yazma sürecini değerlendirmesine yönelik olan ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle ilgili alan yazın taranmıştır ve Türkiye’nin Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde görev yapmış olan ilkökul öğretmenlerine konuya ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ortaya çıkan maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için alanında uzman 4 öğretim elemanı ve 5 sınıf öğretmeninden olmak üzere 9 ayrı uzmandan görüş alınmıştır. Ölçekteki maddeler anadili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazma eğitimi sürecindeki durumunu karşılaştırmalı bir şekilde ifade etmeye yönelik olduğundan uzman görüşleri doğrultusunda olumsuz madde kullanımına yer verilmemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçek üzerinde yapılan değişikliklerden sonra 47

maddeden oluşan aday ölçek elde edilmiştir. Beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçek maddeleri “*tamamen katılıyorum=5*”, “*katılıyorum=4*”, “*kısmen katılıyorum =3*”, “*katılmıyorum =2*”, “*hiç katılmıyorum =1*” şeklinde derecelendirilmiştir. Oluşturulan taslak ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için Denizli il merkezindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 12 ayrı ilkokulda görev yapan, daha önce Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma eğitimi vermiş 246 öğretmene (erkek: 114, kadın 132) ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için varimax döndürme, temel bileşenler çözümlemesi kullanılarak Açıklayıcı Faktör çözümlemesi (AFA) uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2012; Ellez, 2014). Ölçeğin ön uygulaması sonucu elde edilen verilerin faktör çözümlemesi yeterliliğini test etmek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda değerin 0.94 olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk’e (2012) göre bu değerin 0.70’den büyük olması nedeniyle bu veriler üzerinden faktör çözümlemesi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. İkinci olarak elde edilen verilerin Bartlett küresellik testi (Bartlett’in Sphericity) sonucuna bakılmıştır ($\chi^2 = 11303,914$; $p=.000$). Elde edilen bulgular anlamlı farklılık gösterdiği için faktör çözümlemesi yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Yapılan faktör çözümlemesi sonrasında maddelerin faktör yük değerinde belirleyicilik sınırı 0.65 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle faktör yük değeri 0.65’in altında olan altı madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan çözümlenmeler sonucunda ölçeğin 39 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. ADİLKÖ’nün en düşük faktör yük değeri 0,66; en yüksek faktör yük değeri ise 0,80’dir. Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,98’dir. Ölçek uygulanırken her bir katılımcının ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 39, en çok ise 195’tir. ADİLKÖ’den elde edilen toplam puanın yüksek olması, öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilere yönelik olarak eğilimlerinin olumlu olduğunu; düşük olması da anadili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilere yönelik olarak eğilimlerinin olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır (Bkz. EK A). ADİLKÖ’nün geliştirilmesi tamamlandıktan sonra 176 öğretmenle yapılan çalışmadan elde edilen verilerden ortaya çıkan Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,97’dir.

Verilerin Çözümlemesi

Açık uçlu soru anketinin internet üzerinden uygulanmasından sonra öğretmenlerden elde edilen nitel veri seti büyük bir duyarlılıkla araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde okunmuş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek için verilere içerik çözümlemesi uygulanmıştır. Veriler okunurken kodları belirlenmiş, belirlenen kodlardan ilişkili olanlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar, alt kodlar ve temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’de de görüldüğü gibi nitel verilere uygulanan içerik çözümlemesi sonucunda 3 tema ve 7 kod belirlenmiştir. Kodların kendi içindeki farklılıklardan hareketle 2 alt kod ortaya çıkarılmıştır. En çok görüş bildirilen kod ise “Okul öncesi eğitim almış grubun görselleri yorumlaması” kodudur. Bu koda yönelik olarak 26 (%74,28) öğretmen düşüncelerini dile getirmiştir. En az görüş bildirilenler ise “motivasyon” alt kodudur. Bu alt koda yönelik olarak 4 katılımcıdan (%11,42) görüş gelmiştir.

Tablo 2. Araştırma Verilerinden Elde Edilen Temalar, Kodlar ve Alt Kodlar

Temalar	Kodlar	Kodlara İlişkin Belirlenen Görüş Sayısı ve Yüzdesi	Alt Kodlar	Alt Kodların Tekrarlanma Sıklığı
1. Tema: Uyum aşaması	1. Hazır bulunuşluk	15 (%42,85)	-	-
	2. Motivasyon	4 (%11,42)	-	-
2. Tema: Görsel Okuma	1. Okul öncesi eğitim almış grubun görselleri yorumlaması	26 (%74,28)	-	-
	2. Okul öncesi eğitim almamış grubun görselleri yorumlaması	7 (%20)	-	-
	3. Görselleri yorumlamada farklılık görülmemesi durumu	5 (%14,28)	-	-
3. Tema: Yazma becerisi	1. İyi yazı yazma becerisi	23 (%65,71)	1. Küçük kasların gelişmiş olması	12 (%34,28)
			2. Yazma isteği	8 (%22,85)
	2. Yazma yaşanan zorluklar	6 (%17,14)	-	-

Tema ve kodlar sunulurken de öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar sunulurken öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bir takım bilgiler kısaltmalar aracılığı ile verilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden yapılan alıntılarda kullanılan kısaltmalar, sıra no (1, 2, 3 vb.); bayan (B), erkek (E); öğretmenin kıdemi (4 yıl, 5 yıl, vb.), Türkçe bilmeyen ya da az bilen öğrenci sayısı (0 öğrenci, 1 öğrenci vb.)1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf Örneğin: (22, B, 5 yıl, 0 öğrenci) 4. sınıf) 22: 22. sıradaki öğretmen; B: Bayan; 5 yıl: 5 yıllık öğretmen; 0 Öğrenci: Türkçe bilmeyen ya da az bilen öğrenci sayısıdır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen alt problemleri yanıtlamak için elde edilen veriler çözümlenmiş ve ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Bulguları desteklemek amacıyla yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt vermek amacıyla "uyum aşaması" teması ortaya çıkarılmıştır. Bu temanın ortaya çıkmasında hazır bulunuşluk ve motivasyon kodları etkili olmuştur. Belirlenen kodlara ilişkin alıntılar şunlardır:

Hazır Bulunuşluk Kodu: “(...) Okul öncesi eğitim almış bir öğrenci ile iletişim kurmak daha kolay. [2, K, 4yıl, 10 öğrenci]” “(...)Okul öncesi eğitim almış çocuklarda oturma, arkadaşlık kurma, ders araç gereçlerini doğru kullanma, dersliğe girip çıkma ve özellikle Türkçe konuşma konularında da hiçbir zorluk yaşanmıyor. [4, E, 24 yıl, 10 öğrenci]” “(...)Okul öncesi eğitim almış öğrenciler; iyi bir çalışma yapılmışsa el bilekleri ve becerileri gelişmiş;

anlama becerileri iyi, okul kurallarına uyan bireyler olarak eğitim-öğretime hazır durumdadırlar. Kalem tutma, boyama, okul eşyalarını kullanma becerileri gelişmiştir. Eğitim almamış öğrencilerde bunlar görülmez. [11, E, 35 yıl, 1 öğrenci]” “(...)Okul öncesi eğitim almış öğrencilerde el ve bilek kasları daha iyi gelişmiş oluyor. Boyamaları daha iyi yapabilen, yönergeleri takip edebilen bir durumu içinde oluyorlar. Okul öncesi eğitim almamış öğrenciler sınıfa uyumda zorlanıyor. Kalem tutmada, yönergeleri takip etmede boyama yapmada güçlük çekiyor. [12, K, 35 yıl, 1 öğrenci]”

Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 15’i (%42,85) okul öncesi eğitimin hazır bulunuşluk düzeyine olumlu etkileri olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Okul öncesi eğitim çocukta okul kültürünün gelişmesini sağlamanın yanı sıra kendini ifade etme, yönergeleri anlama ve uygulayabilme becerilerini kazanmalarını da sağlar. Özellikle Ana dili Türkçe olmayan bölgelerde, okuma yazma eğitiminin temelini oluşturan dili tanıma, anlama ve yorumlama becerilerini okul öncesi eğitimle kazanabilmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler yaptıkları açıklamalarda bu duruma vurgu yapmıştır.

Motivasyon Kodu: “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri daha yüksektir ve bu öğrencilerle işlenen dersler daha verimli ve kaliteli olmaktadır. Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler başarısız olduklarında motivasyonları düşüyor, öğrenme güçlüğü çekmeye başlıyorlar. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler birinci sınıfta daha çabuk sosyalleşiyor ve kavrama yetenekleri daha yüksek oluyor. [1, K, 9 yıl, 0 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin el kol kas koordinasyonunda gelişme olur. Böylece okula olan motivasyonları da ve derslere karşı hazır bulunuşluk düzeyleri artar. [35, K, 15 yıl, 1 öğrenci]” “(...)Öğrencilerin ilkokula hazırlık yapabilmesi için anasının çok önemli olduğunu düşünen öğretmenlerdim. Öğretim bölümünden ziyade çocuğun bir sınıf düzeninde yapması ya da yapmaması gerekenleri, belirli bir saati öğretmenle geçirme alışkanlığını ve sosyalleşme gibi önemli bir olguyu anasınıfında kazanmaya başladıklarını düşünüyorum. Ayrıca 1. sınıf öğretmeni ve velileri olarak anasınıfına giden öğrenci ile gitmeyen öğrenci arasında oluşan uçurumu kapatmakta çok zorlanıyoruz. En basitinden anasınıfına gitmeyen bazı öğrencileri sınıfta tutmakta bile zorlanabiliyoruz. Anasınıfına giden öğrenciler yapılan etkinlikleri basit bulup aynı şeyleri yapmaktan sıkılıyor, gitmeyen öğrenciler ise yeni girdikleri ortamda diğerlerinin kolayca yaptıkları etkinlikleri yapamadıkları için çok büyük kaygılar yaşayıp okula ve derslere karşı isteksizlik oluşturabiliyorlar. El becerisi ve zekası iyi düzeyde olanlar bu dönemi atlatabilseler de 2. ve 3. sınıftaki derslerde bile bu eksikliği hissedebiliyorlar. [16, K, 13 yıl, 0 öğrenci]”

Alıntılar incelendiğinde araştırmaya katılan 35 öğretmenden 4’ünün (11,42) okul öncesi eğitimin öğrencilerin motivasyonlarına etkileri ile ilgili görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre Ana dili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitimde oyun aracılığıyla öğrencilerin dil becerileri geliştirilmektedir. Bu sayede Türkçeyi anlama ve yorumlama becerilerini kazanan öğrencinin motivasyonu da artmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt vermek için “görsel okuma” teması ortaya çıkarılmıştır. “Görsel okuma” teması kapsamında “okul öncesi eğitim almış grubun görselleri yorumlaması, okul öncesi eğitim almamış grubun görselleri yorumlaması ve görselleri yorumlamada farklılık

görülme durumu” kodları belirlenmiştir. Belirlenen kodlara ilişkin elde edilen alıntılardan bazıları şunlardır.

Okul Öncesi Eğitim Almış Grubun Görselleri Yorumlaması Kodu: “(...) Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin görsel okuma düzeyleri diğerlerine oranla daha yüksektir. Yorumlama becerileri daha fazladır. [1, K, 9 yıl, 0 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin almamış öğrencilere göre konuşma, izleme ve yorumlama becerileri daha gelişmiş olduğundan görsel okuma düzeyleri de daha yüksek ve başarılıdır. [21, E, 19 yıl, 0 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitimi alan öğrenci anasınıfında birçok görsel materyalle çalıştığından bu eğitimi almayan öğrenciden daha ileri seviyede bir görsel okuma düzeyine sahiptir. [22, Bay, 5 yıl, Merkez İlçe]” “(...) Okul öncesi eğitim almış çocuklar görsel okumalarda duygu ve düşüncelerini, gördüklerini rahatlıkla anlaşılabilir bir şekilde ifade edebiliyorlar. [4, E, 24 yıl, 10 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin görsel okuma düzeyleri gelişmiştir. Görselle ilgili yorum yapabilirler. [13, E, 24 yıl, 1 öğrenci]” “(...) Ana dili Türkçe olmayan ve okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle yapılan görsel yorumlama çalışmaları aynı zamanda dil becerilerini de geliştirmektedir. Türkçeyi daha iyi kullanıp gördüğünü daha iyi ifade ediyor. [20, E, 12 yıl, 3 öğrenci]”

Okul Öncesi Eğitim Almamış Grubun Görselleri Yorumlaması: “(...)Okul öncesi eğitim almış öğrenci daha başarılı çünkü anasınıfında bu tür etkinliklerde yer almış ama almayan öğrenci zaten Türkçeyi bilmediği için görselleri ifade etmede başarılı olamıyor. [16, K, 13 yıl, 0 öğrenci]” “(...)Okul öncesi eğitim almamış öğrenciler şekil, resim, harf gibi görsellere yabancılaşma çekiyor. Kendini ifade etmekte zorlanıyor. Okul öncesi eğitimi alanlar ise bu sürece alışkın bir biçimde uyum sağlıyor. [18, E, 2 yıl, 6 öğrenci]” “(...)Okul öncesi eğitim almamış öğrenciler görsel okumada kendilerini ifade bakımından sıkıntı yaşayabilmektedirler. Kelime hazineleri diğer arkadaşlarına göre daha zayıf olan bu öğrenciler kısa ve basit cümlelerle yalnız bir anlatım gerçekleştirebilmektedirler. [31, K, 9 yıl, 3 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitim almamış öğrenciler Türkçeyi iyi kullanamadıklarından görsel okuma düzeyleri çok düşük, okul öncesi almış öğrencilerin ise görsel okuma düzeyleri daha mükemmel. [14, E, 27 yıl, 0 öğrenci]”

Görselleri Yorumlamada Farklılık Görülme Durumu: “(...)Görselleri inceleme ve okumada çok büyük farklılık yok ancak görselleri anlatma aşamasında problem oluyor. [9, K, 12 yıl, 3 öğrenci]” “(...)Türkçe konuşulmayan bölgelerde de çalıştığım için öğrenci arasında farklılıklar çok fazla olmadı çünkü evde de Türkçe konuşulmadığı için ilerlemeler kaydedilmedi. Öğrencilerin birkaç tanesi farklılıklar gösterirdi. Bu da yeterli değildi. O bölgelerde sınıfta hepsinin öğrenmesi yeterli idi. [17, K, 35 yıl, 0 öğrenci]” “(...) Görsel okuma düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur. [19, K, 9 yıl, 5 öğrenci]”

Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 26’si(%74,28) okul öncesi eğitim almış grubun görselleri yorumlamasına yönelik olarak olumlu görüşler bildirirken 7’si(%20) ise okul öncesi eğitim almamış grubun görselleri yorumlamasına ilişkin olumlu olmayan görüşler bildirmişlerdir. Aynı zamanda 5 (%14,28) öğretmen okul öncesi eğitim almış grup ile okul öncesi eğitim alamamış grupların arasında görsel okuma ile ilgili olarak herhangi bir fark olmadığı yönünde görüş ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitimde görsellere geniş yer verilmesi nedeniyle çocuklar görselleri daha iyi yorumlayabilmektedir. Öğrenciler görselleri yorumlarken de Türkçe’yi kullanmakta ve dil becerileri de bu çalışmalardan olumlu yönde etkilenmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemine yanıt vermeye yönelik olarak oluşturulan “yazma becerisi” teması kapsamında iki kod yer almaktadır. Bu kodlar “iyi yazma becerisi ve yazma sürecinde yaşanan zorluklar” olarak belirlenmiştir. “İyi yazma becerisi” koduna bağlı olarak da “küçük kasların gelişmiş olması, yazma isteği” alt kodları tespit edilmiştir... Belirlenen alt kodlara ilişkin alıntılar şunlardır:

İyi yazma becerisi: “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin kalem tutma becerileri daha önce geliştiği için yazmada zorlanmazlar. [12, B,35 yıl, 0 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitimi alan öğrencinin küçük kasları gelişmiş olduğu için yazmada ileri seviyededir. [22, B, 5 yıl, 0 öğrenci]” Bu koda bağlı olarak belirlenmiş olan “küçük kasların gelişmiş olması” ve “yazma isteği” alt kodları için de elde edilen alıntılardan bazıları aşağıdadır:

a. Küçük kasların gelişmiş olması: “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrenciler; çizgi ve boyama çalışmaları yaptığı için el kasları iyi gelişmiştir ve bu da öğrencilerin yazı yazma çalışmalarında başarılı olmasını sağlar. [8, E, 10 yıl, 0 öğrenci]” “(...) Eğitim almış olanların birçoğunun kas gelişimi daha iyi olduğu için yazma performansları da iyidir. Diğer çocuklar çabuk yorulmaktadır. [9, B,12 yıl, 3 öğrenci]” “(...)Okul öncesinde parmak kasları ince davranışları kazandığından etkisi olumlu yöndedir. [20, B, 12 yıl, 3 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin el, parmak kasları daha iyi geliştiğinden yazma becerileri bu eğitimi almayan 1. sınıf öğrencilerine göre daha iyidir. [21, E,19 yıl, 0 öğrenci]”

b. Yazma isteği: “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrenciler yazmaya daha isteklidir. [25, B,11 yıl, 2 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitim alanların yazma istekleri daha iyidir. Çünkü yazma çalışmalarındaki sözcüklerle daha önceden tanışmış oluyorlar. [27, B, 28 yıl, 0 öğrenci].” Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 23’ü (%65,71) okul öncesi eğitim almış öğrencinin iyi yazma becerisine sahip olduğunu belirtmiştir. 12 öğretmen (%34,28) okul öncesi eğitim almış grubun küçük kaslarının gelişmiş olduğunu bu sayede 1.sınıfa başlayan öğrencilerin kalem tutmasını öğrenmiş olarak okula başladıklarını belirtirken, 8 öğretmen ise okul öncesi eğitim almış öğrencilerin yazma isteklerinin daha güçlü olduklarını belirtmiştir. Türkçe’nin az konuşulduğu bölgelerde okul öncesi eğitim almış öğrencilerin kalem tutmayı öğrenmiş olarak okula başlaması öğrencinin özgüven kazanmasını sağlar.

Bazı öğretmenler ise belirlenen alt kodların dışında farklı konulara değinmiştir: “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrenci sınıf içi etkinliklerde daha güvenli ve daha istekli olduğundan bu durum yazma becerilerini de olumlu etkilemektedir. [32, B,10 yıl,2 öğrenci]” Bu alıntıda genel olarak okul öncesi eğitimin öğrencide oluşturduğu özgüven duygusundan ve bunun yazma sürecine yansımından söz edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen okul öncesi eğitimin yazma başarısına olan etkisine vurgu yapmaktadır. Başka bir alıntıda ise öğretmenlerden birisi okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk başta yazma performanslarının iyi olacağını fakat okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin kısa bir sürede aynı performansa sahip olabileceklerini belirtmiş: “(...)Eğitim almış öğrenciler genellikle yazma çalışmalarında başarılı olurken, eğitim almayanlardan da aynı performansı yakalayanlar oluyor. [29, B, 29 yıl,0 öğrenci]” Alıntılardan da anlaşılacağı gibi okul öncesi eğitim almış olan öğrenci yazma eğitimine avantajlı bir şekilde başlamaktadır.

“Yazma becerisi” temasının ikinci kodu “yazmada yaşanan zorluklar” şeklinde belirlenmiştir. Bu koda ilişkin alıntılar şunlardır:

Yazma Yaşanan Zorluklar: “(...)Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin Türkçeyi iyi anlama yönleri başarısız, kas gelişimleri de geri olduğu için yazma performansları düşüktür. [14, B, 27 yıl, 0 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitim almış öğrenci kalem tutmada daha başarılı, çizgi çalışmalarını yapmış olarak geldiği için zorluk yaşamıyor ama bu eğitimi almamış öğrenci için aynı şeyleri söylemek pek mümkün değildir. [16, B,13 yıl, 0 öğrenci]” “(...)Okul öncesi kurumlarına gitmeyen, kalem tutma alışkanlığı kazanmamış öğrenciler yazmada zorlanmaktadır. [23, B, 14 yıl, 0 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitim almamış olanlar çabuk yorulma, yazıda özensizlik; daha ileri safhalarda kelimelerde eksik harfler yazma gibi sıkıntılar yaşayabiliyor. [31, B, 9 yıl, 0 öğrenci]” “(...) Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler Türkçenin az konuşulmasının da etkisiyle zaten konuşmada zorluk çekiyorlar yazmada da bu durumdan etkileniyorlar. [1, B, 9 yıl, 0 öğrenci]”

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde 6 öğretmen (%17,14), okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde yazma alıştırmaları sürecinde sıkıntılar yaşandığını dile getirmiştir. Öğretmenlere göre okul öncesi eğitim almayan öğrenciler Türkçe konuşma ve kendini ifade etmede de bir takım sıkıntılar yaşamaktadır. Öğrencilerin ilkokula gelmeden önce Türkçe konuşabilecekleri bir eğitim ortamında bulunmamış olmaları birinci sınıfa başladıklarında kendini ifade etmede sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum öğretmen ve öğrenci arasında iletişim sorununun da ortaya çıkmasına neden olmakta ve yazma eğitimi sürecini de olumsuz etkilemektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

ADİLKÖ'den elde edilen puanlar “sınıf mevcudu değişkenine göre” çözümlenmiş ve t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. ADİLKÖ puanlarının “sınıf mevcudu değişkenine göre” t-testi sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
10-24 arası öğrenci	68	167,54	29,34	174	0,555	0,631
25-50 arası öğrenci	108	164,89	31,70			

Tablo 3 incelendiğinde anadili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme başarılarına ilişkin olarak öğretmen algıları sınıflarının mevcuduna göre herhangi bir farklılık göstermemektedir $t(174)=0,555$; $p>0,01$. Öğrenci sayısı 10-24 olan öğretmenlerle ($\bar{x}=167,54$) öğrenci sayısı 25-50 olan öğretmenlerin ($\bar{x}=164,89$) algıları birbirine benzerdir. Sınıftaki öğrenci sayısı öğrenme öğretme sürecinin niteliğinde önemli bir belirleyicidir. Öğrenci sayısının az olması öğretmen öğrenci ilişkisi, öğrencinin kendini sınıf içinde ifade etmesi gibi konularda olumlu bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak yapılan çözümlenmelerde sınıftaki öğrenci mevcudunun öğretmenlerin algısını etkilemediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin algılarının “görev yeri değişkenine göre” anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen puanlara tek faktörlü varyans çözümlemesi (one-way anova) uygulanmıştır. Tek faktörlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. ADILKÖ puanlarının “görev yeri değişkenine göre” ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İl merkezi	50	161,70	38,94	Gruplar arası	2712,15	2	1356,07	1,44	0,240
İlçe	69	164,49	31,53	Gruplar İçi	162840,72	173	941,27		
Köy	57	171,35	19,30	Toplam	165552,88	175			
Toplam	176	165,92	30,75						

Tablo 6 incelendiğinde ana dili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme başarılarına ilişkin olarak öğretmen algılarının görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir $F(2, 173)=1,44, P>0,01$. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan öğrencilere ilişkin algıları görev yaptıkları yerin il ($\bar{x}=161,70$), ilçe ($\bar{x}=164,49$) ya da köy ($\bar{x}=171,35$) olması durumuna göre değişmediği söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptığı yer eğitim sürecine olumlu ya da olumsuz yönde etki edebilir. Öğretmenin köy, köy ya da il merkezinde görev yapıyor olması karşılaştıkları öğrenci profili açısından önemli olduğu göz önüne alındığında farkın anlamsız olması dikkate değer bir durumdur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 15'i (%42,85) okul öncesi eğitimin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre okul öncesi eğitim almış öğrenciler okuma yazma eğitimi için gerekli ön bilgileri ve becerileri edinmiş bir şekilde ilkokula başlamaktadır. Bu durum onların Türkçe konuşma becerilerini desteklemekte başkaları ile iletişim kurabilme yetilerini geliştirmektedir. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler, Türkçeyi daha iyi kullandıkları için de yönergeleri anlayabilmekte ve uygulayabilmektedir. Okuma yazma öğretiminin önemini öğrenmiş ve okuma yazma öğrenmeye isteklidir. Okul öncesi eğitimde Türkçe eğitim aldıkları için de sesleri daha iyi tanımakta ve ayırt edebilmektedir. Aslan, Aslantaş ve Aslan (2015) Şırnak'ta 18 ilkokulda, 30 birinci sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmada ana dili Türkçe olmayan öğrencileri ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları problemleri tespit etme çalışmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilere İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin okul öncesi eğitim almış olmaları onların ilk okuma yazma öğretimini kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin gerçekleştirilen diğer çalışmalara da ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar da okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma eğitimi sürecine olumlu etkileri olduğu yönündedir. Elde edilen bu sonuçlar daha önce yapılan diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Çelenk (2008) yaptığı araştırmada ilköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğrenme hazırlık düzeylerine ilişkin benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi eğitim almış öğrenciler ilk okuma ve yazma öğrenmek için çok önemli deneyim ve birikimlerle (duyusal hazırlık düzeyi, okuma ve yazma ön hazırlık ile) okula gelmektedirler. Araştırmada okul öncesi eğitimin öğrencilerin duyuşsal hazırlık düzeyi ile okuma yazma öğrenmeye yönelik ön hazırlıkları üzerinde önemli bir etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkan ve Kırca (2010) "Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına

Etkisinin İncelenmesi" üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma; bünyesinde anasınıflı bulunan ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden 170 çocuk üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın verileri Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Aile Anket Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda da okul öncesi eğitim alan çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016) 27 ayrı okulda, 72 öğretmenle yaptığı araştırmada Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan, 10 sorudan oluşan "Açık Uçlu Soru Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar aldığı eğitim sayesinde daha fazla sosyal ortamlarda bulunmakta ve daha fazla konuşmaktadır. Bu durum öğrencinin daha etkili bir Türkçeye sahip olmasını sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 4'ü (%11,42) okul öncesi eğitimin ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim almış öğrenciler ilk okuma yazma eğitimi için gerekli ön bilgilere sahip olarak okula başlamaktadır. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler okuma yazmanın yaşamındaki yerini ve okuma yazma öğrenmenin gerekliliğini bilmektedir. Türkçe okuma ve yazmanın yaşamına katkılarına ilişkin olarak önemli bir farkındalığa sahiptir. Aynı zamanda bu çocuklar okul kaygısı da yaşamamaktadır. Okul öncesi eğitimde aldıkları Türkçe eğitim onların ilkokulda okul ortamını daha kolay tanımalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlere göre bu öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde özgüvenleri de yüksek olmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar daha önce yapılan araştırmaları destekler niteliktedir. Pehlivan (2006), "Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada veriler, ilk okuma yazmayı öğretme yönteminde ses temelli cümle yöntemi uygulamasında ilk okuma yazmaya geçiş döneminde, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yaşadıklarını belirlemek üzere, araştırmacı tarafından yapılandırılmış olarak geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu, Öğrenci Görüşme Formu ve araştırma kapsamına giren öğrencilerle ilgili bilgi elde etmek amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Pehlivan (2006), bu çalışmada elde ettiği veriler doğrultusunda okul öncesi eğitim almış öğrencilerin derslerde, daha dikkatli, katılımcı, yaratıcı olduklarını ve kuralları daha çabuk algıladıklarını belirtmiştir. Yangın (2007) "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları" üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın verileri, 2003-2004 öğretim yılında, Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki 64 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bireysel olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda, okul öncesi eğitim almış çocukların el becerilerini "yeterli" düzeyde kazandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 26'sı (%74,28) ana dili Türkçe olmayan okul öncesi eğitim almış öğrencilerin görselleri yorumlamada daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Katılımcılardan 7'si (%20) ise ana dili Türkçe olmayan ve okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin görselleri yorumlamada gereken başarıyı ortaya koyamadığını dile getirmiştir. Dil becerileri yeterince gelişmemiş olan öğrenciler görselleri yorumlamada da beklenen düzeyde değildir. Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim sürecinde öğrenciler birçok görselle karşılaşmaktadır. Ayrıca bu görsellerin yorumlanması çalışmalarına yer verilmektedir. Bu

durum öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin artmasına katkı sağladığı gibi görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin belli bir seviyeye ulaşmasına etki etmektedir. Bu öğrenciler görsellerdeki ayrıntıları yakalama, resimleri doğru sıralama, konuya ilişkin Türkçe açıklamalar yapma vb. becerilerde daha ileri düzeyde olabilmektedir. Elde edilen bu sonuçlar yapılan diğer araştırmaları da destekler niteliktedir. Aslanargun ve Tapan (2012), okul öncesi eğitim ve çocuklara etkileri üzerine yaptıkları çalışmada; okul öncesi eğitim alan çocukların gördüklerini anlatabilme, yorum yapabilme ve özetleyebilme gibi becerilerle ilgili annelerinin görüşlerini tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anneler çocukların görselleri yorumlama, kendini ifade etme, yorum yapabilme gibi becerilerinin okul öncesi eğitim ile birlikte olumlu yönde geliştiğini belirtmektedir.

Yapılan araştırmaya göre anadili Türkçe olamayan ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazı yazmaya ilişkin isteklilikleri almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 23'ü (%65.71) okul öncesi eğitim almış öğrencilerin çizgi ve boyama çalışmaları yaptığı için küçük kaslarının daha iyi gelişmiş olduğunu ve öğrencilerde yazı yazma isteği oluştuğunu belirtilmiştir. Öğretmenler yazı yazma sürecinde yaşanan zorlukları değerlendirirken; anadili Türkçe olmayan okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin Türkçeyi anlama becerilerinin yetersiz olduğunu; bu durumun da öğrencilerin yazma performanslarını düşürdüğünü belirtmiştir. Ayrıca 6 öğretmen %17.14 anadili Türkçe olmayan ve okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin kalem tutma alışkanlığı kazanmadığını, yazı yazma esnasında çabuk yorulduklarını, yazılarını özensiz yazdıklarını, kelime yazarken eksik harflerin bulunduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçlar benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Yangın (2007) Ankara ilinde 2003-2004 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim gören altı yaş grubundaki 64 öğrenciye uyguladığı ölçek sonucunda okul öncesi eğitim almış öğrencilerin el becerilerini yeterli düzeyde geliştirdiklerini tespit etmiştir. Pehlivan (2006) Adana ilinde 6 ilköğretim okulunda 60 birinci sınıf öğrencisi ve 15 birinci sınıf öğretmeniyle yaptığı nitel çalışmada; okul öncesi eğitim almayan çocukların el ve parmak hareketleri gelişmediğinden yazma faaliyetlerinde zorlandıklarını, öğretmenlerin hamur yoğurma faaliyetlerine ağırlık verdiğini belirtmiştir. Bilir (2005) makalesinde; okul öncesi eğitim almamış çocukların ellerine kalem verildiğinde, kalemi çok sıkı tuttukları, kalemi hareket ettirirken sanki tüm vücudunu hareket ettirme gerekliliğini düşündüklerini belirtmiştir.

Sonuç olarak yapılan diğer çalışmalar ve bu araştırma doğrultusunda anadili Türkçe olmayan ve okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilere göre, ilk okuma yazma eğitimine başlamak için hazır bulunuşluk düzeylerinin daha iyi olduğu, buna bağlı olarak motivasyonlarının daha yüksek olduğu, kendilerini daha iyi ifade ettikleri için özgüvenlerinin yüksek olduğu, kelime dağarcıklarının gelişmiş olduğu, öğretmenin söylediklerini anladıkları için yazma çalışmalarına daha etkin katıldıkları, yönergeleri daha çabuk anladıkları ve yorumladıkları tespit edilmiştir. Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunları azaltmanın en etkili çözümlerinden birisi de okul öncesi eğitim kurumlarını ve bu kurumlardaki okullaşma oranlarını yaygınlaştırmak olabilir. Bu durum öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli iletişiminin artmasında büyük kolaylıklar sağlayabilir.

Anadili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme başarılarına ilişkin olarak öğretmen algıları onların sınıf mevcuduna göre

anamlı bir farklılık göstermemektedir $t(174)=0,555$; $p>0,01$. Bu bölgelerde görev yapan ve öğrenci sayısı 10-24 olan öğretmenlerle öğrenci sayısı 25-50 olan öğretmenlerin algılarının birbirine benzer olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre sınıf mevcudunun az ya da çok olması, bu bölgelerde öğretmenlerin okul öncesi eğitim almış öğrencilere yönelik farklı bir algı geliştirmeleri için gerekçe değildir.

Ana dili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme başarılarına ilişkin olarak öğretmen algıları görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır $F(2, 173)=1,44$, $P>0,01$. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan bölgelerde il, ilçe ya da köy okullarında görev yapmaları bu öğrencilere yönelik farklı bir algı geliştirmeleri için özel bir gerekçe değildir. Fark anlamlı olmamasına karşın köy okullarında çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=171,35$), il ($\bar{x}=16,70$) ve ilçede ($\bar{x}=164,49$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olması dikkat çekici bir durumdur. Köylerde okul öncesi eğitime ulaşma olanağının daha kısıtlı ve Türkçe bilme durumunun daha düşük düzeyde olması köy öğretmenlerinin ortalamasının biraz daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Ana dili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim kurumlarına gelen öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmek için görsel okuma görsel sunu çalışmalarına özel bir önem verilmelidir. Görsellerin dil öğrenmeye olan katkıları göz önüne alınarak öğrenciler sık sık bu materyallerle eğitim almalıdır.

İlk okuma yazma eğitiminde sınıf öğretmenlerinin kullanma olasılığı olan açıklama ve yönergeler dikkate alınmalı. Okul öncesi eğitimde bunların öğretilmesine öncelik verilmelidir. Gerekirse sınıf öğretmenleri ve okul öncesi eğitim öğretmenleri iletişim halinde olmalıdır.

Ana dili Türkçe olmayan bölgelerde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunların çözümüne katkı sağlamak için okul öncesi eğitim ya zorunlu hale getirilmeli ya da kapsamlı bir şekilde yaygınlaştırılmalıdır.

Ana dili Türkçe olmayan bölgelerde veliler okul öncesi eğitim hakkında bilgilendirilmeli ve bu eğitimin dil öğrenmeye olan katkıları açıklanmalıdır. -İstekli olan okul öncesi öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimle buldukları bölgenin dilini öğrenmeye ilişkin kurslar açılmalıdır. Bu kurslar öğretmen-öğrenci iletişimine katkı sağlayacağı gibi öğretmen-veli iletişimi de kolaylaştırabilir.

Ana dili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi ve 1. sınıf öğretmenlerinin -öğrencileri yakından tanıma açısından- iletişim halinde olmaları sağlanmalıdır. Gerekirse bu öğretmenler bir araya gelerek zümre toplantıları düzenlemelidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler okul öncesi eğitim almamış öğrenci ve velileriyle yakın görüşme içerisinde bulunmalı ve öğretmenlerin veli ziyareti yapmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Achmet, İ. A. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aka, M. (2012). Türkiye'de diller ve etnik gruplar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 293-297.
- Alıcı, M. (2012). *İlköğretim düzeyinde iki dilde yazılmış (Türkçe- Almanca) çocuk kitapları üzerine bir içerik incelemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, Ü., Arslantaş, İ. ve Aslan, İ. (2015). Anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2704 –2716.
- Arslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR*, 27, 77-89.
- Baştürk, R. (2010). Eğitim bilimlerinde yöntem. A. Tanrıöğren, ve R. Sarpkaya (Ed.) *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 219-232). Ankara: Anı yayıncılık.
- Berlinski, S., Galiani, S. & Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, 92, 1416–1440.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 87-100.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumu*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi.
- Butler, Y. G. ve Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In K. Bhatia & W. C. Ritchie (Ed.), . *The handbook of bilingualism* (p. 114-168). Malden, MA: Blackwell publishing.
- Calp, M. (2003). İlk okuma yazma öğretimi. Konya: Eğitim yayınevi.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83-90.
- Damar, M. (2009). Okul öncesi eğitimde dil etkinlikleri. *Millî Eğitim*, 182, 96-105.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli eğitim basımevi.
- Deretarla Gül, E. ve Bal S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinliklerle çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- Ekinci Vural D. (2012) *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ellez, M. (2014). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıöğren, (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 165-190). Ankara: Anı yayıncılık.
- Entwisle, D.R. (1995). The role of schools in sustaining benefits of early childhood programs. *The Future of Children*, 5(3), 133-144.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 94-106.
- Erkinay, H.K. (2012). *Genç akademisyenlerin perspektifinden birlikte yaşamak*. İstanbul: Da Yayıncılık.

- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 2 (1), 65-86.
- Güven, S. ve Karşlı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-24.
- Margetts, K. (2003). Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *Journal of European Early Childhood Education Research Monograph*, 1, 5-14.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr> Erişim tarihi:08. 11. 2018.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage publications.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2003). 21. yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (Ed. M. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s. 18-30.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2004). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Parlak, H. (2014). Avustralya'daki Türk ailelerin anadil edinimi üzerindeki rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 9-31.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutlarıyla okul öncesi eğitim programları (1952- 2013). *Uluslar arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 63-73.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E. ve Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 5 (1), 412-445.
- Şahin, A., Susar Kırmızı, F. ve Salgut, E. (2016). Okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. F. Susar Kırmızı, ve E. Ünal, E. (Ed.) *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (s. 291-320), Ankara: Anı yayıncılık.
- Şimşek Bekir, H. ve Temel, Z. F. (2006). Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.
- Taşkaya, S. M. (2017). Ana dili Türkçe olmayanlara ilk okuma yazma öğretimi. F. Susar Kırmızı, E. Ünal (Edt.) *İlk Okuma Yazma Öğretimi* içinde (207-232). Ankara: Anı yayıncılık.
- Tuğluk, İ. H., Kök M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma- yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 17, 72-81.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 43-55.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (Ed. M. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s. 12-17.

- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>
- Yolcu, S. ve Tanış, H. M. (2004). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Karabük Üniversitesi*, 4(2), 130-141.

Extended Abstract

Introduction

The children who are non-Turkish and have not taken a pre-school education come across many enormous difficulties when they start primary school. These children start primary school before acquiring the required level of literacy skills. The child has great problems in terms of distinguishing words, using the words appropriately, making complete and correct sentences, asking questions about the subject of his/her interest and expressing his/her wishes confidently. The purpose of this research is to determine the problems experienced in the learning process of initial literacy by the students that are non-Turkish and have not taken a pre-school education according to the views of the teachers.

Methods

In this study, the mixed method in which the qualitative and quantitative research are proceeded together is conducted. “Grounded design” among the mixed methods was preferred. The quantitative and qualitative data were collected at the same time in the research process. However, the evaluation of qualitative data was given more priority.

This research was carried out through the access network that is accessible to the teachers working for the NEM. The “open-ended question questionnaire” and the “Scale for Tendency of Teachers towards Effect of Pre-school Education on Learning Process of Initial Literacy for Non-Turkish Students (STTEPL)” generated by the researchers were implemented in collecting data. Whereas STTEPL was filled by 176 teachers (female = 79; male = 97), 35 teachers from the same group (female = 21, male = 14) answered the open-ended questionnaire. 3 themes and 7 codes were obtained as a result of content analysis applied to the qualitative data. 2 sub-codes based on the differences within the codes itself were revealed. The most commonly reported code is the code of “qualifications”. 31 (88.57%) teachers expressed their thoughts related to this code. The least-reported codes are the sub-codes of “advanced language skills, socialization, and vocabulary”.

Findings

Of the 35 teachers participating in the study, 15 (42.85%) teachers expressed that pre-school education had positive effects on the readiness level of the students. Pre-school education enables children to gain the skills to express themselves, to understand and to apply the instructions, as well as to ensure the development of school culture in children. When the statements of the teachers were examined, it was concluded that 4 (11,42) of the 35 teachers participating in the research reported their positive views on the effect of preschool education on the motivation levels of the students. Of the 35 teachers who participated in the study, 26 (74.28%) teachers stated that students who had received pre-school education understood the instructions more easily, therefore they acted in accordance with the purpose of the instruction and that they could establish the cause-effect relationship in an easier way. When the findings of the study were examined, 6 teachers (17.14%) expressed that there were difficulties in writing exercises in the students who have not taken pre-school education.

Discussion

The perceptions of the teachers about the success of the students with pre-school education do not significantly varied in terms of the variables of classroom size, and place of duty of the teachers. According to the teachers, the students with pre-school education start primary school with the necessary knowledge and skills necessary for literacy education. This supports their ability to speak Turkish and improves their competence to communicate with others. Students whose language skills are not sufficiently developed are not at the expected level in interpreting visuals. According to the opinions of the teachers, the students encounter many visuals during the process of pre-school education. Moreover, the studies on the interpretation of these visuals are included. This situation both contributes to the increase in the skill to speak Turkish of the students and enables the ability of visual reading and visual presentation to reach a certain level.

EK A

Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Eğilimleri Ölçeği (ADİLKÖ)

MADDELER		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyor Hiç	Katılmıyor
Okul öncesi eğitim almış öğrenciler almayan öğrencilere göre;						
1.	Boyama çalışmalarında daha başarılıdır.					
2.	Kendini daha iyi ifade edebilmektedir.					
3.	İletişime daha açıktır.					
4.	Okuma performansında daha iyidir.					
5.	Türkçeyi daha iyi konuşabilmektedir.					
6.	Küçük kas gelişiminde daha iyidir.					
7.	Okuma eğitimine daha isteklidir.					
8.	Görsel okuma çalışmalarında daha iyidir.					
9.	Görsellerden yola çıkarak öykü anlatmada daha başarılıdır.					
10.	Arkadaşlarını Türkçe konuşmaya teşvik eder.					
11.	Türkçe olarak öğretmen ile daha kolay iletişim kurabilir.					
12.	Okula uyum sürecini daha kolay geçirmektedir.					
13.	Harflerin yazılışlarını kavramada daha başarılıdır.					
14.	Yazmaya daha isteklidir.					
15.	Kalemi daha doğru tutmaktadır.					
16.	Dinleme becerisinde daha iyidir.					
17.	Sözel yönergeleri daha iyi anlayabilmektedir.					
18.	Verilen sözel yönergelere daha hızlı dönüt verebilmektedir.					
19.	Yorum yapma becerisi daha iyidir.					
20.	Özgüveni daha yüksektir.					
21.	Derste yapılan etkinliklere daha çok ilgi göstermektedir.					
22.	Daha geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir.					
23.	Türkçe telaffuzda daha iyidir.					
24.	Türkçe konuşmayı öğrenmede daha isteklidir.					
25.	Yazıları beklenen şekilde yazmada daha başarılıdır.					
26.	Türkçeyi daha iyi anladığı için ödevlerini yapmada daha gayretlidir.					
27.	Etkinliklerde öğretmene zaman kazandırmaktadır.					
28.	Söyleneni anladığından dolayı ders araç-gereçlerini eksiksiz getirmektedir.					
29.	Okuduklarına yeni yorumlar getirebilmektedir.					
30.	Kitap okumada daha isteklidir.					
31.	Okula gelmede daha isteklidir.					
32.	Türkçe konuşmaları anlama becerisinde daha iyidir.					
33.	Türkçe öğrenmek için ek zamana gereksinim duymamaktadır.					
34.	Dinlediklerini anladığı için sınıfta sorun çıkarmamaktadır.					
35.	Okuduğu metinlerdeki anlamı yakalamada daha başarılıdır.					
36.	Öğretmenin çok fazla açıklayıcı ifade kullanılmasına gerek kalmamaktadır.					
37.	Bilmecelere yanıt vermede daha başarılıdır.					
38.	Tekerleme söylemede daha başarılıdır.					
39.	Türkçedeki temel kavramları bilerek gelmektedir.					



Confusion of Scale Development: Investigation of Self-Efficacy Scales

Ölçek Geliştirme Karmaşası: Öz-yeterlik Ölçeklerinin İncelenmesi

Fulya BARIŞ PEKMEZCİ* Cansu AYAN**

• Geliş Tarihi: 20.02.2019 • Kabul Tarihi: 16.05.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 21.06.2019

Abstract

The aim of this study is to determine to which extent the measurement tool development steps that should be followed during the development of self-efficacy scales used in education and psychology are met. In line with this general purpose, the following questions tried to be answered for each study that was examined regarding the five sections, which were introduction, theoretical background, item writing, validity and reliability (for first and second implementation). In the scope of the study, document analysis was implemented. The self-efficacy development studies in the national and international literature between 1997 and 2018, which were possible to get in the electronic environment, were examined in the scope of the research. It was determined that one of the deficiencies often seen when the self-efficacy scales are examined is that the psychological structure is not defined operationally. And also the mistake that was often encountered in scale validity studies was seen to be making both explanatory and confirmatory factor analyses on the same data set. One of the most remarkable mistakes done is the confusion of scale and questionnaire. That there is a confusion regarding concepts means the scale developers do not know the difference between a scale and a questionnaire yet.

Keywords: self-efficacy, self-efficacy scale, APA standards for educational and psychological testing, scale development procedure

Cited:

Barış Pekmezci, F., & Ayan, C. (2020). Confusion of scale development: Investigation of self-efficacy scales. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 130-151. doi: 10.9779/pauefd.529986

* Ass.Prof.Dr., Yozgat Bozok University, Yozgat, fulyabaris@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6989-512X>.

** Res. Assist. Dr., Ankara University, Ankara, cnsayan@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0773-5486>.

Öz

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim ve psikolojide kullanılan öz-yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesi aşamasında izlenmesi gereken ölçme aracı geliştirme adımlarının ne derece karşılandığını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda giriş bilgileri, kuramsal kısım, madde yazımı, geçerlik ve güvenirlik ve ikinci uygulama olmak beş bölüme ilgili incelenen her çalışma için ilgili sorulara yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında doküman analizi yapılmıştır. Elektronik ortamdan ulaşılabilen 1997-2018 yılları arasında yerli ve yabancı literatürde yer alan öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışmaları incelemeye alınmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar seçilirken ölçülmesi hedeflenen öz-yeterlik kavramının eğitim ve psikoloji ile ilişkili olmasına, ve ölçeğin tüm maddelerinin ulaşılabilir olmasına dikkat edilmiş, bu kriterlere uymayan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Öz-yeterlik ölçekleri incelendiğinde sıklıkla görülen eksikliklerden biri psikolojik yapının işevuruk tanımının yapılmaması olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçek geçerliği çalışmalarında sıklıkla karşılaşılan hatanın aynı veri seti üzerinden AFA ve DFA yapılması olduğu görülmüştür. Yapılan hatalardan en göze çarpanlardan bir diğerinin ise ölçek-anket kavram karmaşasının yaşanmış olmasıdır. Kavram karmaşasının olması ölçeği geliştirenlerin henüz ölçek ve anket ayrımını bilmedikleri anlamına gelmektedir.

Anahtar sözcükler: öz-yeterlik, öz-yeterlik ölçeği, ölçek geliştirme, APA eğitimde ve psikolojide ölçme standartları, ölçek geliştirme aşamaları

Atıf:

Barış Pekmezci, F., ve Ayan, C. (2020). Ölçek geliştirme karmaşası: Öz-yeterlik ölçeklerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 130-151. doi: 10.9779/pauefd.529986

Introduction

Affective characteristics are not directly observed and measured by its nature. For this reason, indirect measurement methods are being used in order to measure the affective characteristics. The most commonly used indirect measurement method is implementing psychological tests (Anastasi, 1988). These implementations are done by scoring the reactions an individual shows towards the items in the test/scale according to a method. Psychological tests that are often preferred are easier to implement than the other data collection methods such as observations and interviews. That psychological tests can be scored objectively, create a chance to obtain data from large groups in one time and provide an opportunity to make a valid and reliable observation are among the biggest advantages they have (Conway, 2006; Cronbach, 1990). The scales, which are one of the psychological tests, are among the commonly used measurement tools to collect data in terms of a target individual or individuals, topic or content besides showing the mathematical qualities of the measurement results basically (Yurdugül, 2005).

When the literature is reviewed, it is seen that the researchers either use the existing scales or develop their own ones. There can be two cases that push researchers to develop a new scale. One of them is that there has not been a tool developed to serve the researcher's purpose; the other one is that the existing scales have been outdated or do not possess the features needed. These two cases make it inevitable for the researchers to develop a new scale. But it is not right to develop a scale without knowing the notion that is going to be measured or without knowing the measurement process despite knowing the notion to be measured (Erkuş, 2012). If there are any doubts regarding the variable's measures, the result obtained via the relation and difference tests, which are analysed, based on these suspicious measures and the interpretations that are made upon these are going to be false (Crocker and Algina, 1986). This is because it is not going to be possible to exhibit the structure with the findings obtained through the aforementioned scale. As a result of this, the measurements will not exhibit the true values of the related structure. In other words, there will be a measurement error.

It is quite important that the scores obtained via the psychological tests are free from errors for the reliability and validity of the measurement results. To provide this is possible only by following some standards. To take these standards that have been developed to prevent the possible measurement errors in the test development process into consideration provides an opportunity to have more quality measurement tools. In this context, the purpose of the standards is to provide scales for the test implementations to be developed and evaluated and to be a guide to assess the validity of the test implementation and the interpretations made upon the test scores (APA, 2014). Errors can be reduced to the minimum with the test development processes to be followed that is made by taking these standards into consideration. According to Crocker and Algina (2008) and DeVellis (2003), the standard phases to be followed while developing measurement tools are as follows:

- to determine the structure to be measured
- to determine the purpose of the scale
- to determine the theoretical bases and the pragmatic definitions
- to create an item pool
- to determine the type of the scale (Thurstone, Likert, Guttman, etc.)

- to ask for experts' opinions on the first item pool created
- to determine the items to be in the scale after the experts' opinions
- to have a pilot implementation on the study group
- to assess and evaluate the items (item analysis, validity, reliability analyses, factor analysis etc.)
- to finalize the scale
- to implement for the second time (Confirmatory Factor Analysis)

Researchers often develop scales in the fields of education and psychology. In the literature review done, it was seen that the reliability and validity studies were generally done regarding the scales that were in the development phase. However, it was also seen that no revisions of most scales were done against the possibility of being outdated in the following years. In this context, it is necessary to check the quality of aforementioned scales. For this purpose, there is only one study done in 1971 by the Ministry of National Education (MoNE) Administration of Planning, Research and Coordination Department of Guidance and Psychological Counseling which is about examining the qualities of the scales that have been developed all over the country. In addition, various national and international studies in which the psychological tests are examined in terms of their psychometric qualities have been conducted (Acar Güvendir and Özer Özkan, 2015; Çüm and Koç, 2013; Delice and Ergene, 2015; Doğan 2009; Erkuş, 2016; Hinkin, 1995; Gül and Sözbilir, 2015; Mor Dirlik, 2014; Slavec and Drnovsek, 2012; Tavşancıl, Güler and Ayan, 2014; Tosun and Taşkesenligil, 2015; Özge, 1981; Worthington and Whittaker, 2006). The psychological tests were taken as a framework in almost all these studies and there were not made any examinations regarding the qualities of the items in the scale that were written. According to Anastasi (1988), the validity and the reliability of a measurement tool are directly related to the characteristics of items in the scale. In line with this, while examining a scale, whether the scale has some features of the structure that it aims to measure should also be taken into consideration. As a result, findings regarding the validity of the tool will be able to be obtained. For this reason, examining all scales specifically rather than doing this from a general perspective will bring out more functional results in evaluating the current scales. In other words, knowing the phases to develop a scale is necessary but not a sufficient condition to develop a quality scale. It is also important to have a full knowledge on the theoretical background that is measured. In the studies conducted in the fields of education and psychology the affective features of the students are often discussed and depending on this there have been studies on scale development. One of the aforementioned features is "self-efficacy". Self-efficacy is an important concept, which Bandura (1977) thinks as effective on behaviours and is emphasized in Social Learning Theory. The belief of an individual in possessing the skill, the attitude and the information needed to be able to do a work or implementation is defined as "self-efficacy" (Bandura, 1994). According to Zusho and Pintrich (2003), self-efficacy is the attitudes of individuals regarding their capacities in performing a task or their beliefs in themselves in doing a job. Self-efficacy is a concept that does not mean that the individual is talented but he believes in his own sources. Bandura (1997) states that as the perceived self-efficacy gets stronger, the determination in realizing a target gets stronger too. An individual who has sufficient skills to deal with a problem but has a low level of self-efficacy will not be able to put these skills into an action. The concept of "self-efficacy" consists of planning an action, being aware of necessary skills and organizing them,

the motivation level that comes out as a result of going through the outcomes achieved with difficulties (Bandura, 2006).

When examined specifically, the perceived self-efficacy does not have a measure that serves every purpose. The descriptor and predictor value of the approach that serves everything is usually limited (Bandura, 2006). This case leads to ambiguities about what is measured exactly. The perceived self-efficacy scales should be configured according to the special area of the operation with the object/feature of interest (Bandura, 2006; Pajares, 1996; Zimmerman, 1995). Namely, self-efficacy scales should be measuring the competence regarding the content/topic in contrast to emphasizing a general self-efficacy.

Self-efficacy, by its nature, includes an individual's self-belief in an object or a feature. Therefore, while writing items for the self-efficacy scale, attention must be paid that the items are able to reflect the structure very well. Bandura (2006) states that the expressions used in developing the self-efficacy scale should be formed with "can". In addition, he emphasizes that to grade the items by 10 intervals between 0 and 100 is to be paid attention in terms of the measurement precision. In line with this, he also states that the item that includes only a few reply categories are less sensitive and less reliable. Moreover, Bandura (2006) emphasized that competence scales are unipolar and they do not consist of negative numbers because the judgments regarding 'not being competent' (0) can not be less than zero (0). The negative grades below (0) in unipolar scales are not significant in a certain competence level.

It is possible to encounter studies on developing self-efficacy scales in both national and international journals. While developing a self-efficacy scale, it is expected to take the steps of developing a measurement tool into consideration like other scales. However, when the literature is reviewed, there have been encountered many scales that were developed without following the steps of developing a standard test/measurement tool. In addition, it is observed that there are items, which do not include expressions that the feature measured (self-efficacy) requires in most of these scales that were developed. Using the scales that were developed in this way and interpreting the scores obtained from these scales statistically cause misleading the science. Each day a new one is added to this stack, which consists of the scales that cause creating a false basis for the future researches. For this reason, the existence of a high number of self-efficacy scales that were developed but impossible to use is a sign of a big effort and time loss. The validity and reliability of the results obtained from the studies in which these scales were used must be questioned. There have been encountered studies including the general investigations that belong to the scales developed in the fields of education and psychology. There have not been encountered any studies in which specifically self-efficacy scales are examined. Every psychological structure is unique and therefore should be examined according to its frame. Hence, the idea that putting forward the problems during the development of self-efficacy scales is an important step to solve these problems creates a necessity for this research to be done. This research is seen as important in terms of describing the existing problems in the literature and being informative for the future studies on developing self-efficacy scales.

The overall purpose of this study is to determine to which extent the measurement tool development steps that should be followed during the development of self-efficacy scales used in education and psychology are met. In line with this general purpose, the following questions were tried to be answered for each study that was examined regarding the five sections, which

were introduction, theoretical background, item writing, validity and reliability, and the second implementation.

1. To determine the purpose of the scale
 - 1.1. Are the reasons why a new scale is needed explained?
 - 1.2. Is the purpose of the scale stated sufficiently?
 - 1.3. Is the target population of the scale stated clearly?
2. Theoretical Background and Pragmatic Definitions
 - 2.1. Is the theoretical background of the psychological structure that is to be measured (self-efficacy) stated?
 - 2.2. Is the measurement tool based on a measurement theory?
 - 2.3. Is the structure that is to be measured defined operationally?
3. Item Writing and Pre-testing
 - 3.1. Item Writing
 - 3.1.1. Is there any information regarding the item writing process?
 - 3.1.2. Are the items identifiable for the target population by everyone in the same way?
 - 3.1.3. Are the unnecessary words avoided when writing items?
 - 3.1.4. Is each item capable of measuring a single topic?
 - 3.1.5. Are the grading expressions compatible with the item structures?
 - 3.1.6. Are there any factual expressions in the articles?
 - 3.1.7. Is there any expert opinion regarding the items prepared?
 - 3.2. Pre-Testing
 - 3.2.1. Is the group of the pre-test similar to the target population?
 - 3.2.2. Is the sample size large enough?
4. Validity- Reliability Studies
 - 4.1. Are the validity studies conducted?
 - 4.2. Are the reliability studies conducted?
 - 4.3. Are the validity studies suitable?
 - 4.4. Are the reliability studies suitable?
5. Second Implementation
 - 5.1. Is the revised version of the scale implemented?
 - 5.2. Is the statistical information regarding this implementation included?

Data Collection Tools and Techniques

The encoding list was taken from Tavşancıl, Güler and Ayan (2014) which was developed for attitude scales. This encoding list revised based on the steps to consider while developing a self-efficacy scale and the purpose of the research. This list was revised from The opinions of three Measurement and Evaluation experts were taken on the encoding list that was developed. The last version of the encoding list was formed as a result of the revisions of the experts.

In the first part of the encoding list is the information related to the publication date of the article and the journal in which it was published. There is a control list, which consists of five parts and has expressions graded as “yes”, “partially” and “no” in the second part. In the final part, on the other hand, are the open-ended questions, which are there to obtain more detailed information, regarding some points in this encoding list. In addition, inappropriate item samples are presented after a detailed examination of the items in the scale in the last part of the encoding list.

Data Analysis

The research data were subjected to the content analysis, which is a type of analysis used in qualitative researches. The categorical analysis method, which is a kind of content analysis, was applied and frequencies of each category were calculated (Tavşancıl and Aslan, 2001).

The coding process was carried out by two encoders, and it was definitively agreed on what was expected in each item and what was to be marked. All three studies were coded altogether by the encoders, and all studies were also coded separately by both encoders. As a proof for the reliability, the consistency between the codings done by two different researchers was checked by calculating the reliability coefficient between the encoders.

The formula that Miles and Huberman (1994) suggested and is generally used in determining the reliability of the content analysis studies was used in order to calculate the percentages of fit between the researchers. It is expected that the percentage of fit between the markers is above 70% (as cited in Tavşancıl and Aslan, 2001). According to the formula that is “Reliability= number of agreement / (number of agreement + number of disagreement), the reliability coefficient between the encoders was calculated as 0.89, the parts where the fit was not met were checked again and a common decision was made.

Results

Determine the Purpose of the Scale

In line with this sub-purpose, three questions asking for the reasons for the need for a new scale are, the purpose of the scale and whether the target population was announced were tried to be answered. In this context, if the relevant questions were all answered, it was marked as “yes”; if there were some missing parts, it was marked as “partially” and if there was no information, it was marked as “no”. The frequency values obtained are presented in Table 2 below.

Table 2. Frequency Values Regarding the Determination of the Purpose of the Scale

	National			International		
	Y	P	N	Y	P	N
Determining the purpose of the scale						
Are the reasons for the need for a new scale explained?	10	10	8	18	8	-
Is the purpose of the scale stated sufficiently?	20	7	1	20	6	-
Is the target population of the scale stated clearly?	20	5	3	24	2	-
Total	50	22	12	62	16	0

When Table 2 is examined, in the international literature there are 16 studies that have the relevant information partially, leave some ambiguities and do not present the whole information needed. It is seen that there are 22 studies that have missing information and 12 studies that have no relevant information in the national literature. Based on this result, it is possible to say that the problem in this issue is mostly seen in the national literature in the scope of the studies examined. Regarding the reasons for the need for a new scale, information about the reasons for the scale to be developed should be presented at the beginning of the research reports. In addition, it was also asked to see whether there were any similar scales in the relevant literature in the studies. However, there was not any information encountered in some of the studies. This case brings the conclusion that the literature is insufficient in order to determine the need for the scale to be developed and to specify the necessity. This is thought to be possible to cause a big effort and time loss. As to the determination of the target population, there have been specified some problems in giving the exact definition of the target population. For example, the scale that was developed was said to be aimed at the students however no information was presented regarding which class level of the students this scale would be implemented. When the items of the scale, on the other hand, were examined, it was concluded that it would not be suitable for every class level. Moreover, that the pilot testing was implemented only on the students in the 6th, 7th and 8th grades called into doubt that there was an age limitation but it was left blank while filling in the report. This may lead to problems for the future usages of the scale. For this reason, the researcher should clearly state the target population of the scale that he developed

Theoretical Background and Operational Definitions

In line with this sub-purpose, the theoretical background of the psychological structure that was demanded to be measured, the measurement theory that the scale was based on and the pragmatic definition of the psychological structure were questioned. This was done via three questions. The relevant questions and the frequency values of the questions are presented in Table 3.

Table 3. Frequency Values About Theoretical Background

	NATIONAL			INTERNATIONAL		
	Y	P	N	Y	P	N
Theoretical Background and Pragmatic Definitions						
Is the theoretical background of the psychological structure to be measured stated?	8	20	0	18	6	2
Is the measurement tool based on a measurement theory?	-	-	28	-	2	24
Is the psychological structure to be measured defined operationally?	5	5	18	10	10	6
Total	13	25	46	28	18	32

When the Table 3 is examined, it is seen that the theoretical background of the psychological structure to be measured is reported to a large extent even if it is partially done. Both national and international studies lack information as to providing pragmatic definitions. In the scope of the scale development studies, a measurement theory should also be present besides the theoretical background of the psychological structure. It is seen that not only this theory stays hidden but also no justification and a conscious preference are made while choosing a measurement theory in the frame of the studies conducted in the fields of education and psychology. Since this was thought to be a deficiency for the field and was wished to be highlighted, this item was added to the form. The results also supported the predictions. For instance, a study in the international literature stated that it adopted the item response theory as the measurement theory and conducted the analyses in line with that. However, the researchers thought it was suitable to mark this study as ‘partially’ since it was thought to lack in providing enough justification. On the other hand, when the results of the detailed reading that is done in the scope of the mentioned sub-purpose are examined, the most common mistake is having a mechanical logic while presenting the theoretical background. As a result of this, the link between the scale the researchers developed and the theoretical background that they presented in their researches was not seen. For instance, the number of the studies that made use of the theoretical backgrounds in determining and naming the sub-dimensions of the scale is so little, and as a result of this it was seen that the sub-dimensions and their names were mostly irrational.

Item Writing and Pre-Testing

In line with this sub-purpose, presenting the information regarding the item writing process, taking some experts’ opinions on the items prepared and the properties that the items should possess were questioned. A total of seven questions that question these cases were tried to be answered. These questions and the relevant frequency values are presented in Table 4.

Table 4. Frequencies Regarding the Items and Item Writing Process

Item Writing and Pre-test	NATIONAL			INTERNATIONAL		
	Y	P	N	Y	P	N
Is there any information regarding the item writing process?	17	8	3	22	4	-
Are the items identifiable for the target population by everyone in the same way?	21	6	1	22	3	1
Are the unnecessary words avoided when writing items?	16	9	3	21	1	4
Is each item capable of measuring a single topic?	19	7	2	22	3	1
Are the grading expressions compatible with the item structures?	21	3	4	26	-	-
Are there any factual expressions in the articles?	5	4	19	5	3	18
Is there any expert opinion regarding the items prepared?	-	24	4	4	13	9
Total	99	43	36	122	27	33

When Table 4 was examined, the international articles had almost no problems in terms of the information provided about item writing process, the intelligibility of the items and grading expressions when compared to the national articles. On the other hand, there were seen mistakes for every subject in the national articles. According to the information presented regarding item writing process, it was detected that researchers often made use of the items in

other scales present in the literature and secondly they formed the item pools after making essays written. As to taking expert opinion on the items prepared, the frequency of ‘partially’ option is seen to be quite high. Here, it was thought that the scale developers should consult at least three experts who were a field expert, a language expert and a testing and evaluation expert on their opinions for the items and only the studies in which these three experts were consulted were marked as “yes”. When the detailed notes taken about which experts’ opinions were taken were examined, the tendency was seen to be consulting a field expert. The number of the studies in which the opinions of a language expert and a measurement and evaluation expert were taken was detected to be quite low whereas developing a scale is one of the professions of the measurement and evaluation experts. If they are included in the process by having this consciousness, the mistakes made are thought to reduce.

Improper item samples were also determined besides the frequencies of the mistakes done regarding the structure of the items. The sample items are presented below:

National Literature

- Okuduğum metnin yazarı hakkında bilgi edinirim / I get information about the author of the text that I read.
- Metni okumadan önce metnin içeriği hakkında çeşitli sorular hazırlarım / I prepare various questions about the content of the text before I read it.
- Dans çalışmalarına katılmaya istekliyim / I am willing to participate in dance activities) (*expression of attitude*)
- Yeni bir hareket öğrenimine açığım / I am open to learning a new move. (*expression of attitude*)
- Dans ederken kendimi özgür hissederim / I feel free while dancing.
- Grup içinde dans etmekten keyif alırım / I enjoy dancing in groups.
- Yeni danslar öğrenmekten mutlu olurum / I am happy to learn new dance types. (*expression of attitude*)
- Piyano dersine her dönemde aynı ilgiyi gösterebileceğime inanıyorum / I believe that I can have the same interest in piano lessons in each term. (*expression of interest*)
- Piyano dersinde öğrendiklerimin başka derslerde de faydalı olduğuna inanıyorum / I believe that what I learn in the piano lesson is also useful for other lessons.
- Piyano dersinde öğrendiklerimin meslek hayatımda bana yardımcı olacağına inanıyorum / I believe that what I learn in the piano lesson will be helpful for me in business life. (*expression of care*)
- Öğrencilerin Türkiye’deki çevre problemlerini öğrenmesinden sınıf öğretmeni sorumludur / The elementary school teacher is responsible for the students’ learning the environmental problems in Turkey. (*expression of opinion*)
- Anlamadığım bir çevre konusunu öğrenmek için kimlerden yardım alabileceğimi bilmiyorum / I don’t know who I can get help from to learn about an environmental issue that I do not understand.

- Matematik ve Türkçe derslerinde ders planlarını, sözgelimi I. Devre olarak adlandırılan A grubunda bir sınıfın “öğretmenli” olduğu bir ders saatinde “ödevli” olan diğer iki sınıfı, seviye grupları temelinde çalışmalarını sağlayacak biçimde biçimlendirmede kendimi yeterli görüyorum / I consider myself to be successful in shaping lesson plans in Mathematics and Turkish lessons. For instance, in the class hour when a class is “with their teacher” in group A called as the 1st.period, I can arrange other two classes “with their assignments” to study on the basis of their levels. (*It is not clear, too long, not being understood*)
- Geometri ile el becerilerimi arttırabileceğimi düşünüyorum / I think I can improve my hand skills with geometry.
- Geometri sorusu çözdükçe kendime olan güvenimin artacağını düşünüyorum / As I solve a problem in geometry, I believe that my self-confidence will increase.
- Başarısı düşük olan öğrencilerin matematikte ilerlemesi öğretmenin daha fazla ilgi göstermesinden kaynaklanır / The development of students with low success in Math stems from the teacher’s showing more interest. (*factual expression*)
- Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim / I can express myself in English in everyday life. (*incomprehensibility*)
- Bir öğrenci herhangi bir müzik kavramını öğrenme konusunda güçlük çekiyorsa, o öğrencinin o kavramı daha iyi anlamasına nasıl yardımcı olabileceğimi bilemiyorum / If a student has difficulty in learning a term in music, I do not know how to help that student learn that term better. (*unnecessary words*)
- Okuduğum her metni anlayabilirim / I can understand every text that I read. (*a too general judgment*)
- Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim / I can keep my attention in reading activities without getting bored. (*incomprehensibility*)
- Eğer seçim şansım olsaydı Türkçe dersini almak istemezdim / I would not take Turkish lessons if I had a chance to choose (*expression of attitude*)
- Zor olan Türkçe konularını anlayabileceğimden çok emin değilim / I am not completely sure that I can understand the difficult topics in Turkish. (*expression of incomprehensibility and frequency*)
- Türkçe dersinde uzun cümleler ve paragrafların biçim ve anlam özellikleri beni endişelendirir / The long sentences and the form and the meaning properties of the paragraphs in Turkish lessons worry me. (*incomprehensibility*)
- Türkçe dersinde sözcük, cümle ve paragraf düz soruları çözerken zorlanırım / I have difficulty in solving questions regarding words, sentences and paragraphs in Turkish lessons. (*incomprehensibility, more than one judgement*)
- Türkçe dersinde anlatılanları dinlerken tam olarak anlatılanları anlayamıyorum / While listening to what is being told in Turkish lessons, I cannot understand it exactly. (*unnecessary words*)

International Literature

- Science and technology tests disconcert me. (Expression of attitude)
- If it was optional, I would not want to learn science and technology lesson. (Expression of attitude)
- I am expecting that, I will be successful in science and technology lesson. (Expression of expectation)
- If scientific and technologic activities are hard, I give them up or I accomplish parts, which are easier. (More than one case mentioned)
- I'm confident that I can choose recreational activities in which I am interested.
- I use the computer system as much as possible.
- I work hard in school.
- Most of my classmates like to do math because it is easy (not a personal judgment)
- I will graduate from high school. (a future prediction)
- I go to a good school. (An opinion regarding school)
- Sometimes I think an assignment is easy when the other kids in class think it is hard.
- Adults who have good jobs probably were good students when they were kids.
- When I am old enough, I will go to college. (A future plan).
- No one cares if I do well in school.
- What I learn in school is not important. (Expression of care)
- Understand when a colleague is irritated with you. (Social awareness)
- Understand the mood of your colleagues. (Social awareness)
- Put yourself in the shoes of a work colleague who is in trouble. (social awareness)

The questions of the similarity between the group and the target population and the size of the trial group were also tried to be answered. In order for the group size to be sufficient enough, the number of the participants was kept as ten times more than the number of items. (Kline, 1994). The relevant frequencies are presented in Table 5.

Table 5. Frequencies Regarding Pre-test

Item Writing and Pre-test	NATIONAL			INTERNATIONAL		
	Y	P	N	Y	P	N
Pre-test						
Is the trial group similar to the target population?	24	4	-	26	-	1
Is the sample size large enough?	22	-	6	24	-	2
Total	46	4	6	50	0	3

When Table 5 is examined, it seems to be only one article that has a problem regarding the pre-test in the international literature. When the national articles are checked, it is seen that a problem regarding the group's similarity actually stems from the fact that the target population is not defined well. The sample size is not convenient to work with in six of the national articles.

Validity and Reliability Studies

In line with this sub-purpose, the relevant frequencies in which whether validity and reliability studies are done and the convenience of these studies in terms of both statistical techniques and being reported are presented in Table 6.

Table 6. Frequencies Regarding Validity and Reliability Studies

4. Validity-Reliability Studies	NATIONAL			INTERNATIONAL		
	Y	P	N	Y	P	N
Are the validity studies conducted?	27	-	1	25	-	1
Are the reliability studies conducted?	27	1	-	25	1	-
Are the validity studies suitable?	17	10	1	17	8	1
Are the reliability studies suitable?	20	7	1	25	-	1
Total	91	18	3	92	9	3

When Table 6 is examined, it is seen that all articles, except for one, present validity and reliability proofs among both national and international articles in the scope of the articles examined. It is detected that in only one national article while the proof related to validity is presented; there seem no studies regarding the reliability. Additionally, when the convenience of these studies conducted is investigated, the general problem is seen to stem from making confirmatory factor analysis on the data set where explanatory factor analysis is made before.

Also it was seen that there were two studies in which items were eliminated during explanatory factor analysis but it was continued with confirmatory factor analysis without collecting new data afterwards. There was not done any factor analyses in one of the studies and frequency values were calculated instead of factor loadings.

Second Implementation

In line with this sub-purpose, relevant frequencies regarding the implementation of the final form of the scale and the calculation of the relevant statistics are presented in Table 7.

Table 7. Frequencies regarding the second implementation

5. Second Implementation	NATIONAL			INTERNATIONAL		
	E	K	H	E	K	H
Is the revised version of the scale implemented?	3	-	25	1	-	25
Is the statistical information regarding this implementation included?	2	1	25	1	-	25
Total	5	1	50	2	0	50

When the scale development studies in the literature were examined, it was seen that there were made some changes in the scale such as eliminating items after explanatory factor analysis. However, it was thought that there were made no studies as to making the final form of the scale. With the idea that this phase is an important and necessary step, some questions regarding this expectation were added to the checklist. However, as also seen in Table 6, the result supported the prediction, it was detected that no articles had such a study conducted except for three national and one international article. In one of the articles in which the second implementation was done, after the second implementation a t-test that showed whether there

was a difference between the girls and boys was conducted over the last data. However, due to the lack of the expected analyses, while it was marked as ‘yes’ for the second implementation, it was marked as ‘partially’ in terms of the question that was about the statistical knowledge.

Discussion and Results

The general purpose of this research is to put forward to what extent the standard steps of developing a measurement tool are followed in developing self-efficacy scales used in education and psychology. In line with this general purpose, self-efficacy scales that were developed between 1997 and 2018 were examined in five sections as introductory information, theoretical background, item writing, validity and reliability and second implementation.

One of the deficiencies often seen when the self-efficacy scales are examined is that the psychological structure is not defined operationally. All measurement processes start with determining the quality of the property to be measured. In line with the theoretical definition of the variable that is aimed to be measured, the variable needs to be defined pragmatically in an observable and measureable way (Tezbaşaran, 2008). All processes and the procedures after this phase are going to be shaped in accordance with the definition that is to be made (Erkuş, 2012). Also, while mentioning the theoretical background of the psychological structure in the scales developed, this background was not correlated to a measurement theory. The study in which Çüm and Koç (2013) examined the articles about scale development and implementation supports this finding. Almost all scales lack in the measurement theory that the researches are based on.

According to the information given about item writing process, it was detected that researchers often made use of the items in other scales present in the literature and secondly they formed the item pools after making essays written. As to taking experts’ opinion on the items prepared, the general tendency was seen to be consulting only a field expert. It was seen that the number of the studies in which testing and evaluation and language experts’ opinions were taken is quite low. These findings are supporting the studies of Çüm and Koç (2013) and Dirlik (2014).

During the investigations made in the scope of the research, the mistake that was often encountered in scale validity studies was seen to be making both explanatory and confirmatory factor analyses on the same data set. In addition, after eliminating items from the scale, the second explanatory factor analysis was also seen to be made on the same data set. The data set that is present after item elimination is the data set which still has the effect of the item eliminated. For this reason, new data need to be collected after eliminating items and explanatory factor analysis should be made on these new data. These mistakes indicate that researchers do not have enough information about factor analysis. The findings regarding factor analysis are consistent with the finding of the study, which belongs to Kaya Uyanık et al (2017).

One of the most remarkable mistakes done is the confusion of scale and questionnaire. That there is a confusion regarding concepts means the scale developers do not know the difference between a scale and a questionnaire yet. In another inaccurate scale detected, the scale was developed in Turkish but the article was translated into English due to the publishing

language policy of the journal. Translating the items in a scale developed in a language into another language is only possible with scale adjustment steps. Translating the scale into English and publishing it may lead to misunderstandings and misuses.

Scale development is an area that requires expertise. Therefore the researchers who are going to develop a scale should definitely get support from testing and evaluation experts in the process. If they are included in the process by having this consciousness, the mistakes made are thought to reduce. As a result of the investigations, major problems were detected in self-efficacy scale development studies. This problem may be seen as a sign of the fact that scale development steps are not understood well enough. Although the number of the scale development studies has increased in recent years, it is strange that their quality is still low. Even if scale development steps are followed appropriately, there have been encountered items misinterpreted in many self-efficacy scales examined. Scale development is a holistic process. This process requires mastering both the development steps and the theoretical background of the psychological structure. Without mastering the theoretical background of the psychological structure, the indicators of that structure are not going to be defined accurately and as a result there are going to be mistakes in item writing. Therefore, it is beneficial for every researcher who intends to work on scale development to question themselves in terms of this. On the other hand, that the mistakes are so common in the literature and have become so chronic brings up the need for a control mechanism in the development and the use of psychological measurement tools.

In this framework, it is recommended to establish a national Test Research Implementation Institution that supervises the development, adaptation, revision and use of psychological measurement tools. In addition, researchers who are going to use a psychological measurement tool in their studies are also advised to be careful and careful in choosing the tools they will use.

References

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 23-33.
- American Psychological Association, American Educational Research Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards For Educational And Psychological Testing*. Washington: American National Research Education.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. (6thEd.). New York: MacMillan Publishing Co. Inc.
- Bandura, A. (2006) *Guide for constructing self-efficacy scales*. Urdan, T. & Pajares, F. (ed.). Self-efficacy beliefs of adolescents (PB) (Adolescence and education). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In v. S. Ramachandran (ed.), encyclopedia of human behavior, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- Conway, Malcolm J. (2006). *How To Collect Data: Measurement And Evaluation*. NY: American Society for Training and Development.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials Of Psychological Testing*. (5thEd.). New York: Harper Collins Publishers.
- Çüm, S., & Koç, N. (2013). Türkiye'de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 115-135.
- Dawis, R. V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 481-489.
- Delice, A. ve Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 60-75.
- Dirlik, E. M. (2014). Ölçek geliştirme konulu doktora tezlerinin test ve ölçek geliştirme standartlarına uygunluğunun incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2).
- Doğan, E. M. (2009). *Türkiye'deki psikolojik çalışmalarda kullanılan testlerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Kültürel açıdan test uyarlama çalışmaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Muğla.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme Ve Ölçek Geliştirme-1: Temel Kavramlar Ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Pegem Atfı İndeksi*, 0, 1221-1234. doi:10.14527/9786053183563.075.
- Gül Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102. doi: 10.15390/EB.2015.4070
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study in organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Slavec, A. ve Drnovsek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14(1), 39-62.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge.
- MEB, (1971). *Sekizinci Milli Eğitim Şurası- Esaslar, Raporlar, Kararlar*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özge, S. (1981). *Psychological Tests Used in Turkey: A Preliminary Survey*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Bogaziçi Üniversitesi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Education Research*. 66(4), 543-578.
- Tavşancıl, E., Güler, G. ve Ayan, C. (2014). 2002-2012 yılları arasında Türkiye'de geliştirilen bazı tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme süreci açısından incelenmesi. IV. Ulusal

- Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (Uluslararası Katılımlı) 9-13 Haziran*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2015). The instruments used in science education in Turkey: a descriptive content analysis. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 364- 383.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In: Bandura, A. (ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Zusho, A.,& Pintrich, P.R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of collage chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081- 1094.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Duyuşsal özellikler doğası gereği doğrudan gözlenemez ve ölçülemezler. Bu nedenle duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde dolaylı ölçme yöntemleri kullanılmaktadır. En sık kullanılan dolaylı ölçme yöntemi ise psikolojik test uygulamalarıdır (Anastasi, 1988). Bu uygulamalar bireyin testteki/ölçekteki maddelere gösterdiği tepkilerin belli bir yönteme göre puanlanması aracılığıyla yapılmaktadır. Sıklıkla tercih edilen psikolojik testler, gözlem ve görüşme gibi diğer bilgi toplama yöntemlerine göre daha kolay uygulanabilmektedir. Psikolojik testlerin objektif olarak puanlanabilmesi, tek bir seferde büyük kitlelerden veri toplanabilmesi, geçerli ve güvenilir gözlemler yapmaya olanak sağlaması en büyük avantajlarından (Conway, 2006; Cronbach, 1990). Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların araştırmaları kapsamında ya var olan ölçekleri kullandıkları ya da geliştirdikleri görülmektedir. Araştırmacıları yeni bir ölçek geliştirmeye iten iki durumdan söz edilebilir. Bunlardan biri, araştırmanın amacına hizmet eden bir aracın geliştirilmemiş olmaması; diğeri ise mevcut ölçeklerin güncelliğini yitirmesi ya da istedik özelliklere sahip olmamasıdır. Ulusal ve uluslararası birçok dergide öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışmalarına rastlamak mümkündür. Öz-yeterlik ölçeği geliştirirken diğer ölçekler gibi genel olarak standart ölçme aracı geliştirme adımlarının dikkate alınması beklenmektedir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde standart test/ölçme aracı geliştirme aşamalarının takip edilmeden geliştirilmiş birçok ölçeğe rastlanmıştır. Ayrıca geliştirilen bu ölçeklerin çoğunda ölçülen özelliğin (öz-yeterlik) doğasının gerektirdiği ifadeleri içermeyen maddeler bulunduğu gözlenmiştir. Bu şekilde geliştirilmiş ölçeklerin kullanılması ve bu ölçeklerden elde edilen puanlar ile istatistiksel çıkarımlar yapılması bilimin yanlış yönlendirilmesine neden olmaktadır.

Gelecek araştırmalara yanlış dayanak oluşturmaya neden olan ölçeklerden oluşan bu yığına her gün bir yenisi eklenmektedir. Bu sebeple, geliştirilmiş ancak kullanılması mümkün olmayan çok sayıda öz-yeterlik ölçeğinin varlığı, ciddi bir emek ve zaman kaybının göstergesidir. Bu ölçeklerin kullanıldığı çalışmalardan elde edilen sonuçların geçerliği ve güvenilirliği de bilimsel açıdan sorgulanmalıdır. Alanyazında eğitim ve psikoloji alanında geliştirilmiş ölçeklere ait genel incelemeleri içeren çalışmalara rastlanmıştır. Özel olarak öz-yeterlik ölçeklerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Her psikolojik yapı kendine özgüdür ve kendi çerçevesine göre incelenmelidir. Bu nedenle öz-yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesi aşamasında var olan sorunları ortaya koymanın, sorunların giderilmesi için önemli bir adım olacağı düşüncesi araştırmanın yapılmasına gereklilik oluşturmuştur. Bu araştırma alanyazında var olan sorunları betimlemesi ve bundan sonraki öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışmaları için de bilgi verici olması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, eğitim ve psikolojide kullanılan öz-yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesi aşamasında izlenmesi gereken ölçme aracı geliştirme adımlarının ne derece karşılandığını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda giriş bilgileri, kuramsal kısım, madde yazımı, geçerlik ve güvenilirlik ve ikinci uygulama olmak beş bölümle ilgili araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, ölçek geliştirilirken (öz-yeterlik ölçeği) dikkat edilmesi gereken noktalar incelendiğinden nitel bir araştırmadır. Çalışma kapsamında doküman analizi yapılmıştır. Önceden belirlenen kriterlere göre makaleler incelenerek her bir ölçüt için frekans değerleri elde

edilmiştir. Çalışma kapsamında elektronik ortamdaki ulaşılabilen 1997-2018 yılları arasında yerli ve yabancı literatürde yer alan öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışmaları incelemeye alınmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar seçilirken ölçülmesi hedeflenen öz-yeterlik kavramının eğitim ve psikoloji ile ilişkili olmasına, ve ölçeğin tüm maddelerinin ulaşılabılır olmasına dikkat edilmiş, bu kriterlere uymayan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın amaç doğrultusunda giriş bilgileri, kuramsal kısım, madde yazımı, geçerlik ve güvenilirlik ve ikinci uygulama olmak beş bölümle ilgili 1997-2018 yılları arasında geliştirilmiş öz-yeterlik ölçekleri incelenmiştir. Öz-yeterlik ölçekleri incelendiğinde sıklıkla görülen eksikliklerden biri psikolojik yapının işevuruk tanımının yapılmamasıdır. Ayrıca ölçeklerin neredeyse hepsinde dayandırılan ölçme kuramının eksikliği görülmüştür. Madde yazım süreci ile ilgili verilen bilgilere göre araştırmacıların sıklıkla alan yazında bulunan diğer ölçek maddelerinden faydalandığı ikinci olarak da kompozisyon yazdırma ve oradan madde havuzunu oluşturma işlemine başvurdıkları belirlenmiştir. Hazırlanan maddelere ilişkin uzman görüşü alma noktasında ise genel eğilimin sadece konu alanı uzmanına danışmak olduğu görülmüştür. Ölçme değerlendirme ve dil uzmanından görüş alan çalışmaların ise oldukça az olduğu belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme ve dil uzmanından görüş alan çalışmaların ise oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular Çüm ve Koç (2013) ve Dirlik (2014)'ün çalışmalarını destekler niteliktedir. Araştırma kapsamında yapılan incelemeler sırasında ölçek geçerliği çalışmalarında sıklıkla karşılaşılan hatanın aynı veri seti üzerinden AFA ve DFA yapılması olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçekten madde atıldıktan sonra ikinci AFA'nın da aynı veri seti üzerinden yapıldığı görülmüştür. Madde atıldıktan sonra elde kalan veri seti hala atılan maddenin etkisinin olduğu veri setidir. Bu nedenle madde atıldıktan sonra tekrar veri toplanmalı ve yeni veri seti üzerinden AFA'nın yapılması gerekmektedir. Bu hatalar da araştırmacıların faktör analizi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Faktör analizi ile ilgili elde edilen bulgular Kaya Uyanık ve diğ. (2017) çalışmasının bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Yapılan hatalardan en göze çarpanlardan bir diğerinin ise ölçek-anket karmaşasının yaşanmış olmasıdır. Kavram karmaşasının olması ölçeği geliştirenlerin henüz ölçek ve anket ayırımı bilmedikleri anlamına gelmektedir. Ayrıca tespit edilen başka bir hatalı örnekte ise ölçek Türkçe geliştirilmiş fakat derginin yayın dilinden dolayı makale kapsamında İngilizceye çevrilmiştir. Bir dilde geliştirilen ölçeğin maddelerinin başka bir dile çevrilmesi ancak ölçek uyarlama basamakları ile mümkündür. Ölçeğin bu şekilde İngilizceye çevrilip yayınlanması yanlış anlaşılma ve kullanımlara neden olabilecektir. Ölçek geliştirme uzmanlık gerektiren bir alandır. Bundan dolayı ölçek geliştirecek araştırmacıların süreçte kesinlikle ölçme değerlendirme uzmanlarından destek alması gerekir. Bu bilincin yerleşip, sürece dahil edilmeleri sağlandığı takdirde ölçek geliştirme sürecinde yapılan hataların da azalacağı düşünülmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışmalarında ciddi sıkıntılar tespit edilmiştir. Bu sıkıntı ölçek geliştirme basamaklarının yeterince iyi anlaşılmadığının bir göstergesi olarak alınabilir. Ölçek geliştirme çalışmaları son yıllarda sayıca artmasına rağmen, niteliğinin hala düşük olması oldukça düşündürücüdür. Ölçek geliştirme basamakları doğru takip edilse dahi incelenen birçok öz-yeterlik ölçeğinde yanlış ifade edilmiş maddelere rastlanmıştır. Ölçek geliştirme bütünsel bir süreçtir. Bu süreç hem geliştirme basamaklarına hakim olmayı hem de psikolojik yapının kuramsal bilgisine hakim olmayı gerektirir. Psikolojik yapının kuramsal bilgisine hakim olunmadığı sürece o yapının

göstergelelerinin tanımlanması doğru yapılamayacak ve sonuç olarak madde yazımında yanlışlar ortaya çıkacaktır. Dolayısı ile ölçek geliştirme çalışması içine girmeye niyetlenen her araştırmacının kendini bu anlamlarda sorgulamasında fayda görülmektedir. Diğer yandan alanyazında hatalı kullanımların bu kadar yaygın olması ve kronik hale gelmesi durumu, psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılmasında bir denetleme mekanizmasına ihtiyaç olduğu fikrini akla getirmektedir. Bu kapsamda, psikolojik ölçme araçlarının geliştirme, uyarlanma, revizyon ve kullanımlarını denetleyen ulusal bir Test Araştırma Uygulama kurumunun kurulması önerilmektedir. Ayrıca çalışmalarında bir psikolojik ölçme aracı kullanacak araştırmacıların da kullanacakları araçları seçerken dikkatli olmaları ve titiz davranmaları önerilmektedir.



Türkiye ve Singapur Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Cebir Öğrenme Alanı Bağlamında Karşılaştırılması

A Comparison of the Middle School Mathematics Curricula of Turkey and Singapore with Respect to the Learning Domain of Algebra

Ali BOZKURT¹, Sevilay ÇIRAK KURT², Şengül TEZCAN³

• Geliş Tarihi: 14.03.2019 • Kabul Tarihi: 03.07.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 03.07.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye 5-8. sınıflar ile aynı sınıflar düzeyindeki Singapur matematik öğretim programlarının cebir öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla, ilgili programlar cebir öğrenme alanının alt öğrenme alanları ve işlendikleri sınıf düzeyleri ve içeriğin uygulama yönergeleri ve Bloom taksonomisinde yer aldığı basamaklara göre sınıflandırılması bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Dokümanların incelenmesinde her iki ülkenin öğretim programlarının aynı döneme ait ilgili tüm değişkenleri yan yana getirilerek karşılaştırılmıştır. Araştırmada veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları alt öğrenme alanları, kazanımların sayısı, içeriği ve sıralaması, özellikle uygulama yönergeleri ve Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmış hali bakımından her iki programın farklılaştığı yönlerinin olduğunu göstermektedir. Singapur Matematik Öğretim Programı cebir öğrenme alanı bağlamında günlük hayat problemlerini alt öğrenme alanı düzeyinde ele almakta, ikinci dereceden denklemler ve fonksiyonlar gibi üst düzey konulara ortaokul düzeyinde yer vermekte, daha fazla kazanım içermektedir. Ayrıca Türkiye Matematik Öğretim Programını içerik olarak kapsamakla birlikte onun ötesinde konular içermekte, cebire temel teşkil eden değişken, eşitlik, eşitsizlik gibi bazı kavramların öğretim sürecinde farklılaşmakta, kazanımların uygulama yönergelerinde direkt uygulama, yazılım, fonksiyon makinesi, tablo kullanımı, gruplarla çalışma ve oyun önerileri sunarak öğrenme öğretme sürecine açıkça rehberlik etmekte ve üst düzey bilişsel becerilere daha çok vurgu yapmaktadır.

Anahtar sözcükler: cebir öğrenme alanı, matematik öğretim programı, karşılaştırmalı eğitim.

Atıf:

Bozkurt, A., Çırak Kurt, S. ve Tezcan, Ş. (2020). Türkiye ve Singapur ortaokul matematik öğretim programlarının cebir öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 152-173. doi: 10.9779/pauefd.540142

¹ Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Gaziantep, ORCID: orcid.org/0000-0002-0176-4497

E-posta: alibozkurt@gantep.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adıyaman, ORCID: orcid.org/0000-0001-8951-8727

E-posta: sevilaycirak@hotmail.com

³ Matematik Öğretmeni, Şehit İdris Güler Ortaokulu, Seyhan, Adana, ORCID: orcid.org/0000-0003-3815-4382

E-posta: tezcan.gulsen2013@gmail.com

Abstract

The purpose of this research is to compare the mathematics curricula of the 5th-8th grades in Turkey and the same level of grades in Singapore with respect to the learning domain of algebra. For this purpose, these curricula are compared in terms of the sub-learning domains, number of outcomes, contents of outcomes, the order in which they are taught, the grade level and application guidelines of outcomes, and their classification in the Bloom Taxonomy. The pattern of this research is a document review. Under this pattern, the horizontal approach is used to compare the curricula of the two countries. In the research, the data was analyzed through content analysis and the descriptive analysis methods. The research findings indicate that both curricula differ in terms of sub-learning areas, the number, content and ranking of outcomes, especially their implementation guidelines and classification in the Bloom taxonomy. The Singapore Mathematics Curriculum with the context of algebra learning domain handle everyday life problems as a sub-learning domain, includes the relatively more difficult topics at the secondary school level, includes more outcomes, includes the content of the Turkish Mathematics Curriculum, but also includes additional topics, differs from the Turkish Mathematics Curriculum in the teaching of the concept of 'variable' which constitutes the basis of algebra, and the fact that the cases of equality and inequality are addressed together; clearly provides guidance for the learning and teaching process by offering direct applications, software, function machines, table use, working with groups and game suggestions in the application guidelines, places more emphasis on high-level cognitive skills.

Keywords: learning domain of algebra, mathematics curriculum, comparative education

Cited:

Bozkurt, A., Çırak Kurt, S., & Tezcan, Ş. (2020). A comparison of the middle school mathematics curricula of Turkey and Singapore with respect to the learning domain of algebra. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 152-173. doi: 10.9779/pauefd.540142

Giriş

Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlik ve farklılıklarını tanımayaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler sunan bir disiplindir (Türkoğlu, 1998). Bu disiplin çerçevesinde her ülke daha nitelikli nesiller yetiştirmek için küresel anlamda yaşanan gelişmeler ışığında eğitim sistemini gözden geçirmekte ve eğitim sisteminin temel öğelerinde güncellemeler yapmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemleri karşılaştırılırken zorunlu eğitim süreleri, öğretim programları, ders kitapları, öğretmen yetiştirme programları incelenebilmektedir (Psacharopoulos, 1981). Söz konusu karşılaştırmalar, bir ülkenin kendi eğitim sisteminde karşılaştığı sorunları anlamasını, daha başarılı ülkelerin başarı nedenlerini keşfetmesini ve bu yolla kendi eğitim sistemini, kendi koşullarını göz önünde bulundurarak geliştirmeyi hedeflemektedir.

Öğretim programları, öğrenme süreçlerinin yol haritalarıdır (Ersoy, 2006). Amaçlara uygun olarak hazırlanan bir öğretim programı, öğretim sürecinin plan aşamasında ilk basamağı oluşturması sebebiyle önemlidir. Eğitimden beklenen niteliği sağlamak için öğretim programlarının gelişmeler ışığında güncellenmesi gerekir. Türkiye’de öğretim programlarındaki güncellemeler incelendiğinde en köklü değişikliklerden birinin 2005 yılında yapıldığı görülmektedir (MEB, 2005). MEB, 2005 yılında öncelikle tüm derslerin öğretim programlarının temel felsefesini değiştirmiştir. Programlar, davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek hazırlanmıştır. Bu programlarda yaşanan bazı aksaklık ve güncelleme ihtiyaçlarından dolayı 2013 yılında revize yoluna gidilmiştir. Örneğin ortaokul matematik dersi programının yetiştirilmesinde yaşanan aksaklıklar sebebiyle 6. sınıf kazanımlarından bazıları diğer sınıflara kaydırılmıştır (MEB, 2013). 2013 yılında programda yapılan revizyonlar sonucunda matematik ders saati artırılmış ve kazanım sayıları azaltılmıştır. Benzer şekilde 2018 yılında yine programlarda revize yoluna gidilmiştir (MEB, 2018). Öğretim programlarında yapılan son değişiklikler 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla tüm sınıf seviyelerinde uygulamaya konulmuştur.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında Uluslararası Okuma Becerileri Projesi (Project of International Reading Literacy Skills: PIRLS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment: PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS) gibi uluslararası sınavlar yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Çünkü, bu sınavlar ülkelerin uluslararası platformda yerini göstererek, kendi eğitim sistemlerini değerlendirmeleri ve karşılaştırma yapmaları için fırsatlar sunmaktadır. Söz konusu sınavlarda aldığı dereceler ile Singapur, eğitim sistemi merak edilen ülkelerden biridir. Tablo 1’de Türkiye ve Singapur’un son üç PISA ve TIMSS’de ilgili matematik testinden aldığı puanlar ve sıralamaları yer almaktadır. Türkiye, 2006, 2011 ve 2016 yıllarındaki PIRLS’a katılmadığından, burada yalnızca PISA ve TIMSS sonuçlarına yer verilmiştir.⁴

⁴ Kaynak: “PISA 2009 Results: Executive Summary” OECD, 2010; “PISA 2012 Results in Focus” OECD, 2013; “PISA 2015 Results in Focus” OECD, 2018; “TIMSS 2007; Mullis, Martin and Foy, 2008”, “TIMSS, 2011; Mullis, Martin, Foy and Arora, 2012”, “TIMSS, 2015; Mullis, Martin, Foy and Hooper, 2016”

Tablo 1. Türkiye ve Singapur'un son üç PISA ve TIMSS'de matematik testinden aldığı puanlar ve sıralamaları

	2009		2012		2015	
	TP/TS*	SP/SS*	TP/TS*	SP/SS*	TP/TS*	SP/SS*
PISA	445/41	562/2	448/44	573/2	420/50	564/1
	2007		2011		2015	
	TP/TS*	SP/SS*	TP/TS*	SP/SS*	TP/TS*	SP/SS*
TIMSS 8.SINIF	432/29	593/3	452/24	611/2	458/24	621/1

*TP: Türkiye'nin puanı TS: Türkiye'nin sıralaması SP: Singapur'un puanı SS: Singapur'un sıralaması

Tablo 1 incelendiğinde, PISA'da Türkiye'nin 2012'de, 2009'a göre ilgili alanlarda puanının arttığı ancak sıralamada gerilediği, 2009 ve 2012'ye göre 2015'te de hem puanlarının hem de sıralamasının düştüğü; Singapur'un ise aldığı puanlarla her zaman ilk üçte yer aldığı görülmektedir. TIMSS'de ise Türkiye ve Singapur'un başarı puanının her sınavda arttığı; Singapur'un tüm yıllarda ilk üçte yer aldığı görülmektedir. Türkiye her iki sınavda ilgili alanlarda alt düzeydeki ülkeler arasında yer alırken Singapur başarısını artırarak 2015'te yapılan PISA ve TIMSS'de birinci olmuştur.

Literatürde farklı ülkelerin matematik dersi öğretim programlarının veya ders kitaplarının çeşitli açılardan karşılaştırıldığı araştırmalara rastlanmaktadır (Altıntaş ve Görgen, 2014; Cai ve ark., 2005; Chen ve Cai, 2009; Erdoğan, Hamurcu ve Yeşiloğlu, 2016; Ertl, 2014; Özer, 2012; Özkan, 2006; Umay, Akkuş ve Duatepe-Paksu, 2006). Örneğin, Umay, Akkuş ve Duatepe Paksu (2006) matematik dersi 1-5. sınıf öğretim programını (MEB, 2005), NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) prensip ve standartlarına göre incelemiştir. Altıntaş ve Görgen (2014) Türkiye ve Güney Kore'de uygulanan ilkökul ve ortaokul matematik öğretim programlarını programın temel bileşenlerinden olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme boyutları ve genel özellikleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Chen ve Cai (2009) Amerika'nın birkaç bölgesi ile TIMSS'de başarı gösteren bazı ülkelerdeki (Singapur, Tayvan, Japon) 1-8. sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin beklentileri analiz etmişlerdir. Erbaş, Alacacı ve Bulut (2012) Türkiye, Singapur ve ABD 6. sınıf matematik ders kitaplarını yazı yoğunluğu, görsel öğeler, iç düzen, konu alanı ağırlıkları, konu sayısı ve konu sunumu gibi belirli tasarım özellikleri bakımından karşılaştırmasını; Özer (2012) ise bu üç ülkenin matematik ders kitaplarındaki soruların karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Görüldüğü üzere, karşılaştırmalı araştırmalar genellikle uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkeler temel alınarak yürütülmüştür. Bu araştırmada ise karşılaştırma için uluslararası sınavlarda başarısıyla dikkat çeken Singapur seçilmiştir. Matematik öğretim programları karşılaştırılırken matematik başarısında önemli kabul edilen cebir öğrenme alanı esas alınmıştır. Çünkü cebir, öğretim programında her ne kadar ayrı bir başlık altında verilse de matematiğin tüm öğrenme alanlarında kullanılmaktadır (Kaput, 1995). Diğer taraftan cebirsel düşünme, matematiğin tümü üzerine hâkim olan ve matematiği günlük hayatta faydalı kılan esas unsurlardan biridir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Matematikte başarılı olabilmek için cebirsel düşünme becerisinin geliştirilmesi gerekir. Öğretim programı ise cebirsel düşünmenin gelişimine dair yol haritası olarak değerlendirilebilecek önemli kılavuzlardan biridir (Yenilmez ve Teke, 2008). Bu bağlamda, çalışmada Türkiye 5-8. sınıflar ile aynı sınıflar düzeyindeki Singapur matematik

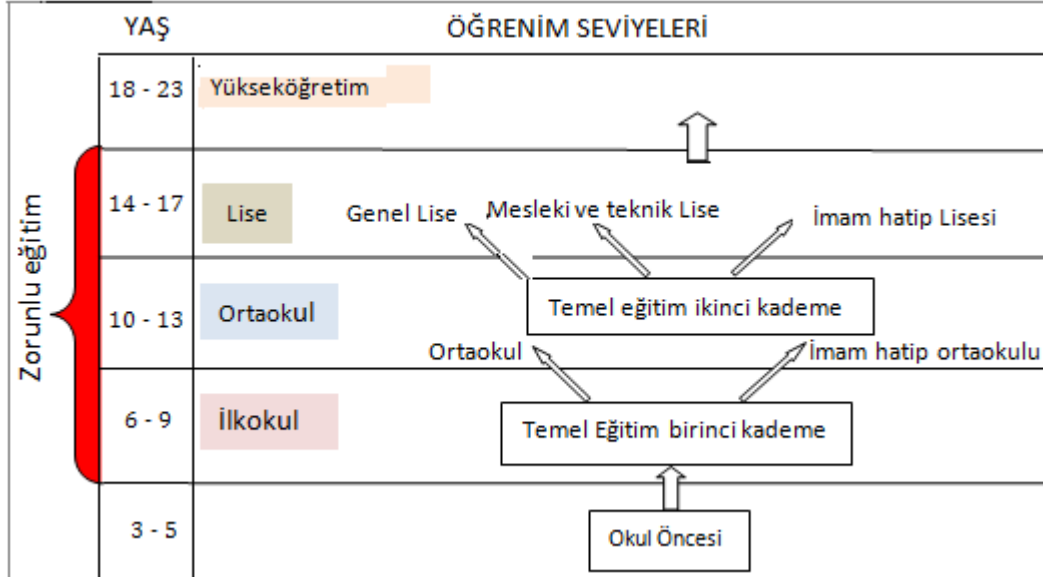
öğretim programlarında yer alan cebir öğrenme alanının çeşitli açılardan incelenmesi ve böylece benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır: Türkiye 5-8. sınıflar ile aynı sınıflar düzeyindeki Singapur matematik öğretim programları cebir öğrenme alanında;

1. Alt öğrenme alanları arasında benzerlik veya farklılık var mıdır? Varsa nelerdir?
2. Kazanımların sayısı, içeriği, işleniş sırası ve sınıf düzeyi arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Kazanımların uygulama yönergeleri arasında benzerlik veya farklılık var mıdır? Varsa nelerdir?
4. Kazanımlar Bloom Taksonomisine göre sınıflandırıldığında bilişsel düzeyleri arasındaki benzerlik veya farklılıklar nelerdir?

Öğretim programlarından elde edilen bulguların sağlıklı bir şekilde yorumlanabilmesi için ilgili programların uygulandığı eğitim sistemlerine dair bilgi sahibi olmak gerekir. Bu çerçevede, aşağıda Türkiye ve Singapur eğitim sistemleri kısaca tanıtılmıştır.

Türkiye Eğitim Sistemi

Türkiye’de 2012 yılından bu yana 4+4+4 olmak üzere toplam 12 yıllık zorunlu eğitim uygulanmaktadır (Şekil 1). Zorunlu eğitim süresi, toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek ve eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılabilmesi amaçlanarak düzenlenmiştir (MEB, 2012).



Şekil 1. Türkiye eğitim sistemi

Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 12 yıllık zorunlu eğitim 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise öğrenimi olarak belirlenmiştir. Her bir yıl için eğitim kademelerine göre Türkiye’deki toplam ders saatleri ve matematiğe ayrılan ders saatleri Tablo 2’de verilmiştir.

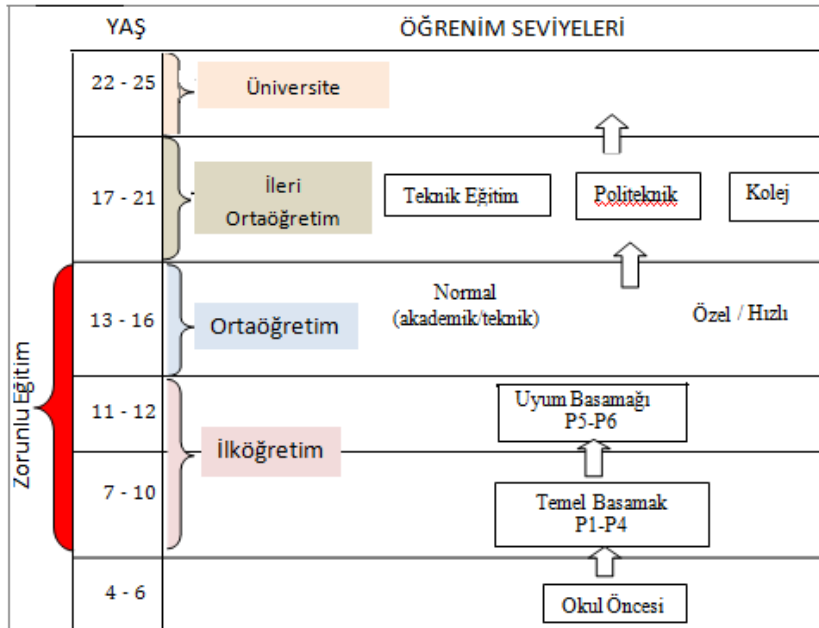
Tablo 2. Eğitim kademelerine göre Türkiye’de verilen matematik ders süreleri

		Haftalık matematik ders saati	Eğitim süresi (Hafta sayısı)	Bir öğretim yılındaki toplam matematik ders saati
İlköğretim	İlkokul	5	36	180 ders
	Ortaokul	5	36	180 ders
Ortaöğretim	Lise	6	36	216 ders

Türkiye’de öğrenciler her yıl 1-8. sınıflarda 180, 9-12. sınıflarda ise 216 ders saati matematik öğrenimi görmektedirler. Her bir dersin süresi 40 dakikadır. Tablo 2’de sunulan matematik ders saatlerinin dışında ortaokulda haftada 2 saat olacak şekilde seçmeli matematik uygulamaları dersi de yer almaktadır. Ortaokulun sonunda başarılı öğrenciler Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ile öğrenci alan okullara yerleştirilmekte, sınavla yerleşemeyen diğer öğrenciler ise tercihlerine göre bir ortaöğretim kurumuna geçiş yapmaktadırlar.

Singapur Eğitim Sistemi

Singapur eğitim sistemi McKinsey araştırma kuruluşu tarafından 2010 yılında yapılan ‘Dünyanın En İyi Performans Gösteren Eğitim Sistemleri Araştırmasında’ ilk sırada yer almıştır (Bakioğlu ve Göçmen, 2014). Ülkede İngilizce, Çince, Malayca ve Tamilce resmi dil olarak kabul edilmektedir. Singapur’da zorunlu eğitim 7 yaşında başlamakta olup zorunlu eğitim süresi 10-11 yıldır (Şekil 2).



Şekil 2. Singapur eğitim sistemi⁵

Şekil 2’de görüldüğü gibi, ilköğretim 4 yıllık temel basamaktan sonra 2 yıllık uyum dönemini içerir ve 6 yıldır (Camadan, 2012). Temel basamakta tüm öğrenciler için matematik konu ve içerikleri aynıdır. Ancak uyum döneminde (P5 ve P6) öğrenciler yeteneklerine göre öğretmen yönlendirmesi ve öğrenci velisinin kararıyla gruplara ayrılır. Temel matematik (TM)

⁵ Kaynak: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system> Erişim Tarihi: 17.02.2018

veya Standart matematik (SM) kurslarında 2 farklı matematik programı uygulanmaktadır. Temel matematik kursunda içerik daha azdır. Bu kurstaki öğrenciler standart matematik kursunda yer alan cebir ve oran konularını görmektedir. 2 yıllık uyum döneminin sonunda öğrenciler İlköğretimi Bitirme Sınavı (Primary School Leaving Exam: PSLE) ile ortaöğretime geçiş yapmaktadırlar. Ortaöğretime, sınavdan aldıkları notlara göre ‘Özel/Hızlı, Normal Akademik veya Normal Teknik’ programlarından birine yerleşerek devam etmektedirler. Zorunlu eğitimini tamamlayan öğrencilere ‘Okul Mezuniyet Sertifikası’ verilmektedir. Singapur eğitiminde kademeler arasında geçiş öğrencinin sınavlarda gösterdiği başarıya göre yapılmakta olup esneklik. Ortaöğretim süresince farklı zorluk derecesine sahip dersler alan öğrenciler GCE O⁶; GCE N⁷ ; GCE A⁸ düzey sınavlara hazırlanarak üniversite öncesi eğitim olan teknik eğitim, politeknik veya kolejlerde öğrenimlerini sürdürmektedirler (Apaydın, 2013).

Singapur eğitimi 40 (20+20) haftalık 2 yarıyıldan oluşmaktadır. Haftalık ders süresi sınıf seviyesine göre değişmektedir. Ders süresi ilköğretimde 30 dakika olup bu süre ortaöğretimde 40 dakikaya çıkmaktadır. İlkokuldan ayrılma sınavında (PSLE) alınan puan esas alınarak öğrencinin yerleştiği okul türüne göre alınan matematik ders saati sayısı değişmekte olup Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Eğitim kademelerine göre Singapur’da verilen matematik ders süreleri

	Sınıf Düzeyi	Haftalık matematik ders saati	Eğitim süresi (Hafta sayısı)	Bir öğretim yılındaki toplam matematik ders saati
İlköğretim	1-2	4	40	160 saat
	3-4	5,5	40	220 saat
	5-6	SM: 5 TM: 6	40	200 saat 260 saat
Ortaöğretim	Özel /hızlı	2,5-3	40	100-120 saat
	Normal Akademik	2,5-3	40	100-120 saat
	Normal Teknik	4-5	40	160-200 saat

Tablo 3’ten anlaşılacağı gibi, Singapur’da sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bir haftada aldıkları matematik ders saati artmaktadır. Singapur’da ilkökul süresince 4 yılda toplam 760 saat matematik öğrenimi görülmektedir. İki yıllık uyum sürecinde her yıl SM sınıflarındaki öğrenciler 200, TM sınıflarındakiler ise 260 saat matematik dersi almaktadır. Toplam süre açısından Türkiye ile karşılaştırıldığında, ortaöğretim düzeyinde Singapurlu öğrencilerin daha fazla matematik dersi aldıkları görülmektedirler.

Bu çalışmada ülkelerin eğitim sistemlerinde ilkökul, ortaokul ve lise öğrenim sürelerinin farklı olmasından dolayı Türkiye’nin ortaokul matematik programına denk gelecek şekilde Singapur’un matematik öğretim programı cebir öğrenme alanı alt öğrenme alanları, kazanımların sayısı, işleniş sırası, sınıf düzeyi, uygulama yönergeleri ve Bloom taksonomisine göre karşılaştırması yapılarak incelenmiştir. Matematik öğretim programının başarılı ülkelerle karşılaştırılması uluslararası sınavlardaki başarı farkının öğretim programlarından kaynaklanıp

⁶ GCE ‘O’= Singapur – Cambridge ‘Normal’ Seviye Genel Eğitim Sertifika Sınavı (General Certificate of Education Ordinal Level)

⁷ GCE ‘N’ =Singapur – Cambridge ‘Ortalama’ Seviye Genel Eğitim Sertifika Sınavı

⁸ GCE ‘A’ = Singapur – Cambridge ‘İleri’ Seviye Genel Eğitim Sertifika Sınavı

kaynaklanmadığını belirlemeye yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda eldeki araştırma, (varsa) programdaki eksikliklerin veya geliştirilmesi gereken yönlerin ortaya çıkarılması, bu bağlamda yapılacak değişikliklere ilişkin fikir vermesi ve öğretimin temel öğelerinden biri olan öğretim programının daha nitelikli hale getirilmesine katkı sunması açılarından önemlidir. Araştırmada matematik yapabilmenin temel unsuru kabul edilen cebirsel düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayan, cebir alt öğrenme alanına dair programın detaylı incelenmesi literatüre sağlayacağı katkılar bağlamında ayrıca önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, sıralanan unsurlar bağlamında hem program geliştirenlere, hem literatüre hem de karar vericilere veri sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada Türkiye Matematik Öğretim Programı 5-8. sınıflar düzeyinde yer alan cebir öğrenme alanı (TMÖP) ve aynı öğrenim düzeyine karşılık gelen Singapur matematik öğretim programı (SMÖP) ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim, iki veya daha fazla ülkenin eğitim sisteminin çeşitli açılardan karşılaştırılmasını içerir (Balci, 2013). Bu araştırmada eğitim sistemlerinde aynı döneme ait ilgili tüm değişkenlerin yan yana getirilerek karşılaştırıldığı yatay yaklaşım (Ültanır, 2000) kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman incelemesi araştırmalarında hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilir.

Veri toplama Süreci

Türkiye'de cebir öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar 6.sınıf ve Singapur'da ilköğretim 6(P6) düzeyinde aynı sınıf düzeyinde başlamaktadır. Türkiye'de ortaokul matematik öğretim programı (6-8. sınıflar) cebir öğrenme alanı Singapur matematik öğretim programının ilköğretim 6(P6) ve ortaöğretim 1-2(S1-2) matematik öğretim programlarına karşılık gelmektedir. Bu çerçevede çalışma kapsamında Türkiye'de matematik dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 1-8 sınıflar (MEB, 2018) ile Singapur'da primary 1-6 (Singapore, 2013a) ve secondary 1-4 (Singapore, 2013b) matematik öğretim programlarının ilgili bölümlerin cebir öğrenme alanı karşılaştırılmıştır.

SMÖP'ün ilgili bölümlerinin çevirisi biri yüksek lisans, diğeri doktora öğrencisi iki matematik öğretmeni ve matematik eğitimcisi bir öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Çeviriler bir İngilizce dil uzmanına kontrol ettirilmiştir. Ülkeler arası ifade farklılıklarına açıklık getirme sürecinde programlarda yer alan örnekler dikkate alınmıştır. Her iki programda cebir öğrenme alanı sınıf düzeyi, kazanımların sırası ve verilen örneklerle dikkat edilerek analiz edilmiştir. TMÖP; sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılık olmak üzere beş; SMÖP ise sayılar ve cebir, geometri ve ölçme, istatistik ve olasılık olmak üzere üç öğrenme alanından oluşmaktadır. Cebir öğrenme alanı Singapur'da "Sayılar ve Cebir" olarak yer almakta; bu araştırmada ilgili öğrenme alanının yalnızca cebir kısmına odaklanılmaktadır.

Veri Analiz Süreci

İlk üç araştırma sorusu kapsamında TMÖP ve SMÖP'teki cebir öğrenme alanının alt öğrenme alanları ve işlendikleri sınıf düzeyleri ve içeriğin uygulama yönergeleri bakımından karşılaştırmaları sonucu elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bunun için veriler

kodlanarak sayısal göstergelere dönüştürülmüştür. Kodlama birimleri, incelenen dokümanda yer alan ve araştırma konusu ile ilgisi olduğu düşünülen kelime, cümle ve paragraflar analiz birimi olarak ayıklanması ve bu analiz birimlerini isimlendirilmek suretiyle kodlanmasıdır (Marshall ve Rossman, 1995).

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında incelenen öğretim programları cebir öğrenme alanı kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmasıyla elde edilen veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır; söz konusu betimlemelerden yola çıkarak araştırmacının kendi yorumlarını yapması ve bazı çıkarımlarda bulunması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizler için kazanımların aşamalı olarak sınıflandırılmasında her ne kadar bilişsel taksonominin güncellenmiş hali yayınlanmış olsa da (Anderson ve Ark., 2001) yaygın olarak kabul gören klasik Bloom Taksonomisi kullanılmıştır. Bloom taksonomisi basitten karmaşığa doğru bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinden oluşur. İlgili düzeylere ait açıklama ve örnekler Tablo 4’te sunulmuştur (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Tablo 4. Bilişsel alan basamakları, açıklamaları ve örnekleri

Basamaklar	Açıklama	Örnek
Bilgi	Uzun süreli bellekte ilgili bilgiye erişilmesi	<i>Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi tanır.</i>
Kavrama	Sözlü, yazılı veya grafik halinde olan öğretimle ilgili iletilerden anlam oluşturma	<i>Cebirsel ifadeleri yorumlar.</i>
Uygulama	İşlem yolunu verilen durumda kullanma	<i>Cebirsel ifadelerin çarpımını yapar.</i>
Analiz	Materyali onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiri ve materyalin bütünü ile ilişkilerini belirleme	<i>Örüntü veya ilişkinin n.terimi için cebirsel ifadeyi fark eder ve yazar.</i>
Sentez	Öğeleri uyumlu bir şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün oluşturma	<i>Verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar.</i>
Değerlendirme	Ölçütlere ve standartlara dayalı yargılara ulaşma	<i>Yapılan varsayımların ve çözümün sınırlılıklarının belirler.</i>

Tablo 4’te verilen bilgi, kavrama, uygulama düzeyindeki beceriler alt düzey; analiz sentez, değerlendirme düzeyindeki beceriler ise üst düzey bilişsel beceriler olarak ele alınmaktadır (Demirel, 2008). Betimsel analizle elde edilen bulgular daha sonra frekans ve yüzdelerle nicel veri kapsamında değerlendirilmiştir.

Güvenirlilik

Kazanımların içerikleri ve uygulama yönergelerinin analizleri öncelikle bir araştırmacı ve bir matematik eğitimcisi öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak yapılmış ve elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda “Görüş birliği” ve “Görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek, araştırmanın güvenirliliği “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)” formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda % 100 oranında bir uzlaşma olduğu görülmüştür.

Her iki ülkenin cebir öğrenme alanı kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmasında ise sürekli karşılaştırma veri analizi metodu da kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırmalı veri analizi, incelenen verilerin tümevarım kategori şeklinde kodlanması ve aynı

zamanda incelenmekte olan verileri sürekli olarak karşılaştırma işlemi kapsamaktadır (Ekiz, 2003). Analizlerin güvenilirliği Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktorasını tamamlamış iki akademisyenin sürekli karşılaştırma metodu çerçevesinde kodlaması şeklinde yapılmıştır. Böylece tabloların oluşturulmasında kullanılan kodlamaların tutarlılığı sağlanmıştır.

Bulgular

TMÖP ve SMÖP'ün cebir kazanımlarını içeren alt öğrenme alanları göz önünde bulundurulduğunda cebir öğrenimine her iki programda da 6.sınıfta başladığı görülmüştür. Programlarda cebir öğrenme alanının alt öğrenme alanları ve kazanımları programlarda yer alan sırasına göre Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. TMÖP ve SMÖP sınıf düzeyine göre cebir alt öğrenme alanları ve kazanımlar

Kademe	Singapur cebir alt öğrenme alanları ve kazanımlar	Kazanım sayısı	Türkiye cebir alt öğrenme alanı ve kazanımlar	Kazanım sayısı	Kademe
İlköğretim 6 (P6)	Tek değişkenli cebirsel ifadeler -Bilinmeyen bir değerini harfle temsil edilmesi -Basit cebirsel ifadeler -Basit cebirsel ifadelerin yorumlanması -Cebirsel ifadelerin sadeleştirilmesi -Sayısal değerlerle basit cebirsel ifadelerin değerlendirilmesi -Cebirsel ifade içeren sözel problemler çözme	6	Cebirsel ifadeler -Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar. -Cebirsel ifadenin değerlerini değişkenin alacağı farklı doğal sayı değerleri için hesaplar. -Cebirsel ifadelerin anlamını açıklar.	3	6
	Cebirsel ifadeler ve formüller -Sayıları temsilen harf kullanma -Cebirsel ifadeleri yorumlama -Cebirsel ifadeleri ve formüllerini değerlendirme -Basit gerçek yaşam durumlarını cebirsel ifadeye çevirme -Örüntü veya ilişkinin n.terimi için cebirsel ifadeyi fark etme ve yazma -Doğrusal ifadeleri toplama ve çıkarma -Basit cebirsel ifadelerin sadeleştirilmesi -Ortak çarpanları parantez kullanarak ayırma	8	Cebirsel ifadeler -Cebirsel ifadelerle toplama ve çıkarma işlemleri yapar. -Bir doğal sayı ile bir cebirsel ifadeyi çarpar. -Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.	3	
	Fonksiyonlar ve grafikler -İki boyutlu kartezyen koordinatlar -Sıralı ikililerin bir kümesinin grafiği ve iki değişken arasındaki ilişki -Doğrusal fonksiyonlar $y=ax+b$ -Doğrusal fonksiyonların grafikleri -Dikey değişimin yatay değişime oranı olarak doğrusal bir grafiğin eğimi (pozitif ve negatif eğimler)	5	-		7
Ortaöğretim 1 (S1)	Denklemler ve eşitsizlikler* -Denklemler ve eşitsizlik kavramları -Tek değişkenli doğrusal denklemlerin çözümü -Basit eşitsizliklerin çözümü -Doğrusal denklem haline getirilebilen kesir katsayılı basit denklemlerin çözümü -Problem çözmek için tek değişkenli doğrusal denklem kurma	5	*Eşitlik* ve Denklemler* -Eşitliğin korunumu ilkesini anlar. -Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi tanımlar ve verilen gerçek hayat durumlarına uygun birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurar. -Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözer. -Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurmayı gerektiren problemleri çözer.	4	
	Gerçek yaşam durumlarından problemler -*Gerçek yaşam içerikli problemler çözme* -*Hız-zaman, yol-zaman grafiklerini içeren tablo ve grafiklerdeki verileri yorumlama ve analiz etme*	4	-		

	-*Çözümün problem bağlamında yorumlanması*		
	-*Yapılan varsayımların ve çözümün sınırlılıklarının belirlenmesi*		
Ortaöğretim 2 (S2)	Cebirsel ifadeler ve formüller		
	-Cebirsel ifadelerin genişletilmesi +(iki doğrusal ifadenin çarpımından İkinci dereceden bir ifade elde etmek)		
	-Bir formülü özdeşi olan ifade ile değiştirme		
	-Bir formülde bilinmeyen değerinin bulunması	8	
	-İki terimin toplamı veya farkını karesi ve iki terimin karesinin farkı özdeşlikleri		
	-Doğrusal ifadeleri çarpanlara ayırma		
	-* İkinci dereceden ifadeleri çarpanlara ayırma*		
	-Cebirsel ifadelerle çarpma ve *bölme*		
	-*Paydası cebirsel ifade olan doğrusal ve ikinci dereceden cebirsel kesirlerle toplama ve çıkarma*		
		Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler	
	-Basit cebirsel ifadeleri anlar ve farklı biçimlerde yazar.	4	
	-Cebirsel ifadelerin çarpımını yapar.		
	-Özdeşlikleri modellerle açıklar.		
	-Cebirsel ifadeleri çarpanlara ayırır.		
	Doğrusal Denklemler		
	-Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözer		
	-Koordinat sistemini özellikleriyle tanıır ve sıralı ikilileri gösterir		
	-Aralarında doğrusal ilişki bulunan iki değişkenden birinin diğerine bağlı olarak nasıl değiştiğini tablo ve denklem ile ifade eder.	6	
	-Doğrusal denklemlerin grafiğini çizer.		8
	-Doğrusal ilişki içeren gerçek hayat durumlarına ait denklem, tablo ve grafiği oluşturur ve yorumlar.		
	-Doğrunun eğimini modellerle açıklar, doğrusal denklemleri ve grafiklerini eğimle ilişkilendirir.		
	Eşitsizlikler		
	-Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük hayat durumlarına uygun matematik cümleleri yazar.	3	
	-*Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri sayı doğrusunda gösterir.*		
	-Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri çözer.		
	Denklemler ve eşitsizlikler		
	-*İki değişkenli doğrusal denklemlerin grafikleri*		
	-*İki değişkenli doğrusal denklem sisteminin çözümleri*	4	
	-*İkinci dereceden tek değişkenli denklemleri çarpanlara ayırarak çözme*		
	-*Problem çözmek için iki değişkenli doğrusal denklem kurma*		
	Gerçek yaşam durumlarından problemler		
	-*Gerçek yaşam içerikli problemler çözme*		
	-*Hız-zaman, yol-zaman grafiklerini içeren tablo ve grafiklerdeki verileri yorumlama ve analiz etme*	4	
	-*Çözümün problem bağlamında yorumlanması*		
	-*Yapılan varsayımların ve çözümün sınırlılıklarının belirlenmesi*		
	* İşareti iki programın farklı olduğu noktaları göstermektedir.		

Tablo 5'te görüldüğü üzere TMÖP'te denklem ve eşitsizlikler ayrı ayrı ele alınırken SMÖP'te denklem ve eşitsizlik durumları birlikte ele alınmıştır. Cebirin gerçek yaşam durumları içerisinde kullanılmasına dair ilişkiye SMÖP'te 2 farklı sınıf seviyesinde cebir alt öğrenme alanı olarak yer verilmiştir. Ancak kazanımlar bazında bakıldığında TMÖP'te gerçek yaşam durumlarına ilişkin problemlere kazanımlar düzeyinde yer verilmiştir. SMÖP'te, TMÖP'ten farklı olarak "fonksiyon ve grafik" alt öğrenme alanının yer aldığı görülmektedir.

TMÖP'te olup SMÖP'te olmayan 1 kazanım; SMÖP'te olup TMÖP'te olmayan 17 kazanım vardır. SMÖP ve TMÖP'te benzer şekilde ilgili sınıf seviyesinde öğretilmesi gereken kazanımlar belirtilmiş ve ardından örneklerle açıklanarak, program uygulayıcıları için yönlendirmeler yapılmıştır. TMÖP ve SMÖP cebir kazanımları arasında göze çarpan ilk

farklılık kazanımların ifade ediliş şeklidir. Kazanımlar TMÖP'te beklenen beceriyle birlikte verilmiştir fakat SMÖP'te ilgili olduğu konuları belirten ifadelere yer verilmiştir. Örneğin TMÖP'te bir kazanım “Koordinat sistemini özellikleriyle tanır ve sıralı ikilileri gösterir.” şeklindeyken bu kazanım SMÖP'te “İki boyutlu kartezyen koordinatlar” ve “Sıralı ikililerin bir kümesinin grafiği ve iki değişken arasındaki ilişki” şeklindedir. Diğer deyişle TMÖP kazanım temelli iken SMÖP standart temelli olarak tasarlanmıştır.

TMÖP'te yer alan bir kazanım cümlesi SMÖP'te iki ya da üç farklı kazanımda ifade edilebilmektedir. Örneğin TMÖP'te yer alan “Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar.” kazanımı SMÖP'te “Sayıların temsilen harf kullanma” ve “Basit gerçek yaşam durumlarını cebirsel ifadeye çevirme” şeklinde iki kazanımda karşılık bulmaktadır. Bu nedenle kazanımların, niceliksel değil niteliksel karşılaştırması yapılmıştır.

TMÖP'te basit cebirsel ifadelerin anlamını açıklama, sayıların temsili için harf kullanma kazanımları sadece 6. sınıfta yer alırken SMÖP'te hem 6. sınıfta hem de 7. sınıfta yer almıştır. SMÖP'te ve TMÖP'te bilinmeyen katsayısının tamsayı ya da rasyonel sayı olma durumlarında yapılacak işlemler farklı sınıf seviyelerinde incelenmiştir. Cebir kazanımları incelendiğinde öğrencilerden beklenen işlem becerisi SMÖP'te daha fazladır.

Cebir kazanımlarının verilme sıraları ülkelere göre farklılık göstermektedir. Cebirsel ifadenin değerini değişkenin alacağı farklı değerlere göre hesaplanması SMÖP'te cebirsel ifadelerin anlamını açıklama, yorumlama kazanımından sonra verilmektedir. Örneğin, ‘3y’ ifadesinin değerini $y=2$ için hesaplama yapılması SMÖP'te “ $3y = y + y + y$ ” olduğunu anladıktan sonra gelmektedir. TMÖP'te ise ilk önce harfli ifadeler değer verme kazanımı ve sonra harfli ifadenin eşitini oluşturma kazanımı gelmektedir. “Cebirsel ifadeleri çarpanlarına ayırma” kazanımı için programlarda yer alan uyarı ve açıklamalara bakıldığında TMÖP'te çözüm yöntemlerinde kısıtlama olduğu görülmektedir. Ortak çarpan parantezi, iki kare farkı ve tam kareler çözümde kullanılabilirken gruplandırma yöntemiyle çarpanlarına ayırma gerektiren kısma girilmemesi gerektiği belirtilmiştir.

TMÖP'te denklemler ve eşitsizlikler ayrı alt öğrenme alanları olarak ele alınırken, SMÖP denklemler ve eşitsizlikler aynı alt öğrenme alanı içerisinde ve iki farklı sınıf düzeyinde verilmiştir. TMÖP'te eşitliğin korunumu doğal sayılar üzerinde incelenirken SMÖP'te eşitlik ve eşitsizlik cebirsel olarak ele alınmıştır. SMÖP, eşitsizliklerin sayı doğrusunda gösterilmesi kazanımına lise programında yer vermiştir.

SMÖP gerçek yaşamda kullanılan formüllere (alan-kenar ilişkisi; hacim kenar ilişkisi gibi) özel değerler vererek hesap yapma kazanımına yer vermiştir. TMÖP ise sadece “günlük yaşam durumlarına uygun birinci dereceden denklem kurma” kazanımına yer vermiştir ki bu kazanım SMÖP'te de yer almaktadır. Doğrunun eğimini modellerle açıklama, doğrusal denklemlerin grafikleri, tabloları açıklamaya her iki programda da yer verilmiştir. Ancak SMÖP'teki iki değişkenli doğrusal denklem sisteminin çözümü ve formülün öznesini değiştirme (bir değişkeni diğeri cinsinden düzenleme) kazanımları TMÖP'te yer almamaktadır.

İkinci dereceden fonksiyonların maksimum ve minimum noktası, bilinmeyen katsayısının pozitif veya negatif olduğu durumlar TMÖP'te yer almazken SMÖP'te yer almıştır. İkinci dereceden cebirsel ifadeler TMÖP'te özdeşliklerle sınırlıdır, fakat SMÖP'te ikinci

dereceden fonksiyonların grafiği ve özellikleri, tek değişkenli ikinci dereceden denklemi çarpanlarına ayırarak çözüme kazanımları yer almıştır.

Araştırmada her iki programda yer alan kazanımların uygulama yönergeleri de incelenmiş ve bu yönergelerin analizi Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Kazanımların uygulama yönergelerinin betimsel analizi

TMÖP	SMÖP
<ul style="list-style-type: none"> Kazanıma uygun örnekler Günlük hayattan durumlardan örneklerin seçiminin vurgulanması Dikkat edilecek hususlar Konunun sınırları Ele alınacak kavramların vurgulanması Tanımın vurgulanması Kavramın sınırları Kazanıma uygun modellerin kullanılması (basit örnekler) Gerektiğinde bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma 	<ul style="list-style-type: none"> Kazanıma uygun örnekler Gerçek yaşam durumlarından örneklerin seçiminin vurgulanması Dikkat edilecek hususlar Konunun sınırları Ele alınacak kavramların vurgulanması Excel gibi örnek hesaplama tabloları, grafik yazılımları kullanımı Anlamlandırma, kavrama ve yorumlama için cebir diskleri veya Algetools içindeki AlgeDisc, Graphmatica uygulamasının kullanımı Fonksiyon makinesi kullanımı Matematiksel modellemeye vurgu Konuyu anlamlandırma için kullanılabilir oyun örnekleri (Kartezyen koordinatlar-Amiral battı gibi) Özdeşliklerdeki yaygın hataları belirlemek ve açıklamak için grupla çalışma

Tablo 6’da görüldüğü gibi kazanıma uygun örnekler, gerçek yaşam durumlarından örneklerin seçimi, içeriğin sunulmasında dikkat edilecek hususlar, konunun sınırları ve ele alınacak kavramların vurgulanması her iki programda uygulama yönergelerinin ortak noktasıdır. Ayrıca TMÖP’te tanımın, kavramın sınırlarının vurgulandığı, kazanıma uygun basit model önerileri ve gerektiğinde bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma önerisi yer almaktadır. SMÖP’te ise konunun kavranması için çok sayıda yazılım, oyun, grupla çalışma, tablo kullanım, matematiksel modelleme, fonksiyon makinesi kullanım önerilerine yer verildiği görülmektedir.

Araştırmada incelenen programlardaki söz konusu kazanımlar Bloom Taksonomisine göre de sınıflandırılarak karşılaştırma yapılmıştır. Buna göre TMÖP’te dört kazanım ve SMÖP’te iki kazanım birden fazla bilişsel düzey içerdiğinden (örneğin “Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.” kazanımı hem uygulama hem de analiz düzeyinde eylem ifadesi içermektedir.) TMÖP’te 27 SMÖP’te 48 farklı bilişsel düzey belirlenmiştir. İlgili öğrenme alanındaki kazanımların Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmış hali frekans ve yüzde değerleriyle Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. TMÖP ve SMÖP cebir kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre dağılımı

Düzye	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
TMÖP (f)	2 (%7)	10 (%37)	10 (%37)	4 (%15)	1 (%4)	-
SMÖP (f)	10 (%21)	11 (%23)	13 (%27)	9 (%19)	-	5 (%10)

Tablo 7’de görüldüğü üzere TMÖP kazanımlarının %7’si bilgi, %37’si kavrama, %37’si uygulama, %15’i analiz, %4’ü sentez düzeyindedir. SMÖP kazanımlarının ise %21’i bilgi, %23’ü kavrama, %27’si uygulama, %19’u analiz, %10’u değerlendirme düzeyindedir. Alt

düzey bilişsel beceriler olarak sıralanan bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında TMÖP kazanımlarının %81'i SMÖP kazanımlarının %71'i; üst düzey bilişsel beceriler olarak sıralanan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında ise TMÖP kazanımlarının %19'u SMÖP kazanımlarının %29'u yer almıştır. Söz konusu şekilde dikkat çeken ilk farklılık SMÖP'te bilgi, analiz ve değerlendirme düzeyindeki kazanımların TMÖP'e göre; TMÖP'te de kavrama ve uygulama düzeyindeki kazanımların SMÖP'e göre daha yoğun olduğudur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye Ortaokul Matematik Öğretim Programı cebir öğrenme alanı ile aynı sınıf düzeyine denk gelen Singapur Matematik Öğretim Programı cebir öğrenme alanının alt öğrenme alanları ve işlendikleri sınıf düzeyleri ve içeriğin uygulama yönergeleri ve Bloom taksonomisinde yer aldığı basamaklara göre sınıflandırılması bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre programlar cebirin alt öğrenme alanları açısından farklılık göstermektedir. SMÖP'te TMÖP'ten farklı olarak “fonksiyonlar” ve “gerçek yaşam durumlarından problemler” alt öğrenme alanlarının yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de fonksiyonlar kavramı ortaöğretim düzeyinde yer almakta ve matematik öğretiminde gerçek yaşam durumlarından örnekler seçilmesi ise alt öğrenme alanı olarak değil kazanım düzeyinde ele alınmaktadır. Buradan Singapur’da öğrenciler “fonksiyon” kavramıyla daha küçük yaşlarda karşılaşmakta ve “gerçek yaşam durumlarından problemler” alt öğrenme alanı düzeyinde ele alınarak öğrenilenlerin gerçek yaşam durumlarıyla entegre edilmesine dikkat edildiği söylenebilir. Diğer taraftan farklı öğrenme kademelerine dair program karşılaştırmalarının yapıldığı çalışmalarda da iki ülke arasında alt öğrenme alanları arasında farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir (Güzel, Karataş ve Çetinkaya, 2010; Umay, Akkuş ve Duatepe Paksu, 2006). Erbaş, Alacacı ve Bulut (2012) Türkiye, Singapur ve ABD 6. sınıf matematik ders kitaplarını karşılaştırmış ve üç ülkenin ders kitaplarında beş öğrenme alanı (sayılar, olasılık ve veri analizi, geometri, cebir, ölçme) arasından en çok sayılar öğrenme alanına yer verdiğini, cebir öğrenme alanına Singapur’da ayrılan sayfa sayısının Türkiye ve ABD’den çok daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Yine Ertl (2014) CCSS (Common Core State Standart) ve Singapur matematik öğretim programlarının en çok cebir öğrenme alanına ağırlık verdiklerini ve oransal olarak Singapur’da verilen önemin daha çok olduğunu grafiksel olarak göstermiştir.

Karşılaştırılan her iki programda kazanımların içerikleri incelendiğinde TMÖP’da cebir öğrenme alanına ait 6-7-8. sınıf kazanımlarının büyük çoğunluğunun SMÖP’te Primary 6 ve Secondary 1/ düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Diğer yandan SMÖP, Türkiye’de ele alınan konuları kapsamakta, bunun yanında çok daha fazla konuyu içermektedir. Örneğin TMÖP’te yer verilmeyen cebirsel ifadelerle bölme işlemi, paydası cebirsel ifade olan denklemler ve ikinci dereceden cebirsel kesirlerle toplama ve çıkarma, ikinci dereceden fonksiyonlar, grafikleri ve özellikleri (pozitif-negatif katsayı, max-min nokta), iki değişkenli doğrusal denklem grafikleri ve çözümleri (yok etme-yerine koyma), ikinci dereceden tek değişkenli denklemleri çarpanlara ayırarak çözme, problem çözmek için iki değişkenli doğrusal denklem kurma konularına SMÖP’da yer verildiği görülmektedir. Chen ve Cai (2009), Amerika’nın birkaç bölgesi ile TIMSS de başarı gösteren bazı ülkelerdeki (Singapur, Tayvan, Japon) 1-8. sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin beklentileri analiz ettikleri araştırmalarında cebire en çok ağırlık veren ülkenin Singapur (%43,8) olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde uluslararası sınavlarda başarısıyla dikkat çeken bir ülke olan Güney Kore’de de 8. sınıfta ikinci dereceden denklemlerle

toplama çıkarma, polinomlarda çarpma bölme gibi anlaşılması zor olan konular yer almaktadır (Altıntaş ve Görgeç, 2014).

Cebir yapısı gereği birçok konuyla bağlantılı olan anlaşılması güç bir konudur (Yıldız, Çiftçi, Şengil Akar ve Sezer, 2015). Örneğin öğrenciler doğrusal denklemlerin grafiğini çizme, okuma ve yorumlamada zorlanmaktadır (Tekay ve Doğan, 2015; Tairab ve Al-Naqbi, 2004). Türkiye’de son yıllarda yapılan araştırmalar kavramsal öğrenmenin sağlanması için matematik kazanımlarının sayıca fazla olduğunu ortaya koymuştur (Avcu, 2009; Danişman ve Karadağ, 2015; Şen, 2017). Bu çerçevede MEB tarafından yapılan her değişiklikte kazanım sayıları ve içeriğinde güncellemeye gidildiği azaltıldığı gözlenmiştir. Ancak Türkiye’nin uluslararası sınavlardaki başarısı göz önünde bulundurulduğunda programların daha da geliştirilmesi gerektiği açıktır.

Harfli ifadede değişkene değer verme ve harfli ifadedeki işlemi yorumlayarak eşitini oluşturma kazanımları aynı sınıf seviyesinde (6.sınıf) fakat farklı sırada yer almıştır. SMÖP’te önce basit cebirsel ifadelerin anlamını açıklama kazanımı yer almıştır. Örneğin önce $a/2=1/2 \times a$ ve $3y=y+y+y$ gibi ifadelerin eşiti olduğunun vurgulanması istenmektedir. Ardından ‘ $3y$ ’ ifadesinin $y=2$ için değerine bulma gibi işlemlere yer verilmesi istenmiştir. TMÖP’te bu sıralama yer değiştirmiştir. Kazanımların farklı sırada yer alması öğrencilerin değişkeni değerlendirme şekillerine etki edecektir. Örneğin $y=2$ için $3y$ ifadesinin değeri $3y=3 \cdot 2=6$ yerine direkt y ’nin yerine 2 konularak $3y=32$ olarak cevaplanabilmektedir. Bu gibi kavram yanılgıları harfin değişken değil de yalnızca bilinmeyen olarak algılanmasından kaynaklı hatalardır (Oktaç, 2012). Cebirdeki başarı için de değişken kavramının anlaşılması önemlidir ve bu sıralama farkı değişkenin anlamının kavranmasına etki ediyor olabilir. Her ne kadar TMÖP, cebirsel düşünme becerisinin gelişimi açısından cebir öğrenme alanının içeriğinin matematik öğretimi alanında yapılan çalışmalar dikkate alınarak ve ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenerek hazırlandığı ve kazanımların sırasına dikkat edilmesi gerektiği ifade edilse de güncellenmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Denklemlerinde eşitlik kavramının anlaşılması büyük önem taşımaktadır (Falkner, Levi ve Carpenter, 1999; Kieran, 2004; NCTM, 2000; Yaman, Toluk ve Olkun, 2003). Falkner, Levi ve Carpenter (1999), eşitlik kavramının anlaşılmasının cebir öğretiminin temeli olduğunu belirtmişlerdir. SMÖP’te ‘eşitlik ve eşitsizlik kavramları’ olarak yer alan kazanım TMÖP’te ‘eşitliğin korunumu ilkesini anlar.’ kazanımı olarak ifade edilmiştir. Bu kazanım için TMÖP’te yapılan açıklamalara bakıldığında sayılar öğrenme alanından örneklemeler yapıldığı görülmektedir. İncikabı ve Tuna (2012), Türkiye ve ABD’nin okul öncesi matematik kazanımlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında eşitlik kavramına Türkiye kazanımları arasında yer verilmediğini belirlemişlerdir. Bu çalışma sonucu göz önüne alınırsa TMÖP 5-8. sınıf cebir öğrenme alanıyla birlikte okul öncesi ve 1-4. sınıflar matematik öğrenme alanlarında eşitlik kavramı tekrar gözden geçirilmelidir.

Programlarda kazanımların uygulama yönergeleri incelendiğinde kazanıma uygun örnekler, gerçek yaşam durumlarından örneklerin seçimi, dikkat edilecek hususlar, konunun sınırları ve ele alınacak kavramların vurgulanması her iki programın cebir öğrenme alanı için ortak olup TMÖP’te kazanım olarak yer alan gerçek yaşam durumlarından problemler ifadesi SMÖP’te ayrı bir alt öğrenme alanı olarak yer almakta, konunun kavranması için çok sayıda yazılım, oyun, grupla çalışma, tablo kullanım, matematiksel modelleme, fonksiyon makinesi

kullanım önerilerine yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla kazanımların uygulama yönergelerinin iki programdaki temel farklılıklardan biri olduğu söylenebilir. Levent ve Yazıcı (2014) da araştırmalarında Singapur'da bilgi iletişim teknolojilerinin (BIT) öğretime entegre edilmesini Singapur'un başarı nedenlerinden biri olarak sıralamıştır. Türkiye ve Singapur'da öğretim programlarında BIT kullanımının tarihsel gelişimine bakıldığında her iki ülkenin BIT çalışmalarına aynı zamanda başladığı ancak Singapur'da öğrenme-öğretmeyi geliştirmek amacıyla kullanılan BIT'lerin, Türkiye'de bilgisayar kullanma becerilerini artırmak amacıyla sınırlı kaldığı görülmektedir (Çetin ve Solmaz, 2017). SMÖP'te ilgili öğrenme alanlarına özgü yazılım kullanımlarının öğretim programında önerildiği görülmektedir. Ülkemizde aşamalı olarak uygulanmaya devam edilen eğitimde 'FATİH projesi' ile BIT'lerin kullanımı aynı şekilde öğretim programı ile iç içe verilirse beklenen başarının sağlanacağı söylenebilir. Burada da gözden kaçırılmaması gereken önemli noktanın BIT'lerin etkin kullanımının öğretmenlerin bu alandaki yetkinliğine bağlı olduğunun altının çizilmesi gerekir. Söz konusu durum öğretmenin teknolojik alan bilgisine sahip olmasının (Mishra ve Kohler, 2006) önemini de bir kez daha ortaya koymaktadır. Nitekim ilgili alana yönelik yazılımların bilgisini içeren teknolojik alan bilgisine sahip öğretmenlerin yürüttüğü derslerde anlamlı, derinlemesine ve üst düzey öğrenmelerin sağlanması kaçınılmazdır. Bu nedenle programlarda uygulama yönergelerinin yüzeysel ifadelerden ziyade ilgili alandaki öğrenmeleri desteklemek amacıyla kullanılacak yazılımlar, teknolojiler, oyun örnekleri vb. ile öğretmenlere açıkça rehberlik edecek ifadelerle düzenlenmesi gerekmektedir.

Her iki ülkenin cebir kazanımları Bloom taksonomisine göre sınıflandırıldığında SMÖP'te bilgi düzeyinde çok daha fazla kazanım yer aldığı ve üst düzey bilişsel becerilere daha çok önem verildiği görülmektedir. Singapur'un cebir öğrenme alanında kazanım sayısı ve bilişsel beklentisi fazladır. Özer (2012), Singapur'un TIMSS ve PISA'da ABD ve Türkiye'den daha başarılı olma sebeplerinden birini Singapurlu öğrencilerin temel matematik konularını daha önce görmeleri olarak yorumlamış ve araştırmasında cebir öğrenme alanında, Türkiye matematik ders kitabındaki soruların diğer iki ülkeye göre daha alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü ortaya koymuş, soyut düşünme becerisinin geliştirilmesi ve cebir öğrenme alanında pür matematik soruların artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak her ne kadar bu çalışmada içerik olarak SMÖP, TMÖP'ten daha kapsamlı ve dataylı olsa da öğretim programındaki farklılıklar başarı farkının tek nedeni olmayabilir. Nitekim Levent ve Yazıcı (2014) literatür taraması sonucu Singapur'un başarısında istikrarlı ve tutarlı eğitim politikaları, seçkin öğretmenler, kaliteli okul liderleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı, eğitimde fırsat eşitliği konusundaki kararlılık, matematik-fen bilimleri öğretimine ve teknik becerilere verilen önem olmak üzere altı temel faktörün etkili olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Bal ve Başar (2014) Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemini araştırdıkları çalışmalarında ülkelerin eğitim sistemlerinin benzer olduğunu, ülkeler arasındaki başarı farkının öğretmen yetiştirme politikaları, eğitim sisteminin temel amaçları ve istihdam programlarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen yeterlilikleri, öğrenme öğretme süreci, öğrenci özellikleri, öğretim programının içeriği ve buna bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarının yeterliliği, okul düzeyi gibi başarıya etki eden birçok faktör bulunmaktadır (Akyüz ve Hangül, 2014; Türkan, Üner ve Alıcı, 2015). Eldeki araştırma öğretim

programı bağlamında geliştirilmesi gereken noktaların belirlenmesi noktasında önem taşımaktadır.

Bu araştırma SMÖP ve TMÖP'ün ortaokul düzeyi cebir öğrenme alanının çeşitli açılardan karşılaştırılmasıyla sınırlıdır. İleri çalışmalarda diğer öğrenme alanları bağlamında da karşılaştırmalar yapılabilir. Her iki ülkenin matematik ders kitaplarının cebir öğrenme alanına ilişkin içerikleri ve öğrenme ortamları da karşılaştırılabilir. Böylece matematik eğitimi açısından başarılı olan bir ülkeden yola çıkılarak daha iyi bir öğretim programı ve öğretim sürecine dair ipuçları elde edilebilir.

Kaynakça

- Akyüz G. ve Hangül T. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin denklemler konusunda sahip oldukları yanlışların giderilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(1), 16-43.
- Altınparmak, K. ve Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 25-37.
- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2014). Türkiye ile Güney Kore'nin matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 9(2), 191-216.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. *White Plains, NY: Longman*.
- Apaydın, Ç. (2013). Singapur eğitim sistemi, Balcı, A. (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2014). Singapur eğitim sistemi. Bakioğlu, A. (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi / PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*, 3. Baskı, Ankara: Nobel Akademik.
- Bal, B. ve Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Makale Bilgi Sistemi*. No: 18776, 1-24.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bütüner, S. Ö., (2006). Kitap İncelemesi-İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı Kitabı MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(2), 123-125.
- Cai, J. & Lew, H. C. & Morris, A. & Moyer, J. C. & Schmittau, J. (2005). The development of students' algebraic thinking in earlier grades: A cross-cultural comparative perspective. [Zentralblatt für Didaktik der Mathematik](#), 37 (1), 5-15.
- Camadan, D. (2012). Singapur eğitim sistemi. *Gelecek için eğitim / Farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları*, Demirel, Ö. (Ed.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, J.C., & Cai, W.T. (2009). *Exploration of the learning expectations related to grades 1-8 algebra in some countries*.
- Danişman, Ş. ve Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 380-398.
- Demirel, Ö. (2008). *Eğitimde program geliştirme (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbaş, A.K., Alacacı, C. ve Bulut, M. (2012). Türk, Singapur ve Amerikan ders kitaplarının bir karşılaştırması. [Educational Sciences: Theory and Practice](#) 12(3), 2311-2329.

- Erbaş, A.K., Çetinkaya, B.ve Ersoy, Y. (2009). Öğrencilerin basit doğrusal denklemlerin çözümünde karşılaştıkları güçlükler ve kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 44-59.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler –1: amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Ertl, H. (2014). *An analysis and comparison of the common core state standards for mathematics and the Singapore mathematics curriculum framework*. The University of Wisconsin, Master's Thesis, Milwaukee.
- Falkner, K. P., Levi, L. & Carpenter, T. P. (1999). Children's understanding of equality: A foundation for algebra. *Teaching Children Mathematics*, 6(4), 232-236.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi - Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara Siyasal Kitap Evi. 1. Baskı sf:17-39.
- Güzel, İ., Karataş, İ. ve Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309-325.
- İncikabı, L. ve Tuna, A. (2012). Türkiye ve Amerika eğitim sistemlerinin 60-72 aylıklar için geliştirilen okul öncesi matematik eğitimi programı açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 94-101.
- Kaput, J. J. (1995). A research base supporting long term algebra reform? *Seventeenth Annual Meeting for the Psychology of Mathematics Education*, 21-24 October, North American Chapter.
- Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it?. *The Mathematics Educator*, 8 (1), 139 – 151.
- Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.
- Marshall, C., Rossman, G.B. (1995). *Designing qualitative research*. Second Edition, London: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2005). İlköğretim Matematik Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı. TTKB.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2008). İlköğretim Matematik Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programında Yapılan Değişiklikler. TTKB.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar. Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2013). Ortaokul Matematik (5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2015a). İlkokul Matematik (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2015b). PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). TTKB.
- Millî Eğitim Temel Kanunu* (2012). Değişik: 30/3/2012 - 6287/8, 9 ve 10 md. Erişim tarihi: 5.05.2016
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- Millî Eğitim Temel Kanunu* (1983). Değişik: 16/6/1983 - 2842/11 md. Erişim tarihi: 5.05.2016
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html

- Oktaç, A. (2012). Birinci dereceden tek bilinmeyenli denklemler ile ilgili kavram yanlışları. *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve kavram yanlışları*, Bingölbali, E., Özmantar, M.F. (Ed.). 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, E. (2012). *Türkiye 8. sınıf matematik konularına göre Türkiye, Singapur ve ABD kitaplarındaki soruların karşılaştırmalı analizi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, Ankara.
- Özkan, A.E. (2006). *Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur matematik öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Psacharopoulos, G. (1981). Returns to education: an updated international comparison. *Comparative education*, 17(3), 321-341.
- Singapore, (2013a). *Mathematics Syllabuses Primary one to six*. MOE.
- Singapore, (2013b). *Mathematics Syllabuses Secondary One to Four*. MOE.
- Şen, Ö. (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Curr Res Educ*, 3(3), 116-128.
- Tairab, H. H. & Al-Naqbi, A. K. (2004). How do secondary school science students interpret and construct scientific graphs?. *Journal of Biology Education*, 38(3), 127- 132.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Karar Tarihi: 01/02/2013- sayı:8. Erişim tarihi:05.06.2016 http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/18122521_kurulkarar.pdf
- Tekay, T., Doğan, M. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemlerin grafiklerini kartezyen koordinat sistemine aktarma becerileri. *MAT-DER Matematik Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Türkan, A., Üner, S.S. ve Alcı, B. (2015). 2012 PISA matematik testi puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 358-372.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Adana: Baki Kitabevi.
- Umay, A., Akkuş, O. ve Duatepe Paksu, A. (2006). Matematik dersi 1-5. sınıf öğretim programının NCTM prensip ve standartlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 198-211.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler*, Ankara: Eylül Kitap ve yayınevi.
- Van De Walle, J., Karp, K.S. & Bay- Williams, J.M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*, Çeviri Editörü Soner Durmuş, 7. Basımdan Çeviri, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Yaman, H., Toluk, Z. ve Olkun, S.(2003). İlköğretim öğrencileri eşit işaretini nasıl algılamaktadırlar?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 142-151.
- Yenilmez, K. ve Teke, M. (2008). Yenilenen matematik programının öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 229-246.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, P., Çiftçi, Ş.K., Şengil Akar, Ş., ve Sezer, E. (2015). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeleri ve değişkenleri yorumlama sürecinde yaptıkları hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 18-31.

Extended Abstract

Introduction

In this study, the mathematics curricula's learning domain of algebra for the 5th-8th grades in Turkey and the same level of grades in Singapore are examined by several aspects for the purpose of identifying similarities and differences. The following questions attempted to be answered for this purpose: The mathematics curricula of the 5th-8th grades in Turkey and the same level of grades in Singapore with respect to the learning domain of algebra;

1. Are there any similarities or differences between the sub-learning domains? If so, what are they?
2. What are the similarities and differences between the number of outcomes achieved, their content and the order in which they are taught?
3. Are there any similarities or differences between the application guidelines of the outcomes? If so, what are they?
4. What are the similarities or differences between the cognitive levels of the outcomes achieved based on their classification by the Bloom Taxonomy?

Method

In this research, the horizontal approach, in which the curricula of the education systems from the same term are compared by being placed side by side, is based on a comparative educational study. Since the periods of study are different at varying levels of education in countries and the Turkish mathematics curriculum of the secondary schools (TMC) for 5th-8th grades corresponds to the Singaporean mathematics curriculum (SMC) for the 6th (P6) grade of primary education and the 1st-2nd (S1-2) grades of secondary education, these two curricula have been compared.

The qualitative data obtained for the purpose of comparing the analyzed curricula in terms of the sub-learning domains of the learning domain of algebra and its outcomes, were analyzed using the content analysis method. The qualitative data obtained for the purpose of classifying the outcomes achieved based on the application guidelines and the Bloom Taxonomy, were analyzed using the descriptive analysis method.

Findings

The algebra outcomes of the TMC and SMC begin in the 6th grade. While equality and equations are handled together in the TMC, the cases of equation and inequality have become a

comparative sub-learning domain in the SMC. The relationship between algebra and everyday life involving the use of algebra in real-life situations are not included in the sub-learning domains of the TMC. In the SMC, real-life situations are included as sub-learning domains of algebra at 2 different grade levels. It is observed that the sub-learning domain of “function and graphic” is available in the SMC, unlike the TMC. In Turkey, the concept of functions is included at the high school level.

While there were 23 outcomes in the learning domain of algebra in the TMC, there were 46 in the SMC. However, an outcome statement included in the TMC can be expressed via two or three different outcomes in the SMC. Outcomes included in the learning domain of algebra at the secondary school level in the TMC are provided as the learning domain of numbers and algebra in the SMC. A comparison of these outcomes reveals that there is 1 outcome which Turkey has but Singapore doesn't have, while there are 7 outcomes which Singapore has and Turkey doesn't have. The first noticeable difference between the algebraic outcomes of the TMC and the SMC is the way in which the outcomes are expressed. While the TMC is outcome-based, the SMC is designed as standard-based.

The TMC includes simple model suggestions that are appropriate for outcomes, as well as suggestions for benefiting from information and communication technologies, where necessary, in which definitions, concepts and subject boundaries are emphasized. In the SMC, many suggestions for software, games, group work, table use, mathematical modeling, and functional machine use are included to help students understand the topic.

When the analyzed outcomes were classified based on the Bloom Taxonomy, it was seen that the TMC outcomes concentrated in the levels of information, concept and practice (81%). In the SMC gains, the same level was 71%.

Discussion and Conclusion

According to the research findings, the analyzed curricula differ from each other in the sub-learning domains of algebra. The SMC includes more outcomes with respect to the learning domain of algebra. The SMC attributes special attention to everyday applications; including the relatively more difficult topics at the secondary school level; places more emphasis on high-level cognitive skills; and clearly provides guidance for the learning and teaching process by offering direct applications, software, function machines, table use, group work and game suggestions in the application guidelines. However, considering the differences in the curricula as the only reason for the difference in achievement may not be correct. In fact, a literature review by Levent and Yazıcı (2014) revealed that six main factors, which are stable and

consistent education policies; elite teachers; high-quality school leaders; the effective use of information and communication technologies; commitment to equal opportunities in education; and the importance placed in the teaching of mathematics-sciences and technical skills, are effective in Singapore's success in education.

The availability of the sub-learning domains of “functions” and “problems from real-life situations” under the learning domain of algebra in the SMC, unlike the TMC, is particularly noteworthy. In Turkey, the concept of functions is included in the secondary level of education and the selection of real-life situations in mathematics teaching is indicated, while the outcomes are listed.

While the concepts of equality and inequality are included together in the SMC, they are included separately in the TMC. The explanations provided in the TMC for equality include examples from the learning domain of numbers. This should be provided at lower levels. In a study comparing the pre-school mathematics outcomes of Turkey and the USA, İncikabı and Tuna (2012) identified that the concept of equality was not included in the outcomes of Turkey. This study shows that the teaching of the concept of equality does not begin in the first years of school. As a result, it is observed that the concept of equality in the learning domain of mathematics for pre-schools and the 1st-4th grades needs to be reviewed in addition to the learning domain of algebra for the 5th-8th grades in the TMC.

In addition, the classification of algebraic outcomes of both countries based on the Bloom Taxonomy demonstrates that the SMC includes many more outcomes on an information level and attributes much more importance to high-level cognitive skills. Singapore has a higher number of outcomes and cognitive expectations in the learning domain of algebra. The main factor in Singapore's success can be considered to arise from the difference in the goals outlined in the application guidelines, based on the research results. In other words, the Singaporean application guidelines of the relevant domain provides clear guidance for teachers on materials to be used and practices to be applied for in-depth and meaningful learning. In their research, Levent and Yazıcı (2014) also listed the integration of information and communication technologies (ICT) into teaching as one of the reasons for Singapore's success in education and stated that Singapore achieves in-depth and high-level learning in this way.



İlköğretim Matematik Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Çeşitli Kavramlara İlişkin Metaforik Algıları*

Metaphorical Perceptions of Elementary Mathematics Pre-service and In-service Teachers on Various Concepts

Sevilay ÇIRAK KURT**, İbrahim YILDIRIM***

• Geliş Tarihi: 01.08.2019 • Kabul Tarihi: 14.06.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 06.07.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı, mesleğinin ilk yılındaki ilköğretim matematik öğretmenleri ve son sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenci, matematik öğretim programı, matematik öğretmek ve öğretmenlik kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırma, öğretmen adayı ve öğretmenlerin algılarının karşılaştırmalı olarak ortaya konması, lisans eğitim sürecinin işleyişine yönelik ipuçları vermesi ve mesleğin ilk yılındaki matematik öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukların ortaya konması bakımından önem arz etmektedir. Araştırma olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 17 öğretmen adayı, 26 öğretmen olmak üzere toplam 43 katılımcıdan toplanmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış olup veriler açık uçlu sorulardan oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ürettiği metaforların farklılık gösterdiği tespit edilmiş ve sonuçlar öğretmenlik lisans programları ile aday öğretmenlik sürecine ilişkin çıkarımlar ışığında tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: metafor, aday öğretmen, öğrenci, matematik öğretimi, öğretim programı.

Atıf:

Çırak Kurt, S. ve Yıldırım, İ. (2020). İlköğretim matematik öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 174-198. doi: 10.9779/pauefd.450048

* Çalışma 27th International Congress on Educational Sciences (ICES/UEBK-2018)'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adıyaman, ORCID: orcid.org/0000-0001-8951-8727

E-posta: sevilaycirak@hotmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, ORCID: orcid.org/0000-0002-4137-2025

E-posta: iyildirim84@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to determine the metaphorical perceptions of elementary mathematics pre-service and in-service teachers about the concepts of teacher, student, teaching mathematics, and mathematics curriculum. The research is important in terms of comparing the perceptions of prospective teachers and teachers, giving clues about the functioning of undergraduate education, and revealing the difficulties experienced by mathematics teachers in the first year of the profession. The study is a phenomenological research. The research data were collected from 43 participants including 17 teacher candidates and 26 teachers in 2016-2017 academic years. Purposeful sampling was used in the selection of participants for sampling and the data were collected through a form consisting of open-ended questions. In the analysis of the data, content analysis technique was used. It has been determined that the metaphors produced by teachers and prospective teachers are different and the results are discussed in the light of the inferences about the teacher education programs and the process of teacher training system.

Keywords: metaphor, teacher candidate, student, mathematics teaching, curriculum.

Cited:

Çırak Kurt, S., & Yıldırım, İ. (2020). Metaphorical perceptions of elementary mathematics pre-service and in-service teachers on various concepts. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 174-198. doi: 10.9779/pauefd.450048

Giriş

Eğitime ilişkin temel kavramlar pek çok araştırmanın konusu iken son yıllarda özellikle metafor çalışmaları hem öğretimde kullanılması hem de algıları ortaya koyarak derin anlayış sağlaması bakımından dikkat çekmektedir. Türkçe’de mecaz, teşbih, benzetme (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011) olarak anlam bulan metafor kelimesi Yunanca “metafora” kökünden gelmektedir (Adıgüzel, 2009). Bir şeyi bir başka şeye göre anlamak ve tecrübe etmek (Lakoff ve Johnson, 2005) bir anlam yapısını başka bir anlam yapısı ile anlatma (Kövecses, 2002) anlamına gelen metafor bireyin yüksek düzeyde kuramsal, karmaşık-anlaşılması zor, alışılmadık dışında bir kavramı anlama ve açıklamasında kullanabileceği kuvvetli bir zihinsel araç olarak ele alınmaktadır (Yob, 2003). Metafor bir şeyi daha bilindik bir başka şeye benzeterek onun aracılığıyla anlatmak olarak tanımlanabilir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre metaforlar insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak bilmeye de olanak sağlar.

Bireylerin deneyimlerini yansıtmada ve bir kavrama ya da olguya ilişkin algıların belirlenmesinde bir araç olarak kullanılabilen metaforlar eğitim bilimleri alanında da kavramların öğretiminde ve analiz edilerek, daha anlaşılır hale getirilmesinde, duyu ve düşüncelerin paylaşılmasında kullanılmaktadır (Aykaç ve Çelik, 2014). Bireylerin inanışlarını yansıtmada en güçlü araçlardan biri olan metaforlar (Inbar,1996) bireylerin kendi değerleri, kültürleri ve deneyimlerinden etkilenmektedir (Ocak ve Gündüz, 2006). Metaforik algıları araştırmak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inançları, bir kavram ile ilgili duyu, düşünceleri ile varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için de kullanılan bir yöntemdir (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003; Thomson, 2015). Nitekim metaforların eğitim bilimleri alanında sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu görülmektedir. Eğitim alanında metaforların öğretim amaçlı kullanıldığı ve etkili bir öğretim aracı olduğunu ortaya koyan araştırmalar (bknz: Hamilton, 2016; Littlemore ve Low, 2006; Tünkler, Tarman ve Güven, 2016) mevcut olmakla birlikte araştırmalar daha çok belirli kavramlara yönelik algıların tespit edilmesi şeklindedir. Bu araştırmalar örneğin; öğretmen (Aydın ve Pehlivan, 2010; Ben-Peretz, Mendelson, ve Kron 2003; Cerit, 2008a; Çelikten, 2006; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Pektaş ve Kıldan, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013), öğrenci (Çırak, 2014; Kıldan, Ahi ve Uluman, 2012; Özabacı ve Başak, 2013; Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2017), eğitim programı (Anglin ve Dugan, 1982; Aykaç ve Çelik, 2014; Gültekin, 2013; Özdemir, 2012; Taşdemir ve Taşdemir, 2011), öğretmenlik (Koç, 2014; Özbaş ve Aktekin; 2013), program geliştirme (Örten ve Erginer, 2016; Semerci, 2007), okul (Balcı, 2011; Engin-Demir, 2007; Inbar, 1996; Örucü, 2014; Özdemir ve Akkaya; 2013; Saban, 2008), müdür (Cerit, 2008b), sınıf yönetimi (Akar ve Yıldırım, 2009) kavramlarına yönelik algıların belirlenmesi şeklinde özetlenebilir.

Alan yazın incelemesinde eldeki araştırmanın odağında olan öğrenci, öğretmen(lik), öğretme(k) ve eğitim programı kavramlarına ilişkin metaforik algıların farklı araştırmalarda çoğunlukla birbirinden bağımsız olarak araştırıldığı tespit edilmiştir. Ulusal alan yazında daha çok öğretmen kavramına ilişkin algıların öğretmen adayı, öğretmen, öğrenciler gibi farklı katılımcılar perspektifinden incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin; ilgili alanda en çok referans alan çalışmalardan biri olan Saban, Koçbeker ve Saban’ın (2004) araştırmasında

yalnızca “öğretmen” kavramına yönelik algılar incelenmiş ve öğretmenlerin bilgi sağlayıcısı, şekillendirici ve biçimlendirici, tedavi edici ve onarıcı, süper otorite figürü, değişim ajanı, eğlendirici, karakter prototipi ve gelişimcisi, bireysel gelişimi destekleyici, yol gösterici ve yönlendirici, işbirlikçi ve demokratik lider olarak algılandığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda öğrenci, öğretmen(lik), öğretme(k) ve eğitim/öğretim programı kavramlarına yönelik algılar yapılandırmacılık gibi çağdaş yaklaşımlar perspektifinden incelenmiştir (Ör: Alger, 2009; Aydın ve Pehlivan; Buchanan, 2015; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Işık ve Kumral, 2014; Kıldan, Ahi ve Uluman, 2012; Kumral ve Şahin, 2013; Martinez, Saulea ve Huber, 2001). Bahsi geçen araştırmaların genelinde katılımcıların öğretmen ve öğrenci kavramlarını daha çok geleneksel rollerinde algıladığı ortaya konmuştur (aksi örnek: Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009). Buna göre öğretmen daha çok şekillendirici, biçimlendirici, bilgi kaynağı, yol gösterici, model olarak; öğrenci ise üretilen-şekillendirilen hammadde, bilgi alıcısı olarak geleneksel rollerinde algılanmaktadır. Bir diğer deyişle söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin çağdaş yaklaşımların öğretmene biçtiği esnek olan, rehber olan, bakış açısı kazandıran gibi rollerde daha az algılandığı belirlenmiştir.

Eğitim programı kavramına ilişkin algıların araştırıldığı çalışmalar ise daha çok programın öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenerek değerlendirilip geliştirilmesine aracılık etmek veya öğretmen adaylarının programları nasıl uygulayacağına yönelik ipuçları elde etmek amacıyla yürütülmüştür. Bu araştırmalarda öğretmenlerin algılarının daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Örneğin Aykaç ve Çelik (2014) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin algılarını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve öğretmenlerin eğitim programına ilişkin algılarının genellikle daha olumsuz olduğunu belirlemiştir. Taşdemir ve Taşdemir (2011) ise ilköğretim programları hakkında öğretmen metaforlarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin %25’inin olumsuz yaklaştığını belirlemiş ve olumsuz yaklaşılan boyutların genel olarak ilköğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım, okul veli ilişkisi, öğrenci katılmanlığı, kılavuz kitaplar, ölçme değerlendirme, kazanımlar olduğunu ifade etmiştir. Çırak (2017) ise araştırmasında yalnızca “öğretim programı” kavramına yönelik algıları araştırmış ve öğretim programının öğretmenler tarafından birbirini tamamlayan bir bütünün parçaları, sürekli değiştirilen bir yapı, dışı güzel tasarlanmış içi kötü bir yapı, bilgi yığını, bireysel özellikleri dikkate alan bir süreç, gerçeğe uygun olmayan bir yapı, yol gösterici, alt yapısı eksik, öğretmenin elinde şekillenen bir yapı, sorun yaratan karmaşık bir yapı olarak algılandığını belirlemiştir. Görüldüğü üzere alan yazında öğrenci, öğretmen(lik), öğretme(k) ve eğitim programı kavramlarına ilişkin metaforik algılar farklı araştırmalarda farklı perspektiflerden, birbirinden bağımsız, tekil olarak incelenmiştir.

Eğitim alanına özgü bahsi geçen temel kavramlara yönelik algıların bir arada incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Işık ve Kumral (2014) sınıf öğretmenlerinin öğretmen (mihmandar-rehber), öğretme (yol tarif etmek-seçenekler sunmak) ve öğrenme (amaç-araç) kavramlarına ilişkin algılarını araştırmış ve öğretmenlerin ilgili kavramlara yönelik algılarının büyük ölçüde davranışçılığa yakın olduğunu belirlemiştir. Kumral ve Şahin (2013) öğretmen adaylarının öğretim programı ve öğretmen kavramlarına ilişkin algılarını incelemiş ve öğretmeni tekniker olarak görenlerin programı kalıp, öğretmeni tasarımcı olarak görenlerin ise programı hamur olarak algılama eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Eren ve Tekinarslan (2013) ise öğretmen adaylarının; öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretici materyal ve değerlendirme kavramlarıyla ilgili metaforlarını incelemişlerdir. Sözü edilen araştırmada

öğretme sanat, neşeli süreç, yapılandırıcı bir süreç; öğrenme zorlu ve araştırmacı bir süreç, insan ihtiyacı; öğretmen ise seven- ilgi gösteren, bilgi kaynağı, rehber olarak algılanmıştır. Sonuçta, öğrenme dışındaki kavramların bilişsel ve duygusal etkiler içerdiği belirlenmiş ve öğretmen eğitimine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bazı araştırmalarda öğrenci, öğretmen ve eğitim programı kavramına ilişkin metaforların farklı katılımcı grupları perspektifinden (Aykaç ve Çelik, 2014) veya boylamsal (Alger, 2009) olarak incelendiği görülse de öğretmenlik mesleği/eğitim açısından merkezi konumda bulunan bu kavramlara ilişkin metaforların birbirinden bağımsız olarak değil bir arada ve benzer arka plana sahip katılımcılardan toplanan veriler aracılığıyla incelenmesinin kapsamlı bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın tüm toplumlarda doğası zor olarak algılanan matematik eğitimi üzerinde yürütülmesinin daha da önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim matematik, günlük hayatın önemli bir parçası olup günümüzde matematiği günlük hayatın bir parçası olarak en aktif şekilde kullanan toplumların daha gelişmiş (Göker, 1993) olduğu görülmektedir. Kaldı ki öğrencilere edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için bir düşünme yolu ve beceri kazandırmak matematik öğretiminin genel amaçları arasında (MEB, 2018) yer almaktadır.

Yukarıda açıklandığı gibi algıları belirlemede metaforlar önemli bir veri aracı olarak kullanılabilen ve eğitim bilimleri alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Derin bilgi sağlaması ve varsayımların altında yatanları ortaya koyması açısından metaforlar araştırmalarda kullanılsa da literatürde son sınıf ilköğretim matematik öğretmen adayları ve stajyer ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerini kesitsel olarak ele alan ve matematik eğitimine ilişkin temel kavramlara yönelik algıları bir arada karşılaştırmalı olarak ve metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda son sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ve görevinde aktif olarak çalışan stajyer ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik öğretim programı, öğretmenlik, öğrenci ve matematik öğretmek kavramlarına ilişkin algılarının karşılaştırmalı olarak ortaya konması lisans eğitim sürecinin işleyişine yönelik ipuçları vermesi ve mesleğin ilk yılındaki matematik öğretmenlerinin öğretim süreçleri ve yaşadıkları zorlukların ortaya konması bakımından önem arz etmektedir. Metaforlar ise deneyimlerimizin bazı boyutlarını tutarlı kılan ve vurgulayan gerekliliklere sahiptir ve gelecekteki eylemlerimiz için de kılavuz olabilir (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu nedenle hem öğretmen adaylarının hem de meslekte yeni olan stajyer öğretmenlerin öğretmenlik deneyimine yüklemiş oldukları anlamların metaforlar aracılığı ile incelenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan bu araştırma öğretmenlik deneyiminin varsa ilgili değişkenlere yönelik algılar üzerindeki olası etkilerini ortaya koyması bağlamında önem taşımaktadır. İlgili değişkenlere ilişkin algıların karşılaştırmalı olarak belirlenmesi ortaokul düzeyinde hem matematik öğretimi ve öğretim programı hem de lisans programını işleyiş ve öğretmenlik deneyimi açısından süreçte yaşanan sıkıntıları, aksayan yönleri belirlemeyi ve gerekli tedbirlerin alınmasını sağlayabilecektir. Bir başka deyişle eldeki araştırma özellikle matematik öğretmen eğitimi programlarının ihtiyaç duyulan konularda güçlendirilmesi ve göreve yeni başlayan ilköğretim matematik öğretmenlerinin desteğe ihtiyaç duyduğu konuların açığa çıkarılması, uygulama sürecine ilişkin gerekli tedbirlerin alınması ve programlarda yeniden düzenleme/geliştirmeye gidilmesi açısından önemli bir yere sahiptir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların matematik eğitimcileri, program geliştirme uzmanları, politika yapıcılar ve karar vericilere zengin veri sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenliği 4.sınıfı son dönemine devam eden öğretmen adayları ile aynı fakülteden mezun olup Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan öğretmenlik deneyimi 1 yılı geçmeyen ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrenci, matematik öğretmek, matematik öğretim programı, öğretmenlik kavramları hakkındaki algılarını metaforlar aracılığı ile karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda ilköğretim matematik öğretmenliği 4.sınıfı son dönemine devam eden öğretmen adayları ile öğretmenlik deneyimi 1 yılı geçmeyen ilköğretim matematik öğretmenleri özelinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları ile öğretmenler “öğretmenlik” kavramını nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmen adayları ile öğretmenler “öğrenci” kavramını nasıl algılamaktadır?
3. Öğretmen adayları ile öğretmenler “matematik öğretmek” kavramını nasıl algılamaktadır?
4. Öğretmen adayları ile öğretmenler “matematik öğretim programı” kavramını nasıl algılamaktadır?

Yöntem

Öğretmen adayı ve öğretmenlerin bazı kavramlara ilişkin metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan araştırma nitel yöntemlerle yürütülmüş olup olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada öğretmen, öğrenci, matematik öğretimi, öğretim programı kavramlarına ilişkin algılar ortaya konmaya çalışılmaktadır. Bu süreçte katılımcıların bu kavramlar üzerine derinlemesine düşünerek fikirlerini ortaya koymaları beklenmektedir. Bu bağlamda araştırma olgu bilim desenine uygun düşmektedir.

Çalışma Grubu

Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre olgu bilim araştırmalarında kaynak olarak araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek birey ya da gruplar seçilmelidir. Bu nedenle bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Türkiye'nin Güneydoğusunda yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören İlköğretim Matematik Öğretmenliğinden mezun olup Türkiye'nin çeşitli illerine öğretmen olarak atanan ve çalışma süresi bir yılı geçmeyen 26 stajyer ilköğretim matematik öğretmeni ve yine aynı üniversitede öğrenimine devam eden 17 İlköğretim Matematik Öğretmenliği son sınıf öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacı çerçevesinde veri toplamak amacı ile katılımcılara e-posta gönderilmeden önce telefon veya sosyal medya aracılığı yolu ile iletişime geçilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiştir. Ulaşılan katılımcı sayısı nitel araştırmalarda derinlemesine çözümleme bulunduğu için uygun olarak değerlendirilebilir.

Araştırma amacı çerçevesinde en geçerli bulgulara ulaşılması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılması uygun görülmüştür. Ölçüt örnekleme önceden

belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların gözden geçirilerek çalışılmasını içerir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmadaki stajyer öğretmenlerin seçimindeki ölçütler aynı üniversitede öğrenim görmüş olma, atanmış olma ve çalışma süresi bir yılı geçmemiş olma, öğretmen adayı seçimindeki ölçütler ise stajyer öğretmenlerin mezun olduğu üniversitede öğrenim görme, özel ders deneyimi olmama, son sınıf olma olarak belirlenmiştir. Böylece başka değişkenlerin etki edebileceği durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonraki bölümünde çalışma süresi bir yılı geçmeyen 26 stajyer ilköğretim matematik öğretmeni için yalnızca “öğretmen” ve ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfında öğrenim görmekte olan 17 son sınıf ilköğretim matematik öğretmen adayı için ise “öğretmen adayı” ibaresi kullanılacaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarından öğrenci, matematik öğretim programı, matematik öğretmek ve öğretmenlik kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla her birinden;

- “Öğrenci ‘e benzer; çünkü”
- “Matematik öğretim programı ‘e benzer; çünkü”
- “Matematik öğretmek ‘e benzer; çünkü”
- “Öğretmenlik ‘e benzer; çünkü” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir.

Bu amaç için katılımcılara metaforun ne olduğu ve örneklerin yer aldığı yarım sayfalık bir açıklama ve bahsi geçen cümlelerin yazılı olduğu bir metin belgesi e-posta üzerinden gönderilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler e-posta aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma amacı çerçevesinde veri toplamak amacı ile katılımcılara e-posta gönderilmeden önce telefon veya sosyal medya aracılığı ile iletişime geçilmiş araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler ve öğretmen adaylarından kendilerine e-posta yolu ile gönderilen veri toplama aracındaki ifadeleri kullanarak ve her kavrama ilişkin yalnızca bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini yazıya dökmeleri istenmiştir. Katılımcıların, formları kendileri için uygun olan zamanda tamamlamaları ve araştırmacılara e-posta yolu ile tekrar dönmeleri istenmiştir. Araştırmada “çünkü” kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için birer “mantıksal dayanak” sunmaları istenmiştir. Katılımcıların gönderdikleri cevaplar birer “belge” ve “doküman” olarak araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenler ve öğretmen adaylarının öğrenci, matematik öğretim programı, matematik öğretmek ve öğretmenlik kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yıldırım ve Şimşek (2008) içerik analizinde katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara

sık sık yer verilebileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini yansız şekilde ortaya koymak amacıyla cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcı grubunun bir kısmının stajyer ilköğretim matematik öğretmeni bir kısmının da son sınıf ilköğretim matematik öğretmen adayı olması analiz sürecinde önemli olduğundan ifadeler katılımcı grupların özellikleri göz önüne alınarak incelenmiştir. Bulgularda doğrudan alıntılara yer verilirken öğretmen adayları için ÖA, öğretmenler için Ö kodları ve 1, 2, 3, .. şeklinde katılımcı sırası kullanılmıştır. Ancak makalede karakter sınırlaması nedeniyle ortaya çıkan her kategoriye ilişkin doğrudan alıntı sunulamamıştır. Katılımcılardan toplanan veriler şu üç aşama çerçevesinde analiz edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) kategori geliştirme aşaması, (3) geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması.

Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Stajyer ilköğretim matematik öğretmenleri ve son sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenci, matematik öğretim programı, matematik öğretmek ve öğretmenlik kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforlar belirlenerek, bir metaforlar tablosu oluşturulmuştur. 17 son sınıf ilköğretim matematik öğretmen adayı ve 26 stajyer ilköğretim matematik öğretmenin katıldığı çalışmada uygun olmayan veya tam olarak anlaşılmayan metaforlar iki araştırmacının ortak görüşü üzerine kapsam dışı bırakılmıştır. Örneğin bir katılımcı, matematik öğretim programı için bir metafor sunmamış, matematik öğretiminin zorluğunu anlatmıştır. Yine, bir katılımcı belli bir metafor sunmuş ancak sunduğu metafora ilişkin herhangi bir mantıksal dayanak belirtmemiştir. Bu şekilde geri kalan metaforlar araştırmacılar tarafından kategorize edilerek metafor tablosuna eklenmiştir. Tablolarda sunulan metafor ve kategoriler araştırmacılar tarafından ortak kabul edilen ve üzerinde uzlaşmış metafor ve kategorilerdir.

Kategori Geliştirme Aşaması

Bu aşamada, katılımcılar tarafından öğrenci, matematik öğretim programı, matematik öğretmek ve öğretmenlik kavramlarına ilişkin oluşturulan metaforlar sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Kategori oluşturma işleminden önce alan yazında geçen kaynaklar da göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforların, hangi kategoriler altında yer alacağı her bir metaforun mantıksal dayanağına (açıklama kısmı) göre belirlenmiştir. Yani bazı metaforlara (örneğin ebeveyn metaforu) birden fazla anlam yüklendiğinden, bu metaforlar, yüklenen anlama bağlı kalınarak ilgili kategoriye eklenmiş ve doğrudan alıntılarla metaforlar ve kategoriler arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca kategorilere ilişkin ortaya çıkan metaforların frekans değerleri de sunulmuştur.

Geçerlilik ve güvenilirlik sağlama aşaması

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını şeffaf olarak açıklaması nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütleri arasındadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu nedenle eldeki araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki temel işlem gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, geçerliliği sağlamak üzere veri analiz süreci detaylıca açıklanmış; tüm veriler, bulgularda nitel olarak sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise 2 araştırmacının birbirinden bağımsız olarak yaptığı kodlamalar ulaşılan kavramsal kategorilerin altında yer alan metaforların söz konusu kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda iki araştırmacının görüş

birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Araştırmacılar 35 metaforunda uyumlu iken 4 metaforunda uzlaşmamışlardır. Buna göre araştırmanın güvenilirlik hesaplaması sonucu 0,9'dur. Bu durumda, eldeki araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Nitekim, Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel araştırmalarda araştırmacı ve uzmanlar arasında %90 ve üzeri görüş birliği sağlanıyorsa, araştırma güvenilir kabul edilir.

Bulgular

Araştırmada öğretmenler ile öğretmen adaylarının öğrenci, matematik öğretim programı, matematik öğretmek, öğretmenlik kavramlarıyla özdeşleştirdikleri metaforlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Katılımcıların metaforik algılarının incelendiği her bir kavram ayrı ayrı tablolandırılmış ve açıklanmıştır. İlk olarak katılımcıların "Öğretmenlik" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve metaforların ait olduğu kategoriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların "Öğretmenlik" Kavramına İlişkin Metaforları ve Kategoriler

Kategori	Kod (Öğretmen)	f	Kod (Öğrenci)	f
Özveri gösterme	Ebeveynlik (4)	13	Bahçıvan (3)	6
	Çiftçi (2)		Tohum ekme	
	Bahçıvan		Çiftçi	
	Heykeltıraş		Sanatçı	
	Yemek yapma			
	Gelecek mimarı			
	Mimar			
	Çiçek yetiştirme			
	Yazar			
Kılavuz / yol gösterici olma	Köprü (2)	6	Güneş	7
	Ebeveyn (2)		Şoför	
	El feneri		Mum ışığı	
	Şoför		Deniz feneri	
			Pusulula	
		Kölelikten kurtarma		
		Sağlıklı kalp		
Biçimlendirme	Heykeltıraş	2	Marangoz	2
	Mimarlık		Mimar	
Mücadele etme	Savaşçı	1	Kardelen çiçeği	2
			Zor aşk	

Bireysel farklılıklara etme	File hitap	zinciri gösterme	kırabileceğini	1
Sabır gösterme	Balık tutma			1
Bilinmezlik	Tünel			1
Değersizlik	Eski eşya			1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik kavramına ilişkin metaforik algılarının genel anlamda örtüştükleri, adayların öğretmenlerin bireysel farklılıklara hitap, sabır gösterme, bilinmezlik, değersiz iş kategorilerini oluşturdukları görülmektedir. Genel anlamda ise, öğretmen adayları ve öğretmenler; öğretmenlik mesleğinin bir özveri mesleği olduğu, öğrencilere kılavuzluk yapmanın gerekliliği, kılavuzluk esnasında aslında öğrencilerin davranışlarını şekillendirdikleri ve mesleki sürecin bir mücadele olduğu konusunda hemfikirdirler. Katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Kardelen çiçeğine benzer çünkü kardelen çiçeği kışın karın altında açmak için büyük bir mücadele verir, Sırf güneşi görebilmek için. Biz öğretmenlerde zorlu yaşam şartlarına rağmen her bir öğrencinin yüreğine dokunabilmek için her türlü kışa dayanırız. (ÖA3)

Bahçivana benzer çünkü öğretmen olmak sadece bilgi verip dersi bitirmek değil öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu bilip ona rehberlik etmektir. Bir bahçıvan çiçeğine nasıl bakıyorsa öğretmen de çiçeklerine en güzel şekilde bakıp yetiştirmektedir. (ÖA12)

Köprüye benzer çünkü köprü birbirinden kopuk yerleri birbirine bağlar ve bizim güvenli şekilde karşıya ulaşmamızı sağlar. Öğretmenlikte çocukların güvenli şekilde ilerlemesini önünü görmelerini ve kendilerine yetecek bireyler olmalarını ister. (O5)

Eski bir eşyaya benzer çünkü gittikçe değeri ve önemi kaybolan bir meslek haline gelmiştir. (Ö20)

Savaşçıya benzer çünkü ülkemizde maalesef yapboz tahtasına dönen sürekli değişen eğitim sistemine cevap verebilmek, aynı şekilde teknoloji çağıyla birlikte değişen öğrenci ve veli profili ile sağlıklı iletişim kurabilmek, özellikle büyük şehirlerde aşırı kalabalık sınıflarda müfredatın hakkını verebilmek büyük bir çaba istemektedir. (Ö9)

Katılımcıların “öğrenci” kavramına ilişkin metaforik algıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların “Öğrenci” Kavramına İlişkin Metaforları ve Oluşturulan Kategoriler

Kategori	Kod (Öğretmen)	f	Kod (Öğrenci)	f
Ham malzeme	Hamur (2)	8	Ham madde	4
	Toprak (2)		Toprak	
	Kum		İşlenmemiş odun	
	Maden		İşlenmemiş elmas	
	Heykeltıraşın elindeki malzeme			
	Ham demir			
Edilgen varlık	Fidan (2)	5	Fidan	5
	Boş levha		Su	
	Beyaz tahta		Yolunu kaybetmiş gezgin	
	Yaprak		Çıracık Resim	
Özveri bekleyen varlık	Çiçek	1	Çiçek (4)	4
Geleceğin teminatı varlık	Kumbara	2	Fidan	1
	Tohum			
Yapılandırılan varlık	Bina	1	Dağınık yapboz	1
Sınırlandırılan varlık	Maraton koşucusu	1	Aklına pranga vurulmuş kuş	1
Etkileşim gösteren varlık	Mutualist canlı	1	Beklenti	1
Bireysel farklılıkları olan varlık	Sürpriz kutu	2		
	Çiçek			
Anlaşılması zor varlık	Deniz	2		
	Kalın kitap			
Olumsuz yanını sunan varlık	Kirpi	3		
	Dikenli gül			
	Küçük su kaynağı			

Tablo 2’ye göre, öğrenci kavramına ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin algılarının benzeştikleri söylenebilir. Her iki katılımcı grubunda da öğrenci kavramına ilişkin, ham

malzeme, edilgen, özveri bekleyen, geleceğin teminatı, yapılandırılan, sınırlandırılan, etkileşim gösteren varlık kategorileri ortaktır. Bu kategorilere ek olarak öğretmen grubunda bireysel farklılıkları olan, anlaşılması zor olan ve olumsuz yanını sunan varlık kategorileri yer almaktadır. Katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Küçük su kaynaklarına benzer çünkü küçüktür nereye gideceğini bilemez. Şartlar hangi yönü isterse o tarafa gitmeye meyillidir. Bu küçük su kaynaklarıyla özel ilgilenildiği takdirde rahatlıkla yönlendirilebilir, korunabilir. Bu sular başka kaynaklarla birleşince iş çok zorlaşır. Sürü psikolojisi içinde olurlar. Birlikte düşünüp birlikte hareket etmeye başlarlar. Tepkiler aynıdır, yorumlar aynıdır. Yalnızken cılız birer su kaynakları olan çocuklar bir araya gelince kaba, dev bir ırmağa dönüşür. İsteddiği yere gitmeye çalışır. Kontrol etmek bile zorken onu yönlendirmek beceri ister. Enerjileri yüksektir ve onları bir amaç etrafında toplamak imkânsız gibidir. Oysa birer küçük su akıntısıyken nasıl da kullanışlıydılar. (Ö24)

Beklenti kelimesine benzer çünkü hep bir beklentiler bütünüdür, öğretmen öğrencinin bilgiye aç olmasını öğrenmek için sessiz olup çaba harcamasını bekler, öğrenci kendi durumu için hareketlilik ve koşuşturmalarıyla birlikte öğrenmeyi bekler. Oysa beklenti kişilerin bakış açısına göre değişen bir duygu durumudur. Bakış açısı değiştikçe öğrencilikten alınan verim ve öğrencinin aldığı verim değişir. (ÖA8)

İşlenmemiş oduna benzer çünkü onu doğru işlerseniz kitap olur, defter olur, kalem olur ama doğru işleyemezseniz kebablık kömür olur ve kime denk gelirse onun elinde yanar kül olur hiçbir değeri kalmaz. (ÖA13)

Fidana benzer nasıلكi bir fidanı büyütür korursak dünyaya kök salar ve hayatımıza nefes olur, öğrenci de doğru yetiştirilir ve eğitilirse geleceğimize nefes olur. (ÖA5)

Sürpriz kutuya benzer çünkü her öğrencinin doğası, ailesi yaşam standartları beklentisi hayalleri birbirinden çok farklıdır. Her öğrenci bizler için sürprizlerle doludur. (Ö4)

Katılımcıların “matematik öğretmek” kavramına ilişkin metaforik algıları ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların “Matematik Öğretmek” Kavramına İlişkin Metaforları ve Oluşturulan Kategoriler

Kategori	Kod (Öğretmen)	f	Kod (Öğrenci)	f
Birikimli süreç	Bina inşa etme (2) Dikili ağacı büyütme	3	Bina inşa etme (2) Denizde yüzme Çiçek yetiştirme	4
Anlamlandırmayı sağlama süreci	Çocuklara hayatı anlatma Prizmaya gönderilen beyaz ışık Bilgisayara veri girme Bilinmeyenden bilinene doğru yolculuk	4	Anlamlı oyun Hayat Hayatı kolaylaştırma Evreni anlama Kendini tanıma	5
Merak uyandırma süreci	Kitap okuma	1	Keşfedilmemiş bir yeri keşfeden birinin gözlerindeki ışık Evrende yolculuk	2
Ustalık isteyen süreç	Cambazlık Ustaca yemek yapma	2	Sörf yapma	1
Kılavuzluk süreci	Labirentten çıkış yolunu gösterme Kullanma kılavuzu	2	Zor bir yolun haritasını çizme	1
Zorlu süreç	Dünya'yı yürüyerek gezme Çiçek yetiştirme Toprağı kazma Bazen az bazen çok çaba Çileli hayat Yeni bir yemek tatma Karalanmış defterde yeni sayfa açma Ülke yönetme Fırtınalı denizde balık avlama	9		
Önyargıları kırma süreci	File zinciri kırabileceğini gösterme Dik yokuşu çıkma Yarışmada derece alma Bilinmeyen bir gizemi ortaya çıkarma Hayata farklı pencerelerden	5		

bakma			
Boş emek süreci	Boşuna kürek çekme	1	
Düşünmeyi öğretme süreci			Fikir savaşını öğretme 4 Bakmak filinden görmek fiiline geçişe yardımcı olma Anlamaya yardımcı olma Düşünmeyi öğretme
Verimliliği sağlama süreci			Ağacın ürün vermesi 1

Tablo 3 incelendiğinde matematik öğretmek kavramına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarının oldukça farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenler için birikimli, ustalık isteyen, zorlu süreç, anlamlandırmayı sağlama, merak uyandırma, kılavuzluk, önyargıları kırma, boş emek süreci kategorileri yer alırken öğretmen adayları için birikimli süreç, ustalık isteyen süreç, anlamlandırmayı sağlama, merak uyandırma, kılavuzluk, düşünmeyi öğretme, verimliliği sağlama süreci kategorileri yer almaktadır. Frekanslar incelendiğinde ise öğretmenler için zorlu süreç, ön yargıları kırma kategorileri ön plana çıkarken öğretmen adayları için anlamlandırmayı sağlama, düşünmeyi öğretme, birikimli süreç ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Yeni nesillere savaş sanatlarını öğretmeye benzer çünkü günümüzde artık kılıçlar ve silahlar değil fikirler savaşıyor. Yeni fikirleri bulmaktaki anahtar da matematiktir. (ÖA17)

Boşuna kürek çekmeye benzer çünkü soyut olduğu için çocuklar anlamakta zorlanıyor ve önyargı ile yaklaşıyorlar en baştan matematik zor deyip çalışma sorumluluğunu genel olarak almıyorlar. (Ö1)

Ülke yönetmeye benzer çünkü ülkelerin vizyonu kalkınmaktır. Matematik bilmekle kalkınma paralel olduğunu varsayarsak halkın sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel şartları refah seviyesini etkiler. Ne kadar zenginsen o kadar gelişmişsindir, ne kadar bilgiliysen o kadar iyisindir. Temel olarak çok zayıf öğrenci (okuma yazma bilmeyen) varken çok iyi öğrenci de (teoremi tahtaya yazıp daha konuyu anlatmadan örneği yazarken cevap getiren) var. Bu aralarında bariz uçurumlar olan öğrencilere ders vermek gerçekten güç. Tüm çabalara kayıtsız kalan öğrenciler yüzünden matematik dersi 3. dünya ülkelerine benziyor. Fakir daha fakir zengin daha zengin oluyor. (Ö16)

Cambazlığa benzer çünkü hem çok eğlenceli hem de çok ciddi bir iştir. Matematik soyut bir ders olduğu için mümkün olduğu kadar somutlaştırmak ve öğrencilerin takılacağı noktaları bilip ona göre tedbir almak gerekir. Bunun yanı sıra tüm bunları yaparken öğrencilerin sıkılmadan öğreneceği ortamlar oluşturmak gerekir. (Ö4)

Bina inşa etmeye benzer çünkü öğrencinin matematik temeli ne kadar iyi verilirse öğrencilerin matematiği anlamlandırmaları ve kalıcı olması o kadar iyi sağlanır. Matematik basitten karmaşığa doğru ilerlediği için temeli sağlam olmayan bir öğrenci matematiği anlamlandıramadan öğrenir. (ÖA3)

Son olarak “matematik öğretim programı” kavramına ilişkin metaforik algılar ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların “Matematik Öğretim Programı” Kavramına İlişkin Metaforları ve Oluşturulan Kategoriler

KATEGORİ	KOD (ÖĞRETMEN)	f	KOD (ÖĞRENCİ)	f
Yol gösterici olan	Yol haritası (3)	10	Kılavuz (5)	12
	Pusula (2)		Harita (2)	
	Kılavuz		Yemek tarifi	
	El feneri		Kitap	
	Yemek tarifi		Gidilecek yol	
	Gezi rehberi		Pusula	
	İş programı		Beceriler listesi kitabı	
Doğrusal olan	Yapboz	1	Merdiven (3) Hiyerarşi	4
İşlevsel olmayan	Kar yağmayan yerde kar botu giyme	8		
	Bedava 50 numara ayakkabı			
	20 kapının 40 kilidi			
	Yanlış yerleştirilmiş yapboz			
	Pizzayı yuvarlak yapıp kare kutuya koyma			
	PISA’da başarı			
	Kalın kitap			
Ulaşılması imkânsız kıyı				
Yoğun içeriğe sahip olan	Yabancı dil programı	4		
	Bilgi kalabalığı			
	Ödev yetiştirmeye çalışan öğrenci			
	Taşınamayacak yük			
Sarmal olan	Yükseldikçe apartman	genişleyen		1

Tablo 4’te görüldüğü gibi “Matematik öğretim programı” kavramına ilişkin öğretmen adayı ve öğretmenlerin algıları farklılık göstermektedir. Öğretmenler için yol gösterici olan, işlevsel olmayan ve yoğun içeriğe sahip olan kategorileri ön plana çıkarken öğretmen adayları için yol gösterici olan ve doğrusal olan kategorileri ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Ev ödevlerini yetiştirmeye çalışan öğrenciye benzer çünkü program o kadar yoğundur ki amaç bir süre sonra konuları öğretmek, düşündürmek yerine yetiştirmeye çalışmaktır. Öğretmen konuları derinlemesine, materyal kullanarak, etkinlikler yaparak işlemek istese de dönem sonuna kadar bitirmesi gereken planı vardır. (Ö11)

Bedava dağıtılan 50 numaralı ayakkabıya benzer çünkü herkese verilir pek az kişinin ayağına ve zevkine uyar. (Ö8)

Merdivene benzer çünkü merdivenin üst basamağına ulaşmak için alt basamaklarını da çıkmamız gerekiyor matematik dersi yığılımlı ilerleyen bir ders olduğundan üst hedeflere ulaşmak için öncelikle alt hedeflere ulaşmamız gerekir. (ÖA9)

Kullanım kılavuzuna benzer çünkü öğretmenin planlı ve kazanımlara uygun ders anlatabilmesi için gereklidir ama genel çerçevede kazanımları sunarken öğrencinin niteliği, öğrencinin özelliği ve ortamın o anki durumuyla ilgilenmez. (ÖA3)

Sonuç

Stajyer ilköğretim matematik öğretmenleri ve son sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenci, matematik öğretim programı, matematik öğretmek ve öğretmenlik kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma çalışma süresi bir yılı geçmeyen 26 stajyer ilköğretim matematik öğretmeni ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği son sınıfında öğrenim görmekte olan 17 son sınıf ilköğretim matematik öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre nitel yöntemlerle yürütülen araştırma sonuçları, 43 katılımcıdan toplanan verilerle sınırlıdır. Bu araştırma özellikle ilköğretim matematik öğretmen eğitimi programlarının ihtiyaç duyulan konularda güçlendirilmesi ve göreve yeni başlayan ilköğretim matematik öğretmenlerinin desteğe ihtiyaç duyduğu konuların açığa çıkarılması, uygulama sürecine ilişkin gerekli tedbirlerin alınması ve programlarda yeniden düzenleme/geliştirmeye gidilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Özellikle Türkiye’de son on yılda iki katına çıkan öğretmen sayısı (MEB, 2017) göz önünde bulundurulursa öğrencilerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle daha çok karşılaştıkları, bu nedenle stajyer öğretmenlerin araştırmalara konu olmasının ayrı bir önem taşıdığı ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları ve öğretmenler öğretmenlik mesleğinin bir özveri mesleği olduğu, öğrencilere kılavuzluk yapmanın gerekliliği, kılavuzluk esnasında aslında öğrencilerin davranışlarını şekillendirdikleri ve mesleki sürecin bir mücadele olduğu konusunda hemfikirdirler. Farklı olarak öğretmenlerin bireysel farklılıklara hitap, sabır gösterme, bilinmezlik, değersiz iş kategorilerini oluşturdukları görülmüştür.

Her iki katılımcı grubu için öğrenci kavramına ilişkin, ham malzeme, edilgen, özveri bekleyen, geleceğin teminatı, yapılandırılan, sınırlandırılan, etkileşim gösteren varlık kategorileri ortaktır. Bu kategorilerin yanında farklı olarak öğretmen grubunda bireysel farklılıkları olan, anlaşılması zor olan ve olumsuz yanını sunan varlık kategorileri yer almaktadır. Öğretmenlerin her bireyin kendine özgü olduğunu ifade etmeleri ($f=2$) ve öğretmenliği bireysel farklılıklara hitap etme ($f=1$) olarak görmeleri olumlu olarak algılanabilir ve nispeten eğitimde bireysel farklılıkların farkında olduğu şeklinde açıklanabilir. Öğretmen grubunda ekstra yer alan kategorilerin daha çok mesleki tecrübe ve uygulamada karşılaşılan zorluklar ile alakalı olduğu söylenebilir. Buna göre mesleki deneyimin stajyer öğretmenlerin öğretmenlik ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarını olumsuz etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Matematik öğretmek kavramına ilişkin öğretmen ve öğretmen adayı algılarının ise açıkça farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenler için birikimli, ustalık isteyen, zorlu süreç, anlamlandırmayı sağlama, merak uyandırma, kılavuzluk, önyargıları kırma, boş emek süreci kategorileri yer alırken öğretmen adayları için birikimli süreç, anlamlandırmayı sağlama, merak uyandırma, ustalık isteyen süreç, kılavuzluk, düşünmeyi öğretme, verimliliği sağlama süreci kategorileri yer almaktadır. Frekanslara bakıldığında öğretmenler için zorlu süreç ve ön yargıları kırma süreci kategorileri ön plana çıkarken öğretmen adayları için anlamlandırmayı sağlama, düşünmeyi öğretme süreci ve birikimli süreç kategorileri ön plana çıkmaktadır. Buna göre mesleki deneyimin matematik öğretmek kavramına ilişkin algıyı önemli şekilde değiştirdiği söylenebilir. Matematik öğretmek kavramına ilişkin öğretmen adayı ifadeleri daha çok olması gerekeni, ideali yansıtırken öğretmenlerin ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar matematik öğretim sürecinde zorluklar yaşandığına dair açık kanıtlar sunmakta ve öğrencilerin matematik dersine önyargılı olduğunu göstermektedir.

Son olarak Matematik öğretim programı kavramına ilişkin öğretmen adayı ve öğretmen algılarının yine oldukça farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenler için yol gösterici olan, yoğun içeriğe sahip olan ve işlevsel olmayan kategorileri ön plana çıkarken öğretmen adayları için yol gösterici ve doğrusal olan kategorileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadelerinde programların daha çok teorik bağlamına, içerik tasarımına odaklandıkları, yine ideali ifade ettikleri öğretmenlerin ise programın uygulamasında yaşadıkları zorluklara dikkat çektikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen metaforik algılar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adayı ve öğretmenlerin algılarının öğretmen ve öğrenci kavramlarında kısmen benzeştiği, matematik öğretmek ve matematik öğretim programı kavramlarında oldukça farklılaştığı söylenebilir. Bu durum, mesleki deneyimin araştırmaya konu olan kavramlara ilişkin algıları olumsuz etkilediği / değiştirdiği, stajyer ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik öğretme sürecinde ve öğretim programını uygulamada zorluklar yaşadığı, lisans programlarının teori pratik dengesinde teoriye daha fazla ağırlık vererek uygulama kapsamında zayıf kalması durumu ile açıklanabilir.

Tartışma ve Öneriler

Eldeki araştırmanın sonuçları benzer metafor çalışmaları ile örtüşen veya çelişen yönleri bağlamında genel olarak öğretmenlik lisans programının işleyişi, aday öğretmenlik süreci hakkında yapılan çıkarsamalar ışığında ise daha detaylı tartışılacaktır. Literatürde doğrudan

matematik öğretim programı ve matematik öğretmek metaforları yer almadığından sonuçlar öğretmek ve eğitim-öğretim programı metaforu literatürü ile ilişkilendirilecektir.

Öğretmen adayları ve öğretmen fark etmeksizin metaforların genelinde öğretim sürecinin bir bilgi aktarımı olduğu, öğretmenin bilgi kaynağı, öğrencinin edilgen bir yapıda algılanması eldeki araştırmanın giriş kısmında detaylıca sunulan ilgili literatürle benzerlik göstermesi bakımından dikkat çekmektedir. Bu durum Türkiye’de her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya çalışılsa da süreçlerin hala geleneksel yaklaşıma daha yakın olduğuna kanıt olarak sunulabilecektir. Matematik öğretim programı, öğretmenlik, öğrenci ve matematik öğretmek hakkında öğretmenlerin algılarının daha olumsuz olması yine ilgili literatürce desteklenmektedir.

Araştırma bulgularına göre matematik öğretim programına yönelik olarak öğretmenler için işlevsel olmayan, yoğun içeriğe sahip olan, öğretmen adayları için ise yol gösterici ve doğrusal olan kategorilerinin ön planda olması matematik öğretmek kavramına yönelik öğretmenler için zorlu süreç ve ön yargıları kırma öğretmen adayları için ise anlamlandırmayı sağlama süreci ve birikimli süreç kategorilerinin ön planda olması hakikaten üzerine düşünülmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının ifadelerinin daha çok ideali yansıttığı ve öğretmenlerin ise programın uygulamasında yaşadıkları zorluklara dikkat çektikleri görülmektedir. Teorik dersler yanında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi temel uygulamalı derslerini tamamlamış öğretmen adaylarının algıları ile yani atanmış öğretmenlerin algılarının farklılaşması öğretmen adaylarının gerçek koşullara uygun yetiştirilmediğine kanıt olarak değerlendirilebilir. Eldeki araştırma bulgularına ilişkin yapılan bu çıkarımlar ilgili literatürce de desteklenmektedir (Balkar, 2014; Blomberg ve Knight 2015; Gökmenoğlu, 2013; Kıldan, İbret, Pektaş, Aydınöz, İncikabı ve Recepoğlu, 2013). Söz konusu öğretmen eğitimi programları ve göreve yeni başlayan öğretmenlerle yürütülen araştırmalardan elde edilen sonuçlar da öğretmen eğitimi programlarının özellikle uygulama bağlamında gereken yeterlikleri kazandırmada etkili olmadığını; öğretmen adaylarının gerçek öğrenme ortamlarına dair bilgi edinmeleri açısından yetersiz kaldığını göstermiştir. Ancak eğitim sistemlerinin niteliğinin büyük ölçüde öğretmen niteliğine bağlı olduğu bilinen bir gerçektir (Buchanan, 2012). Bu bağlamda meslek hayatında gerekli yeterliklerin kazanıldığı nitelikli bir öğretmen eğitimi sürecinin öğretmen niteliği açısından son derece önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Rajić, Hoşgörür and Drvodelić, 2015). Ne kadar hazır giderlerse sorunlarla o kadar iyi baş edebileceği düşüncesinden hareketle öğretmen adaylarının öğretime yönelik gerçekçi beklentiler geliştirmeleri sağlanmalı bunun için öğretmen adaylarına öğretime ilişkin süreçlerin farklı boyutları ile karşılaşma olanağı verilmeli, uygulama derslerinin etkin geçirilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen eğitiminde teori ve uygulamanın bütünleştirilmesinden ziyade, teori veya uygulamaya yönelik farklı derslerin açıldığı görülmektedir. Bu derslerde de genellikle göreve yeni başlayan bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı öğretime dayalı somut uygulamalardan ziyade öğretimin kavramsal temelleri üzerinde durulmaktadır. Bu durumun neden olduğu olumsuzluklar dolayısıyla öğretmen eğitiminde bilgi alanı temelli programdan uygulama temelli programa doğru bir değişimin gerekliliği hissedilmektedir (Balkar, 2014). Diğer yandan stajyerlik sürecinde destekleyici eğitimlerle yaşanan zorlukların üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir. Nitekim stajyer öğretmenlere sunulan aday öğretmen yetiştirme programlarının etkili şekilde yürütülmesi amacıyla stajyer öğretmenlerin moralini yükseltecek, görevlerine bağlılıklarını artıracak film ve kitap önerilerinin yer aldığı, sınıf içi gözlemlerin,

okul içi ve okul dışı uygulamaların yapıldığı eğitimlerin çok daha verimli olacağı belirlenmiştir. (Ulubey, 2018). Doğrudan ilköğretim matematik öğretmenleri özelinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı zorlukları ele alan bir araştırmaya rastlanmasa da çeşitli araştırmalarda farklı branşlardan göreve yeni başlayan öğretmenlerin zorluk-sıkıntı yaşadıkları ortaya konmuştur (Ergunay ve Adıgüzel, 2016; Öztürk, 2016; Sarı ve Altun, 2015). Diğer yandan öğretmenlik lisans programlarında yer alan pek çok dersin yalnızca teorik saatlerinin bulunduğu, pek çok araştırmada öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin programda yer alsa da aktif geçirilmediği ortaya konduğu da (Aslan ve Sağlam, 2018; Eraslan, 2009) göz önünde bulundurulursa araştırma bulgularının beklendiği ifade edilebilir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçların uygulamalara yansıtılmaması da ayrı bir problem durumu olarak değerlendirilebilir. Nitekim Yıldırım (2011) da daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen yeniden yapılanmalarda öğretmen eğitimine ilişkin araştırma sonuçlarından yeterli düzeyde yararlanılmadığını ifade etmiştir. Bunun yanında alınan kararların sık sık değiştirilmesinin, bazen birbiri ile çelişen uygulamalarla sonuçlandığını, öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen yeniden yapılanmaların tutarlı bir kavramsal çerçevesinin olmamasını eleştirmiştir. Her ne kadar milli eğitim şuralarında ve 2017 strateji geliştirme planında uygulamaya ağırlık verilmesi kararlaştırılmışsa da bu planların faaliyete geçirilmemesi ve ilgili değişkenlere yönelik yapılan çalışmaların planlamalarda dikkate alınmaması endişe verici olarak değerlendirilebilir. Çünkü araştırma sonuçları uygulamalara yansıtıldığı ölçüde kıymetlidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2009). Metafor (benzetme) yöntemi ile Türkiye ve Almanya örneklemindeki katılımcıların yaratıcı drama'ya ilişkin algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 25-37.
- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401-415.
- Alger, C. (2009) . Secondary teachers 'conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743 – 751 . doi:10.1016/j.tate.2008.10.004.
- Anglin, L. W., & Dugan, T. (1982). *Teachers' perceptions of existing and ideal school curriculum: An analysis of metaphors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, March 20, 1982).
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Balcı, F. A. (2011). Metaphorical images of school: school perception of primary education supervisors, *Eurasian Journal of Educational Research*, 44(Summer), 51-57.
- Balkar, B. (2014). Klinik temelli yaklaşımın bilgi alanlarını kapsayan araştırma-temelli öğretmen eğitimi politikasına ilişkin öğretmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 28-45.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Blomberg, S., & Knight, B. A. (2015). Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland. *Improving Schools*, 18(2), 157-170.
- Buchanan, J. (2012). Telling tales out of school: Exploring why former teachers are not returning to the classroom. *Australian Journal of Education*, 56(4), 205-217.
- Buchanan, J. (2015). Metaphors as Two-way Mirrors: Illuminating Pre-service to In-service Teacher Identity Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.3>
- Cerit, Y. (2008a). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cerit, Y. (2008b). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 269-183.
- Çırak, S. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci kavramına ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 221-236.
- Çırak Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin "öğretim programı" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 631-641.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "Öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Engin-Demir, C. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation* 13(2), 89-107.

- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Eren, A. ve Tekinarslan, E. (2013). Prospective teachers' metaphors: Teacher, teaching, learning, instructional material and evaluation concepts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(2), 435-445.
- Ergunay, O. ve Adıgüzel, O. C. (2016). İlk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *IV. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim 2016, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Göker, L. (1993). Matematiğin Evrenselliği. *Eğitim Dergisi*, 4, 41-47.
- Gökmenoğlu, T. (2013). Preparing teachers: Expectations and existing situation at faculties of education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(4), 39-54.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Hamilton, E. R. (2016). Picture This: Multimodal representations of prospective teachers' metaphors about teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 55, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.007>
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Işık, Ö. ve Kumral, O. (2014). Preservice primary school teacher's perceptions towards teacher, teaching and learning from the point of constructivism. *Anthropologist*, 18 (2), 335-343.
- Kıldan, A.O., Ahi, B. ve Uluman, M. (2012). Öğretmen adaylarının mecazlar yoluyla çocuk kavramına bakış açıları (Boylamsal bir çalışma). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 149-165.
- Kıldan, A. O., İbret, B. U., Pektaş, M., Aydinozu, D., İncikabi, L. ve Receptoğlu, E. (2013). Evaluating views of teacher trainees on teacher training process in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2).
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. doi:10.17679/iuefd.79408.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumral, O. ve Şahin, A. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Cev: G.Y. Demir). Paradigma, İstanbul.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martinez, M.A., Sauleda, N., & Huber, G.L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- MEB, (2017). Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen strateji belgesi, 2017-2023.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim matematik dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Örten, D. ve Erginer, E. (2016). Türkiye'de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 387-414.

- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358. doi:10.14527/kuey.2014.014.
- Özabacı, N. ve Başak E. B. (2013). Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 269-280.
- Özbaş, B. Ç. ve Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 211-228.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özdemir S. ve Akkaya E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- Pektaş, M. ve Kıldan, O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Rajić, V., Hoşgörür, T., & Drvodelić, M. (2015). An international perspective on the teacher qualities issue: The case of Croatia and Turkey. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 37-62.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sarı, M. ve Altun, Y. (2015), Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. ve Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors, *Educational Studies*, 3, 323-335.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). *Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey*. Paper presented at the 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey.
- TDK. (2011). Büyük Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu.
- Thomson, M.M. (2015). Metaphorical images of schooling: Beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles. *Educational Psychology*, 1-24.
- Tünkler, V., Tarman, B. ve Güven, C. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programında yer alan soyut kavramların ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 123-145.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(1), 151-164.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this study is to investigate first-year primary mathematics teachers' and fourth-grade pre-service mathematics teachers' perceptions of the concepts student, mathematics curriculum, teaching mathematics, and teacher through metaphors. This study is important in that it identifies pre-service and in-service teachers' perceptions comparatively, offers hints on how the process of undergraduate education functions, and reveals challenges experienced by mathematics teachers in their first year of teaching. The results of this study also offer data to mathematics educators, program development specialists, policymakers, and decision makers

A metaphor used to compare one thing to another and to tell one thing by mentioning another is one of the most powerful means for people to reflect beliefs they create through their own realities and experiences. Metaphors are also used in educational sciences as a tool to reflect individuals' experiences and to determine their perceptions as they provide clues about experiences. The literature includes research on the use of metaphors for teaching purposes and to determine personal beliefs, attitudes, expectations, and perceptions concerning concepts such as student, teacher, manager, and curriculum. However, the literature includes no comparative research to determine metaphorical perceptions of basic concepts in mathematics education.

Methods

This qualitative study used the phenomenological research method. The study surveyed a total of 43 participants including 17 pre-service teachers and 26 in-service teachers during the 2016-2017 academic year. The participants were selected through criterion sampling that is a form of purposeful sampling. The data were collected using a form consisting of open-ended questions.

For the purpose of the study, the participating pre-service and in-service teachers were asked online to fill in the blanks in the following sentences: "The mathematics curriculum is like because", "Teaching mathematics is like because", "A student is like because", and "A teacher is like because". A form involving these statements on the top of the page was e-mailed to the participants and the data were collected online. The data were analyzed by content analysis.

Results and Discussion

The collected data were analyzed separately for each of four concepts to compare pre-service and in-service teachers' perceptions. First, pre-service and in-service teachers' perceptions of the concept "teacher" are similar. The themes standing out in both groups include self-sacrifice, guidance, and shaping.

Pre-service and in-service teachers' perceptions of the concept "student" are also similar. The themes standing out in both groups include raw material, passivity, and an expectation of self-sacrifice.

Pre-service and in-service teachers' perceptions of the concept "teaching mathematics" are different. For the in-service teachers, the prominent themes of teaching mathematics include taking great pains, a door to innovation, skill, and helping to make sense of. For the pre-service teachers, the prominent themes include helping to make sense of, taking great pains.

Pre-service and in-service teachers' perceptions of the concept "mathematics curriculum" are also different. For the in-service teachers, the prominent themes include guiding, non-functional, complex, and challenging. For the pre-service teachers, the prominent themes include guiding, linear, and needing to be improved.

Considering the metaphorical perceptions in general, the pre-service and in-service teachers' perceptions of the concepts teacher and student are similar, while those of teaching mathematics and mathematics curriculum are dissimilar. This result can be explained by the fact that professional experience influences and changes perceptions of various concepts and that undergraduate program remain weak in practice as they give more weight to the theory.



Bürokratik Okul Yapısı ile Müdür Yönetim Tarzları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Investigation of the Relationship between Bureaucratic School Structure and Principal Management Styles

Müslim ALANOĞLU¹, Zülfü DEMİRTAŞ²

• *Geliş Tarihi:* 04.05.2019 • *Kabul Tarihi:* 06.07.2019 • *Çevrimiçi Yayın Tarihi:* 07.07.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okulun bürokratik yapısı ile okul müdürü yönetim tarzı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşmak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin il merkezinde bulunan liselerde görev yapan 286 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Okul Yapısının Etkililiği ve Algılanan-Müdür Yönetim Tarzı ölçekleri yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada okulların sahip olduğu bürokratik yapı çoğu zaman *kolaylaştırıcı*, bazen ise *engelleyci* bulunmuştur. Okul müdürleri çoğu zaman *işbirlikli*, bazen *otoriter*, nadiren de *ilgisiz* ve *karşı koyucu yönetim tarzı* sergilemektedir. *Kolaylaştırıcı yapı* ile *işbirlikli yönetim tarzı* arasında yüksek düzeyde ve pozitif; *otoriter*, *ilgisiz* ve *karşı koyucu yönetim tarzı* arasında ise orta düzeyde ve negatif ilişki bulunmuştur. *Engelleyci yapı* ile *işbirlikli yönetim tarzı* arasında orta düzeyde ve negatif; *otoriter*, *ilgisiz* ve *karşı koyucu yönetim tarzı* arasında ise orta düzeyde ve pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır. *Kolaylaştırıcı yapı işbirlikli yönetim tarzını* yüksek düzeyde olumlu, *engelleyci yapı* ise düşük düzeyde ve olumsuz yordamaktadır. *Kolaylaştırıcı yapı otoriter*, *ilgisiz* ve *karşı koyucu yönetim tarzını* yordamazken, *engelleyci yapı* her üç yönetim tarzını pozitif yordamaktadır.

Anahtar sözcükler: bürokratik yapı, yönetim tarzı, okul, müdür

Atıf:

Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z.(2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 199-213. doi: 10.9779/pauefd.560610

¹ Dr., muslimalanoglu@gmail.com ORCID: 0000-0003-1828-4593

² Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-1072-5772, zdemirtas@firat.edu.tr

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between school bureaucratic structure and principal management style according to teachers' perceptions. Relational-survey model was used to achieve this purpose. The sample of the study consisted of 286 teachers working in high schools in the city center of Mersin in 2017-2018 academic year. The research data were collected with the help of the Enabling School Structure and Perceived School Principal Management Styles scales. In the study, the bureaucratic structure of the schools was found to be usually *enabling* and sometimes *obstructive*. Principals often exhibit *cooperative*, sometimes *authoritative*, rarely *indifferent* and *resistant management styles*. Between *enabling structure* and *cooperative management style* was found high and positive; between *enabling structure* and *authoritative, indifferent and resistant management style* there was moderate and negative relationship. There was moderate and negative relationship between *obstructive structure* and *cooperative management style*; there was moderate and positive relationship between *authoritative, indifferent and resistant management style*. The *enabling structure* predicted the *cooperative management style* highly positive and the *obstructive structure* predicted low and negative. While the *enabling structure* did not predict the *authoritative, indifferent and resistant management style*, the *obstructive structure* positively predicted all three management styles.

Keywords: bureaucratic structure, management style, school, principal

Cited:

Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z.(2020). Investigation of the relationship between bureaucratic school structure and principal management styles. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 199-213. doi: 10.9779/pauefd.560610

Giriş

Eğitim sisteminin alt sistemi ve aynı zamanda temel sistemi olan okulların etkili işlemesi kurumsal bir yapıya sahip olmaları ile mümkün olabilmektedir. Okulların sahip olduğu kurumsal yapıların çağın gereklerine uygun olması, yerine getirmeleri gereken rollerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak sağlar. Hiç şüphesiz ki okulların başarısı öğretmenlerin okula ilişkin algı ve tutumları ile yakından ilişkilidir. Okullarda öğretmenlerin algı ve tutumlarının etkilendiği pek çok örgütsel ve bireysel faktörden birisinin de okulun sahip olduğu bürokratik yapı olduğu söylenebilir. Bürokratik yapı okuldaki bütün iş ve eylemlerin nasıl yapıldığı ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu yapıya ilişkin algılarının görev yaptıkları okul müdürlerinin sergilediği yönetim tarzına ilişkin algıları ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bürokratik Yapı

Bürokrasi; bureau (masa) ve cratie (egemenlik) kelimelerinden oluşan ve yetkilerin bürolar tarafından kullanıldığı sistem anlamına gelmektedir (Buluç, 2009). Yani bürokrasi masaların ya da büroların egemenliği olarak ifade edilmektedir. Bu kavram ile aslında memurların toplum üzerinde artan egemenliğine vurgu yapılmaktadır (Çevikbaş, 2014). Türk Dil Kurumunda (2019) bürokrasi kavramı “*Devlet kurumlarında kırtasiye işlerini öne sürerek işlemleri zorlaştırma, kırtasiyecilik*” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre bürokratik yapı örgütü hantallaştırma özelliği taşımaktadır. Ancak bir yönetim yaklaşımı olarak bürokrasi, örgütlerin idari faaliyetleri ile ilgili alınan kararların uygulanmasına imkân veren bir yaklaşımdır ve insanların toplumsallaşmaya başladığı dönemden itibaren gelişen sosyal ilişkiler bürokratik örgütlenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Akçakaya, 2016). Bu anlamda bürokratik sistemlerin binlerce yıldır var olduğu söylenebilir. Kavramsal anlamda ise bürokrasinin, ilk olarak 1745 yılında Fransız Vincent de Gournay tarafından kullanıldığı bilinmektedir (Yayla, 2001).

Bir örgütsel yaklaşım kavramı olarak *bürokrasi*, endüstri devrimi sonrası örgütsel yapıları işlevsel hale getirmek amacıyla geliştirilen yönetim yaklaşımlarından birini ifade etmek amacıyla Weber tarafından ortaya atılmıştır. Bürokrasilerin üst düzeyde idari verimlilik sağlayabileceklerini iddia eden Weber (Hoy ve Sweetland, 2001), örgütsel işlemlerin nesnel olması, hesaplanabilir bir işleyişin örgüte hâkim kılınması ve kişisel olmayan bir anlayışın ortaya konmasını bürokrasi olarak tanımlamaktadır (Aydoğan, 2013). Bu anlamda düşünüldüğünde bürokrasi esas itibari ile örgütlerde yönetimin görevlerini düzenlemek şeklinde tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 2012). Genel olarak bütün örgütlerin Weber tarafından ortaya atılan bürokratik özelliklere sahip olduğunu belirten Hoy ve Miskel (2010), örgütlerde pek çok görevin tek bir kişi tarafından yerine getirilemeyeceğini bunun için iş bölümü ve uzmanlaşma gibi düzenlemeleri belirten kurallara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Söz konusu düzenlemeler yazılı kuralların örgütlerde hâkim duruma gelmesine neden olmuştur. Ancak yazılı kurallar çerçevesinde oluşturulan örgütsel şemalar örgütün işleyişi konusunda her zaman doğru sonuçlar ortaya koymayabilir. Özellikle okul benzeri insan faktörünün önemli yer tuttuğu örgütlerde kişiler arası ilişkilerin göz önüne alınmaması örgütlerin sağlıklı işlemesinin önünde önemli bir engel olarak görülebilir (Bursalıoğlu, 2012). Ancak Hoy ve Sweetland (2001), bu durumdan hoşlanalım veya hoşlanmayalım okulların bürokratik yapılar olduğunu ifade etmektedir. Önemli olan okulların bürokratik olup olmaması değil sahip oldukları bürokrasinin nasıl işlediğidir. Adler ve Borys (1996), bürokrasinin engelleyici ve kolaylaştırıcı işlevlerinin

olabileceğini ileri sürmüştür. Engelleyici işlev, örgütün tamamının bireysel özerkliğinin kaldırılması gerektiğini vurgular. Teşvik yerine örgütsel standartlardan sapmalar için ceza sistemi uygulanır (Hoy ve Sweetland (2001). Kolaylaştırıcı işlev ise, daha olumlu bir bakış ile bürokrasinin teknik işlevini vurgular. Bu işlev örgüt içi etkileşimi destekler, farklılıkları önemser, hataları öğrenme fırsatı olarak görür ve aynı zamanda çalışanlara güven aşılır (Hoy ve Sweetland, 2001).

Öğretmenlerin algıladığı bürokratik okul yapısının onların okula yönelik algılarını etkilediği bilinmektedir. Öğretmenlerin gösterdiği örgütsel vatandaşlık davranışlarının okulun bürokratik yapısından etkilendiği (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008) yapılan çalışma ile ortaya konmuştur. Okulun bürokratik yapısı ile örgütsel sessizlik ve sinizm (Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016), öğretmen profesyonelizmi (Cerit, 2012), öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri (Erdoğan, 2012), öğretmenlerin farkındalık düzeyi ve güçlendirilmeleriyle (Watts, 2009) ve okula ilişkin öğretmen tutumlarıyla (Ömeroğlu, 2006) ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Ayrıca bürokrasinin kolaylaştırıcı olması ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasında olumlu ilişki olduğu Buluç (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonucu olarak raporlanmıştır. Bürokratik yapının etkilediği örgütsel ve bireysel faktörler göz önüne alındığında öğretmenler tarafından algılanan okul müdürü yönetim tarzının da bu yapıdan etkilenmesi beklenen değişkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yönetim Tarzı

Birden fazla insanın gerçekleştirmeye çalıştığı her faaliyetin yönetilmesi gerekliliği genel anlamda kabul gören bir husustur (Özgür, 2011). Bunun için bir yönetim sistemi ve bu sistemin başında faaliyetleri kontrol eden bir yöneticinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yılmaz'a (2016) göre yönetim çok uzun zamandan beri var olmasına karşın tek tanımı olmayan bir kavramdır. Genel anlamda yönetim örgütsel faaliyetlerin ahenkleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Simkins (2005) yönetimi, bir eğitim kurumunun başarılı ya da başarısız olmasını belirleyen en önemli faktör olarak tanımlamaktadır. Yönetim kavramı, aynı zamanda, organize eden bir yöneticinin varlığını da zorunlu kılmaktadır. Robbins (2003) yöneticileri, başkalarıyla hedefe ulaşmaya çalışan, onların faaliyetlerini denetleyen ve örgütlerin hedeflerine ulaşmalarından sorumlu olan bireyler olarak tanımlamaktadır. Bununla beraber her yöneticinin belirlenen hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kullandığı bir yönetim tarzının bulunduğu düşünülmektedir. Yönetim tarzı, bir yöneticinin örgütün yönetiminde kullandığı liderlik yöntemi (Ogunola, Kalejaiye ve Abrifor, 2013) ve yöneticiler tarafından kullanılan en iyi liderlik stratejisi olarak (Namiq, 2018) tanımlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde yöneticilerin sergiledikleri yönetim tarzlarını sınıflandıran bilim adamlarının birbirinden farklı sınıflandırmalar yaptıkları görülmektedir. Etkin örgütleri diğer örgütlerden ayıran yapısal ve davranışsal özellikleri araştıran Likert (1961), yönetim tarzlarında otokratikten demokrasiğe doğru dörtlü bir sınıflandırma öngörmüştür. Blake ve Mouton (1964) yaptıkları araştırmada işe yönelimli olandan insana yönelimli olana doğru birbirinden farklı yönetici sınıflandırmalarından bahsetmiştir. Başaran (2008) ise yönetim tarzlarını yetkeçiden demokrasiğe doğru dörtlü bir sınıflandırma ile ele almıştır. Yapılan farklı sınıflandırmalara rağmen genel anlamda yönetim tarzlarının otoriter ve işe ağırlık veren yönetim tarzı ile demokratik ve işle birlikte insan ilişkilerine de önem veren yönetim tarzı arasında kategorilere ayrıldığı görülmektedir.

Okulların toplumsal anlamda önemi düşünüldüğünde yönetimlerinin oldukça önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte yönetsel anlamda okulun vücut bulmuş halinin okul müdürünün sergilediği yönetim tarzı olduğu söylenebilir. Her ne kadar okullarda zümre başkanları ve müdür yardımcıları gibi orta kademe yöneticiler bulunsa da okulun yönetiminden temel anlamda sorumlu olan kişi okul müdürüdür. Okul müdürü kolaylaştırıcı, problem çözücü ve sosyal değişim ajanı olarak okulda temel karar vericidir (Kim ve Kim, 2005). Okul müdürünün sergilediği yönetim tarzı okula ait bileşenleri etkileyen önemli bir faktördür. Bu bileşenlerden öğretmenlerin okulun işleyişine doğrudan etkisi de düşünüldüğünde öğretmenlerin algıladıkları yönetim tarzlarının önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Okulun sahip olduğu bürokratik yapının öğretmenlerin davranış, tutum ve algılarını etkilediği gibi okul yöneticisinin sergilediği yönetim tarzını da etkilemesi beklenir. Bürokratik yapının müdürün yönetim tarzını şekillendirmesinin yanı sıra öğretmenlerin bu tarza ilişkin algılarını da etkilemesi beklenen bir durumdur. Ancak örgütsel yapıyı belirleme konusunda önemli bir parametre olarak görülen bürokrasinin müdürlerin yönetim tarzları ile ilişkisinin bugüne kadar araştırılmamış olması alanyazın açısından bir eksiklik olarak kabul edilebilir. Okulda yapılması gereken iş ve işlemler kanun, yönetmelik, yönerge ve talimat emirler doğrultusunda yerine getirilmektedir. Bu düzenlemelere uyularak iş ve işlemlerin yapılma biçimi müdürün sergilediği yönetim tarzını şekillendirebilir. Bundan dolayı müdür yönetim tarzını ortaya çıkmasında bürokratik yapının işleyişi önemli bir rol oynayabilir. Ayrıca bu araştırma okul müdürlerinin sergiledikleri yönetim tarzlarının nedenlerinin anlaşılması bakımından okulun paydaşlarına önemli fikirler sunacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın *temel amacı* okulların sahip olduğu bürokratik yapının okul müdürlerinin sergiledikleri yönetim tarzları ile ilişkisini öğretmen algılarına göre belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre okulların engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokratik yapısı ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzları ne düzeydedir?
3. Okulların bürokratik yapısı ile algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişki ne düzeydedir?
4. Okulların bürokratik yapısı algılanan müdür yönetim tarzını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin analizi sürecine ilişkin işlemler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmalar kapsamında tasarlanan araştırmanın amacını gerçekleştirmek için öncelikle öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapılarını ve okul müdürlerinin yönetim tarzlarını nasıl algıladıkları belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırmanın tarama modelinde olduğu söylenebilir. Tarama modeli mevcut bir durumu olduğu şekliyle tanımlayan modeldir (Karasar,

2010). Devamında değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve boyutunu belirlemek amacıyla ilişkisel araştırma deseninden yararlanılmıştır. İlişkisel araştırma deseninde, açıklayıcı ve yordayıcı desen araştırmaları yapılabilmektedir. Açıklayıcı desende iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki ve bu ilişkinin düzeyi tespit edilirken, yordayıcı desen araştırmalarında hangi değişkenin diğerini yordadığı tespit edilir (Creswell, 2017). Mevcut araştırmada her iki araştırma deseninden de faydalanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezinde bulunan resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende yer alan okul ve öğretmen sayıları *Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosundan* alınan veriler yardımıyla belirlenmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin il merkezinde toplam 65 resmi lise ve 3194 öğretmen bulunmaktadır. Söz konusu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile toplam 286 öğretmene ulaşılmıştır. Örnekleme giren öğretmenlerin %51'i (n = 146) kadın, %49'u (n = 140) erkektir; %86.7'si (n = 248) lisans, %13,3'ü (n = 38) lisansüstü mezundur.

Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verilerin toplanması amacıyla görüş bildiren öğretmenlerin demografik özelliklerinin bulunduğu Kişisel Bilgi Formu ile birlikte “Okul Yapısının Etkililiği” ve “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı” ölçekleri kullanılmıştır. Söz konusu ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Okul yapısının etkililiği ölçeği; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını belirlemek amacıyla Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilip Türkçeye uyarlaması Buluç (2009) tarafından yapılan, ölçek, okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yaparken kolaylaştırıcı mı, engelleyici mi olduğunu belirlemeyi amaçlayan beşli Likert tipi on iki maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısını incelemek için Özer (2010) tarafından yapılan çalışmada, KMO değeri = .87, Bartlett küresellik testi = 5145.79, p=.00 bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin “Engelleyici bürokratik yapı” ve “Kolaylaştırıcı bürokratik yapı” şeklinde iki faktörden oluştuğu, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının da sırasıyla .83 ve .81 olduğu; bu iki faktörün toplam varyansın % 53.76'sını açıkladığı görülmüştür. Mevcut çalışmada kolaylaştırıcı bürokratik yapı için iç tutarlılık katsayısı .84, engelleyici bürokratik yapı için ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan-müdür yönetim tarzı ölçeği (A-MYTÖ); okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla Üstüner (2016) tarafından geliştirilen 25 madde ve dört boyuttan oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin, KMO değeri = .95 ve Bartlett Küresellik testi = 3922.76 (df=300, p=.000) olarak hesaplanmış olup toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır. Hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, “İşbirlikli yönetim tarzı” alt ölçeği için .92, “Otoriter yönetim tarzı” alt ölçeği için .89, “İlgisiz yönetim tarzı” alt ölçeği için .86 ve “Karşı koyucu yönetim tarzı” alt ölçeği için .85 şeklindedir. Mevcut çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı işbirlikli yönetim tarzı için .96, otoriter yönetim tarzı için .87, ilgisiz yönetim tarzı için .88 ve karşı koyucu yönetim tarzı için ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Her iki ölçeğin seçenekleri de her zaman'dan (5) hiçbir zaman'a (1) doğru sıralanmakta olup 5'li Likert tipindedir. Ölçeklerin aralık değerleri n-1/n formülüyle hesaplanmış olup (4/5=

.80) 4.21-5.00 = her zaman, 3.41-4.20 = çoğu zaman, 2.61-3.40 = bazen, 1.81-2.60 = nadiren, 1.00-1.80 = hiçbir zaman şeklinde yorumlanmaktadır.

İşlem

Araştırma verileri kayıp ve uç değerler yönünden incelenmiş, basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Bu değerlerinin +1 ile -1 arasında değişmesi verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Mevcut araştırma verileri bu şartın sağlandığını göstermiştir. Ayrıca değişkenlere ilişkin ortalama değerler belirlenmiş, akabinde değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk (2012), korelasyon katsayısının .70–1.00 arasında olması yüksek; .30–.70 arasında olması orta; .00–.30 arasında olması ise düşük düzeyde ilişkiyi gösterdiğini ifade etmektedir. Son olarak bürokratik okul yapısı boyutları olan kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokratik okul yapısının algılanan müdür yönetim tarzları üzerindeki yordayıcı etkisi hiyerarşik regresyon analizi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur. Değişkenlere ait ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Değişkenlere ait Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Ölçek ve Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	SS	KB	EB	IBYT	OYT	İYT	KKYT
KB	286	3.42	.87	1					
EB	286	2.49	.99	-.70**	1				
IBYT	286	3.62	1.05	.71**	-.65**	1			
OYT	286	2.88	.99	-.40**	.50**	-.55**	1		
İYT	286	2.06	.91	-.37**	.47**	-.50**	.66**	1	
KKYT	286	2.29	1.09	-.43**	.52**	-.64**	.66**	.75**	1

p**<.01

KB: Kolaylaştırıcı bürokrasi; **EB:** Engelleyici bürokrasi; **IBYT:** İşbirlikli yönetim tarzı; **OYT:** Otoriter yönetim tarzı; **İYT:** İlgisiz yönetim tarzı; **KKYT:** Karşı koyucu yönetim tarzı

Tablo 1’de; kolaylaştırıcı bürokratik yapı ortalamasının ($\bar{X} = 3.42$) “çoğu zaman” ($\bar{X} = 3.41-4.20$); engelleyici bürokratik yapı ortalamasının ise ($\bar{X} = 2.49$) “bazen” ($\bar{X} = 2.61-3.40$) düzeyinde olduğu görülmektedir. İşbirlikli yönetim tarzı ortalaması ($\bar{X} = 3.62$) “çoğu zaman” ($\bar{X} = 3.41-4.20$); otoriter yönetim tarzı ortalaması ($\bar{X} = 2.88$) “bazen” ($\bar{X} = 2.61-3.40$); ilgisiz yönetim tarzı ortalaması ($\bar{X} = 2.06$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ortalaması ise ($\bar{X} = 2.29$) “nadiren” ($\bar{X} = 1.81-2.60$) düzeyindedir.

Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri kontrol edildiğinde; kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile işbirlikli yönetim tarzı arasında ($r = .71$; $p < .01$) yüksek düzeyde ve pozitif; otoriter yönetim tarzı ($r = -.40$; $p < .01$), ilgisiz yönetim tarzı ($r = -.37$; $p < .01$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($r = -.43$; $p < .01$) arasında ise orta düzeyde ve negatif anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Engelleyici bürokratik yapı ile işbirlikli yönetim tarzı arasında ($r = -.65$; $p < .01$) orta düzeyde ve negatif; otoriter yönetim tarzı ($r = .50$; $p < .01$); ilgisiz yönetim tarzı ($r = .47$; $p < .01$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($r = .52$; $p < .01$) arasında ise orta düzeyde ve pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır. Kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokratik yapının işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzına ait hiyerarşik regresyon sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Bürokratik Yapı ile Müdür Yönetim Tarzı Arasındaki Yordamsal İlişkilere Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	R ²	ΔR ²	B	Standart Hata	β	t	p
IBYT	Sabit			.69	.11		3.88	.00
	KB	.50	.50	.86	.03	.71	16.98	.00
	Sabit			2.40	.35		6.78	.00
	KB	.55	.05	.60	.08	.50	8.94	.00
	EB			-.32	.06	-.31	-5.50	.00
	OYT	Sabit			1.64	1.38		11.89
OYT	EB	.25	.25	.50	.05	.50	9.78	.00
	KB	-	-	-.09	-	-	-1.23	.51
	IYT	Sabit			.98	.13		7.63
IYT	EB	.23	.22	.44	.05	.47	9.07	.00
	KB	-	-	-.07	-	-	-.94	.51
	KKYT	Sabit			.70	.14		4.92
KKYT	EB	.34	.34	.64	.05	.58	12.03	.00
	KB	-	-	-.05	-	-	-.74	.51

KB: Kolaylaştırıcı bürokrasi; **EB:** Engelleyici bürokrasi; **IBYT:** İşbirlikli yönetim tarzı; **OYT:** Otoriter yönetim tarzı; **IYT:** İlgisiz yönetim tarzı; **KKYT:** Karşı koyucu yönetim tarzı

Tablo 2’de; bürokratik okul yapısının işbirlikli yönetim tarzını yordamasına ilişkin katkısı önem sırasına göre kontrol edildiğinde kolaylaştırıcı bürokratik yapının işbirlikli yönetim tarzını önemli ölçüde yordadığı görülmektedir ($R^2 = .50$; $t = 16.98$; $p < .01$). Engelleyici bürokratik yapı boyutunun modele dâhil edilmesiyle bu yordayıcı etki daha da yükselmektedir ($R^2 = .55$; $\Delta R^2 = .05$; $p < .01$). Bu bulgu, işbirlikli yönetim tarzının yaklaşık olarak %55’nin okulun sahip olduğu bürokratik yapıdan kaynaklandığını göstermektedir.

Engelleyici bürokratik yapı, otoriter ($R^2 = .25$; $t = 9.78$; $p < .01$), ilgisiz ($R^2 = .23$; $t = 9.07$; $p < .01$) ve karşı koyucu ($R^2 = .34$; $t = 12.03$; $p < .01$) yönetim tarzlarının pozitif yordayıcısı iken; kolaylaştırıcı bürokratik yapı, otoriter ($t = -1.23$; $p > .05$), ilgisiz ($t = -.94$; $p > .05$) ve karşı koyucu ($t = -.74$; $p > .05$) yönetim tarzlarının anlamlı yordayıcısı değildir. Otoriter yönetim tarzının %25’i, ilgisiz yönetim tarzının %23’ü ve karşı koyucu yönetim tarzının %34’ü engelleyici bürokratik yapıdan kaynaklanmaktadır. Ancak kolaylaştırıcı bürokratik yapı her üç yönetim tarzı üzerinde de yordayıcı değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen algılarına göre okullar çoğu zaman kolaylaştırıcı, bazen ise engelleyici bürokratik özellikler göstermektedir. Öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısını orta düzeyde algıladıkları (Buluç, 2009; Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016), engelleyici algıladıkları (Cerit, 2012), kolaylaştırıcı algıladıkları (Alev, 2019; Tylus, 2009; Watts, 2009), çoğunlukla kolaylaştırıcı, nadiren engelleyici algıladıkları (Erdoğan, 2012; Özer, 2010) şeklinde araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık bürokratik yapının yöneticilerin sergilediği yönetim stratejileri ile yakından ilgili olmasından (Yılmaz ve Beycioğlu, 2017) kaynaklanabilir. Kural ve düzenlemelerin nasıl olduğunun yanı sıra yönetici tarafından nasıl eyleme döküldüklerinin önemi düşünüldüğünde her yöneticinin elinde okul yapısının farklı algılara neden olduğu söylenebilir.

Okul müdürleri çoğu zaman işbirlikli, bazen otoriter, nadiren de ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı sergilemektedir. Teyfur (2011) yöneticilerin sırası ile yetkeci, koruyucu ve destekçi tarzı sergiledikleri, Sezgin-Nartgün ve Ertürk (2018) okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını yüksek, ancak otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını düşük düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Argon ve Dilekçi (2014) yönetim tarzlarına ilişkin öğretmen algılarının katılıyorum düzeyinde olduğunu, Kanten ve Ülker (2014) ise yöneticilerin demokratik ve otokratik yönetim tarzlarını orta düzeyde sergilediklerini bulmuştur. Nadeem (2012) özel okul yöneticilerinin devlet okullarına göre katılımcı yönetim tarzı sergilediklerini, Netshitangani (2016) de okul yöneticilerinin genel olarak otoriter yönetim tarzı sergilediklerini tespit etmiştir. Alanoğlu (2019) okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını yüksek, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzını orta, ilgisiz yönetim tarzını ise düşük düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin sergiledikleri yönetim tarzı, müdürün kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi farklı örgütsel değişkenlerden de kaynaklanabilir. Ancak genel anlamda öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin yönetim tarzları hakkındaki düşüncelerinin olumlu olduğu sonucu görülmektedir.

Kolaylaştırıcı yapı ile işbirlikli yönetim tarzı arasında yüksek düzeyde ve pozitif; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı arasında ise orta düzeyde ve negatif ilişki bulunmuştur. Engelleyici yapı ile işbirlikli yönetim tarzı arasında orta düzeyde ve negatif; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı arasında ise orta düzeyde ve pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır. Kolaylaştırıcı bürokratik yapı işbirlikli yönetim tarzını yüksek düzeyde olumlu, engelleyici bürokratik yapı ise düşük düzeyde ve olumsuz etkilemektedir. Her iki bürokratik yapı birlikte işbirlikli yönetim tarzını anlamlı şekilde etkilemektedir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapı otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzını etkilemezken, engelleyici bürokratik yapı ise her üç yönetim tarzını pozitif etkilemektedir. Alanyazında bürokratik okul yapısının algılanan müdür yönetim tarzları üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bürokratik okul yapısının etkileşimci liderlik stilini etkilemediğini, ancak dönüşümsel liderliği anlamlı şekilde etkilediğini (Buluç, 2009), öğretmen tutumları üzerinde etkili olduğunu (Ömeroğlu, 2006), örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimlerini etkilediğini (Alev, 2019; Messick, 2012), öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını (Messick, 2012; Özdemir ve Kılınç, 2014), profesyonel öğrenmeyi geliştirdiğini (Gray, Kruse ve Tarter, 2016) gösteren çalışma sonuçları bulunmaktadır. Bütün bu sonuçlar göz önüne alındığında okulun bürokratik yapısının öğretmen algıları üzerinde etkili olduğu ve müdürün

sergilediği yönetim tarzının ön plana çıkmasında rol oynadığı söylenebilir. Bundan dolayı okulun sahip olduğu bürokratik yapının öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri yönetim tarzlarına yönelik algılarını etkilemesi araştırmada öngörülen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler bürokrasiye ait temel özellikler olarak ön plana çıkan iş bölümü, standartlaşma, kural ve düzenlemeleri okullarda algılamaktadır. Bu özellikler öğretmenler tarafından çoğunlukla görevlerini yapmalarına yardımcı olan kolaylaştırıcı unsurlar olarak görülmektedir. Ancak bazen öğretmenlerin bu özelliklerin görevlerini zorlaştırdıklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenler okulun işleyişini kolaylaştırıcı algıladıklarında müdürlerinin sergilediği yönetim tarzını da işbirlikli ve demokratik algılamaktadırlar. Ancak işleyiş engelleyici algıladıklarında müdürlerinin otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu özellikler sergilediklerini düşünmektedirler. Okullarda esnek bir yapının oluşturulması, örgütsel yapının öğretmenler tarafından sorun çözücü ve yol gösterici bir şekilde algılanmasına neden olacaktır. Bu anlamda müdür-öğretmen işbirliğinin yüksek düzeyde olması ile hem müdürün gösterdiği yönetim tarzı daha çok işbirlikli, katılımcı ve demokratik olacak hem de okulun yapısı daha çok kolaylaştırıcı algılanacaktır.

Okuldaki bürokratik yapının okulun sahip olduğu kural ve düzenlemelerin yansımaları olduğu bilinmektedir. Mevcut çalışmada okulların sahip olduğu bürokratik yapı “bazen” düzeyinde engelleyici bulunmuştur. Öğretmenlerin okuldaki hangi işlem, kural ve düzenlemeleri engelleyici bulduklarına ilişkin nitel çalışmalar yapılabilir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapının işbirlikli yönetim tarzını olumlu engelleyici bürokratik yapının ise olumsuz etkilediği tespit edilmiş olup okullarda işbirlikli yönetim tarzının etkisini artırmak için müdürler tarafından kural ve düzenlemeler, işleri kolaylaştıracak şekilde işleme koyulmalıdır. Okulların engelleyici bürokrasiye sahip olmasıyla müdürlerin olumsuz yönetim tarzlarının daha fazla algılandığı göz önüne alınarak okulun işleyişini zorlaştıran kural ve düzenlemeler müdürler tarafından sürekli bir şekilde gözden geçirilmelidir.

Kaynakça

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: enabling and coercive. *Administrative Quarterly*, 41, 61-89.
- Akçakaya, M. (2016). Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, özel sayı, 275-295.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyum ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alev, S. (2019). Kolaylaştırıcı okul yapısı ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 420-443.
- Argon, T., & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 161-181.
- Aydoğan, İ. (2013). Örgüt ve yönetim kuramları. Niyazi Can (Editör), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (pp. 1-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü* (1. baskı). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. Ed. Halil Ekşi). İstanbul: EDAM Yayıncılık.
- Çevikbaş, R. (2014). Bürokrasi kuramı ve yönetsel işlevi. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 75-102.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y., & Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216.
- Erdoğan, U. (2012). İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki (Malatya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gray, J. A., Kruse, S. D., & Tarter, C.J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration theory, research and practice* (Çev.Edt.Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kanten, P., & Ülker, F. (2014). Yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde iş yabancılaşmanın aracılık rolü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 16-40.
- Karaman, K., Yücel, C., & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49-74.

- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kim, P. E., & Kim, S. (2005). Profiles of schools administrators in South Korea: a comparative perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 286-310.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, Auburn University, Auburn, Alabama, USA.
- Nadeem, M. (2012). Participative management style: a tool to enhance quality education. *Journal of Humanities and Social Science*, 4(2), 08-14.
- Namıq, F. A. (2018). Most effective management style for modern workplace. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 3(3), 402-411.
- Netshitangani, T. (2016). Management style and school violence: South African perspectives. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 96-106.
- Ogunola, A. A., Kalejaiye, P. O., & Abrifor, C. A. (2013). Management style as a correlate of job performance of employees of selected Nigerian brewing industries. *African Journal of Business Management*, 7(36), 1-8.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi*, 161, 215-230.
- Robbins, S. P. (2003). *Organizational behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sezgin Nartgün, Ş., & Ertürk, R. (2018). Okul müdürlerinin okul yönetim tarzları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. A. İşcan (Editör). *Eğitim bilimlerinde örnek araştırmalar* (ss. 221-243). Ankara: Nobel Yayınları.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education: What works or what makes sense? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin alguları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türk dil kurumu büyük sözlüğü. [Çevrim-içi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts], Erişim tarihi: 28.04.2019.
- Tylus, J. (2009). *The impact of enabling school structures on the degree of internal school change as measured by the implementation of professional learning communities*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia, USA.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: test of a theory*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Leadership, The University of Alabama, Alabama, USA.
- Yayla, Y. (2001). *Kanuni Sultan Süleyman devri Osmanlı Devleti'nde bürokratik yapı (1520-1566)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo-demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 293-313.

Yılmaz, A. İ., & Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki bürokratik yapıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-23.

Extended Abstract

Introduction

Coordinating more than one person and ordering the work they do require the existence of certain rules and regulations. Therefore, the existence of bureaucracy cannot be denied in the functioning of all the structures organized in order to eliminate a social need. The rules and regulations that are put into work are sometimes seen by the employees as enabling and sometimes they can be perceived as obstructive. Schools, like all other organizations, work within the framework of certain rules while performing the applications expected from them. It is common for teachers to perceive these rules and the way these rules are put on the job differently. At the same time, the rules and regulations of the school will determine the functioning of the school and will shape the principal's behavior. Therefore, the principal's management style may be affected by the bureaucratic structure of the school. In addition, the principal is expected to influence the bureaucratic structure of the school in the form of recruiting rules and regulations. In other words, while the bureaucratic structure with the same characteristics is perceived as enabling with some principal, it can be perceived as obstructive with other principal.

When the studies in the literature were examined, it was seen that the bureaucratic structure of the school affected many organizational and individual variables. One of the variables influenced by the bureaucratic structure of the school is thought to be the perceived principal management style. Therefore, it is worth noting that the relations between these variables are examined. However, no studies have examined the relationships between these two variables. The purpose of this study was to determine the relationships between bureaucratic school structure and principal management style.

Method

In this study, which aims to determine the relationships between bureaucratic school structure and principal management style according to teacher opinions, relational survey model was used. A total of 286 teachers were reached by a simple random sampling method among the teachers working in 65 state high schools in the city center of Mersin. The gathering research data "Enabling School Structure" and "Perceived Principal Management Style" scales were used. The collected data were examined for loss and extreme values and the skewness and kurtosis values were checked. Then, descriptive values of variables were determined and correlation and regression analysis were performed.

Results

According to teachers' perceptions, schools often exhibited enabling and sometimes exhibited obstructive bureaucratic structure characteristics. Principals often exhibited cooperative management style; sometimes exhibited authoritative management style; rarely exhibited indifferent and resistant management styles.

The relationship between enabling bureaucratic structure and the cooperative management style was high and positive; between enabling bureaucratic structure and authoritative, indifferent and resistant management style was moderate and negative. The relationship between obstructive bureaucratic structure and cooperative management style was

moderate and negative; between obstructive bureaucratic structure and authoritative, indifferent and resistant management style was moderate and positive.

The results of the hierarchical regression showed that the bureaucratic school structure, which enabling and obstructive, had a significant effect on the cooperative management style. The obstructive bureaucratic structure positively affected the authoritative, indifferent and resistant management styles, and the enabling structure did not affect all three management styles.

Discussion and Conclusion

Teachers often perceived the bureaucracy in their schools as enabling and sometimes as obstructive. Research results in the literature showed that there are different opinions about the bureaucratic structures of schools. The bureaucratic structure is closely related to the management strategies of managers. It can be said that how rules and regulations are actually acted by the manager as well as how they affect the perception of bureaucratic structure.

Principals exhibit a high level of cooperative, moderately authoritative, and low-level, indifferent and resistant management style. The management style of their managers may be caused by their personal characteristics and may also arise from different organizational variables. It was evaluated that examining the variables affecting the management styles of the principals would be appropriate. When the results of the study are taken into consideration, it can be said that the bureaucratic structure of the school has an effect on the perceptions of the teachers about the management styles of the principals and has a role in the emergence of the management style.

The results obtained in the present study can be said to be the main features of bureaucracy, the division of labor, standardization, rules and regulations are seen as enabling elements that help teachers to perform their duties, and sometimes they think that these features make their tasks difficult. Teachers who perceive the functioning of the school are enabling also perceived their managers as cooperative and democratic. However, when they perceive functioning as obstructive, they perceive the style of management as authoritative, indifferent and resistant. The organizational structure in schools should be problem-solving and guiding in a flexible way, and principal-teacher cooperation should be kept at a high level. Thus, the management style shown by the principal will be perceived as collaborative, participative and democratic, and the structure of the school will be perceived more enabling.



Sanayi ve Hizmet Sektöründe Çalışanların Eğitim Düzeyi İle Ücret Düzeyi Arasındaki İlişki *

The Relationship between Education Level and Wage Level of Employees in Industry and Service Sector

Cemal KALSEN¹, Kasım KARAKÜTÜK²

• Geliş Tarihi: 21.03.2019 • Kabul Tarihi: 06.07.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 06.07.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı, Afyonkarahisar ili ve merkez ilçelerinde KOSGEB veri tabanına kayıtlı sanayi ve hizmet sektöründe faaliyet gösteren işletmelerde çalışanların eğitim düzeyi ile ücret düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı “karma araştırma” yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma, mikro ölçekli 32, küçük ölçekli 13, orta ölçekli altı işletme olmak üzere toplam 51 işletme ve 576 çalışanla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans, standart sapma, çoklu doğrusal regresyon tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, hizmet sektöründe kadın çalışanların eğitim düzeyi, erkek çalışanların eğitim düzeyinden daha yüksektir. Eğitim düzeyi yüksek olan kadın ve erkek çalışanlar hizmet sektöründe, eğitim düzeyi düşük olan çalışanlar ise sanayi sektöründe istihdam olanağı bulmaktadır. Sanayi sektöründe lisans mezuniyetinin, hizmet sektöründe ise ön lisans ve lisans mezuniyetinin ücret düzeyi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Aynı eğitim düzeyine sahip olmalarına karşın kadın çalışanlar, erkek çalışanlardan daha az aylık ücret elde etmektedir. Kadın çalışanların aylık ücreti üzerinde en çok etkili olan faktör eğitim düzeyi olurken, erkek çalışanlarda eğitim düzeyi, yaş, çalışılan sektör, çalışma yılı ve yapılan iş değişkenlerinin ücret düzeyi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim düzeyi, ücret, sanayi sektörü, hizmet sektörü, eğitim ekonomisi

Atıf:

Kalsen, C. ve Karakütük, K.(2020). Sanayi ve hizmet sektöründe çalışanların eğitim düzeyi ile ücret düzeyi arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 214-233.doi: 10.9779/pauefd.542939

* Bu çalışma Cemal Kalsen'in Prof. Dr.Kasım Karakütük danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir

¹Dr. Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişi, ORCID: 0000-0001-7537-0979, cemalkalsen@gmail.com

²Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3136-1979, kkrrtk@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between the level of education and wage level of the employees working in the industrial and service sector registered in KOSGEB database in Afyonkarahisar province and its central districts. The research is a method of “mixed research” in which both quantitative and qualitative methods are used together. The study was carried out with 51 enterprises and 576 employees, 32 of which were micro-scale, 13 of which were small-scale, and six of them were medium-sized enterprises. In the analysis of the data, arithmetic average, percentage, frequency, standard deviation, multiple linear regression model were used. According to the results of the study, the level of education of the female employees in the service sector is higher than that of the male employees. The male and female employees with a high level of education find employment in the service sector and those with low levels of education find employment in the industry sector. It has been found out that the graduation in the industry sector has an effect on the wage level of associate and undergraduate graduates in service sector. Despite having the same level of education, female employees earn less monthly wages than male employees. While the most effective factor was the level of education on the monthly wage of the female employees, it was found that the level of education, age, sector of study, year of work and the variables of the work done on male employees were effective on the wage level.

Keywords: level of education, employment, wage, relationship between education and employment, education economics.

Cited:

Kalsen, C. & Karakütük, K.(2020). The relationship between education level and wage level of employees in industry and service sector. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 214-233. doi: 10.9779/pauefd.542939

Giriş

Tarihsel ve toplumsal süreç içinde farklı felsefi yaklaşımlar, egemen oldukları dönemlerde eğitim olgusunu farklı tanımlarla açıklamaya çalışmıştır. Eğitimin çeşitli yönlerine ve niteliğine açılım getiren bu tanımlamalar, eğitim sürecinin kapsamının çok geniş bir toplumsal olgu olduğuna yönelik belirlemelerdir. Toplumsal yaşamda insanı biçimlendiren ve bilinçlendiren, tarihsel süreç içinde önemi her geçen gün artan ve giderek gelişen eğitim olgusunun insan yaşamının en belirleyici ögesi haline gelmesinin nedeni, toplumsal üretim ve tüketime sağladığı katkı ile açıklamak olası görülmektedir.

İnsanın bedensel ve zihinsel yeteneklerini kullanarak doğadan yararlanma eylemi ile birlikte eğitim eyleminin de şekillenmeye başladığı ileri sürülebilir. İnsanın tek başına yeteneğinin, gücünün, çalışmasının olanaksızlığı ve zamanının sınırlı oluşu nedeniyle, insanı diğer insanlarla karşılıklı işbirliği ve dayanışma yapmayı zorunlu kılmıştır. Bu nedenle tarihsel süreç içinde maddi varlıkların üretimi tek bir insanın etkinliği olarak değil, gruplar ve ortaklıklar halinde bir arada eylemde buldukları toplumsal bir etkinlik alanı olarak göze çarpmaktadır (Nikitin, 1996, 12). Bu ortak etkinlikler, üretim eylemi ile eğitim eyleminin karşılıklı olarak birbirinin tamamlayıcısı olduğuna işaret etmektedir. Eğitim ve üretim etkinlikleri sürecinde eğitim, hem toplumsal yaşam biçimini hem de toplumsal yaşam biçimi eğitimi yeniden şekillendirmesinde etkin rol oynamaya başlamıştır. Böylece eğitim ve üretim sonucunda insanın kendi doğası değişim ve dönüşüme uğrarken, sahip olduğu bilgi ölçüsünde doğayı değişim ve dönüşüme uğratmaya başlamıştır. İlin ve Segal'in (1993, 10) de belirttikleri gibi, kültürün yaratılmasında ve bilimin gelişmesinde tek bir insanın değil, milyonlarca kişinin emeğine dayanan insanlığın ortak bir ürünü olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda eğitim, toplumsal ortak yaşamın ve toplumun ekonomik yaşamın bir ürünü olduğu söylenebilir.

İnsanın üretici yeteneklerini geliştirme ve üretim etkinliğini artırma eğitim etkinliklerinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Üretim biçimlerinde ve bilgi birikiminde süreç içerisinde yaşanan değişimlere paralel olarak, toplumun kültürel, ekonomik, felsefe, eğitimsel düşünce, ahlaksal ve hukuksal sistemi de yeniden şekillenmiştir. Kapitalist üretim biçimi, sanayi devrimi ile birlikte hâkim güç olmaya başlamış ve bu üretim biçimi toplumsal yaşamdaki insanların ekonomik rollerini köklü bir değişikliğe uğratmıştır. Kapitalist üretim biçiminden önce bireylerin ekonomik rolleri bir meslek grubu veya aile içinde usta-çırak ilişkisine dayalı bir yapı barındırırken, kapitalist üretimde bu ekonomik roller yeniden biçimlendirilmiştir. Gelişmiş araç-gereç ve makinelerin kapitalist üretimde kullanılmasıyla birlikte farklı eğitimsel donanıma sahip bireyleri de bir arada çalışmasını zorunlu kılmıştır. Bu durum toplumsal bilgi, deneyim ve birikimin gelecek nesillere aktarılması için "okul" denen kurumları ortaya çıkarmıştır (Ünal, 1996, 9-11).

Toplumsal yaşamda okulun yer alması ile birlikte, hem toplumun hem de bireylerin ekonomik rollerine ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması planlı bir öğrenme ve öğretme süreci ile okulda gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Ünal, 1996, 9-10). Üretim sürecinin ana ögesinin emek faktörü olduğu düşünüldüğünde, emeğin eğitimsel niteliği, hem maddi hem de zihinsel üretimin belirleyicisi konumunda olduğu görülmektedir. Emeğin nitelikli bir değer kazanması ise eğitim süreci sonucunda kazandırılan becerilerle olanaklıdır. Eğitim ile üretim arasındaki bu ilişki, bir yandan hâkim olan güç ilişkilerini de içeren örtük bir ideolojiyi

barındırırken, diğer yandan da yetiştirilecek insan modelini ve eğitim etkinliklerine ayrılacak kaynak miktarını belirlemede etkin bir rol oynamaya başlamıştır.

Toplumsal bir yaratımın ürünü olan eğitim, siyaset, kültür ve ekonomi içinde konumlandırılmaktadır. Yapılan bu konumlandırmalar ile eğitimin, toplumsal yaşamda üç temel görevi yerine getirmek üzere inşa edildiği belirtilmektedir. Eğitimin birinci işlevi, yetiştirilecek olan insan modelinin ülkenin politik sistemine uygun davranış göstermesi, ikinci işlevin eğitimin sisteminin ekonominin ilke ve kurallarına göre işlemesi, üçüncü işlevin ise ekonominin gereksinim duyduğu eğitimsel niteliklere sahip insangücü yetiştirmesi olarak tanımlanmıştır (Tural, 2012, 17; Karakütük, 2006, 152-153). Eğitim-üretim, eğitim-verimlilik, eğitim-istihdam arasında yapılan ilişkilendirmeler, bireyin sahip olduğu eğitimsel niteliklerin gelir artırıcı bir faktör olduğu ve eğitim ile kazanç arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu işaret etmektedir. Üretim sürecinde işgücünün istihdam edilmesi ve bu işgücünün ürettiği değer karşılığında belirli bir ödemeyi de beraberinde getirmektedir. İşgücüne yapılan bu ödemeler, çalışanlar açısından ücret, işletme açısından ise işgücünün ürettiği değere karşılık olarak ödenen parayı ifade etmektedir. İş piyasasının farklı işgücü niteliklerine farklı ücretlendirmeler yapması, “eğitim yatırımlarının getirileri” olarak değerlendirilmektedir. Bireyin eğitimsel niteliklerinin ne kadarının işbaşı yetiştirmelerinden, ne kadarının geçmiş deneyimlerinden elde ettiği konusunda yapılan hesaplamaların belirgin olmaması nedeniyle eğitim-gelir ilişkisini etkileyen ülkenin gelişmişlik düzeyi, bireyin eğitim düzeyi, ailenin kültürel sermayesi ve toplumsal cinsiyet gibi değişkenlerin de göz önüne alınmasını gerektirmektedir. Bireyin eğitimsel nitelikleri, ücretin belirleyicisi olarak kabul edilmesine rağmen, ücreti belirlemede eğitim düzeyinin tek başına belirleyici olup olmadığına yönelik tartışmalar süregelmektedir.

Eğitim, bireylerin deneyimlerinin zenginleştirmesinde, eğitimsel nitelikler kazanmasında ve teknik bilgi düzeylerinin yükseltilmesinde önemli bir belirleyicidir (Aren, 1978, 15). Bilginin üretim girdilerinden biri olarak kabul görmesiyle birlikte, çalışanların eğitimsel nitelikleri ekonomik üretim üzerinde belirleyici bir rol oynamaya başlamıştır. İşgücünün eğitimsel nitelikleri toplumsal üretim sürecinde görünür kılan ve somutlaştıran en belirgin özellik ise emek gücünün zihinsel ve bedensel yeteneklerini kullanarak üretim sürecinde ortaya koyduğu ve maddi varlıklarda somutlaşan emeğin dönüşümüdür. Böylece işgücünün eğitimsel niteliği, mal ve hizmet üretim sürecinde ekonomik üretimin temel belirleyicisi olmaya başlamıştır.

Bireysel düzeyde, istihdam oranları eğitim düzeyi ile yakından ilişkilidir. Modern ekonomide, eğitim düzeyi düşük kişiler arasında geniş çaplı işsizlik oldukça yaygındır. Avrupa ülkeleri arasında, işsizlik oranı lisans eğitimi almış kişiler arasında % 6, ön lisans programlarından mezun olmuş kişiler arasında % 9, ön lisans programı bitirememiş kişiler arasında ise % 18 düzeyinde olduğu belirtilmektedir (Woessmann, 2014, III-IV). İşgücünün sahip olduğu eğitimsel nitelikler ile üretkenliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bireyin sahip olduğu bu eğitimsel nitelikler ve bilişsel beceriler yaşam boyu kazancı olumlu yönde etkilemektedir (Psacharopoulos ve Scholter, 2010, 18). Kazanç durumlarına göre, ilköğretim düzeyinden mezun bir kişinin % 9, ortaokul düzeyinden mezun bir kişinin ise % 14 oranında kazançlarında bir artış gösterebileceği tahmin edilmiştir (Tansel ve Daoud, 2011, akt; ERG,2011,149). Türkiye’de yapılan çalışmalarda, yükseköğretim düzeyindeki eğitimin hem topluma hem de bireye geri dönüşünün yüksek olduğu, genel lise düzeyindeki eğitimin geri

dönüş oranlarının, hem toplumsal hem de bireysel açıdan lise düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimden daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Türkmen, 2002, 100-103). Tansel 'in (1994) mikro ve makro düzeyde insan sermayesinin eğitim düzeylerinin getirileri ile ilgili çalışmasında, ilköğretim getiri oranlarının, orta eğitimin getiri oranından daha düşük olduğuna işaret etmektedir. Yerleşim yeri, deneyim ve eğitim değişkenleri, hanehalkı kişi gelirindeki değişimin yaklaşık % 24'ünü açıklayabilmektedir (Sarı, 2002, 378).Varlıer, eğitimin kazançların belirlenmesinde önemli rol oynadığı ve Türkiye'de diploma getirilerinin bütün meslek gruplarında olumlu fakat farklı düzeyde geliri etkilediğini belirtmektedir (Varlıer, 1982:148-149, 234).

Her ne kadar İnsan Sermayesi Kuramı, eğitim ve yetiştirme etkinlikleriyle bireyin üretim sürecinde üretkenliğini artırıp dolayısıyla gelirini de arttırdığı düşüncesi ileri sürülmüş ise de geliri belirleyen diğer değişkenlerin yeterince dikkate alınmadığı vurgulanmaktadır (Kuştepe ve Halaç, 2004). Budria ve Pereira (2005) dokuz Avrupa ülkesinin verilerini esas alarak eğitim ve ücret eşitsizliği ile ilgili yaptıkları çalışmada; Portekiz, Fransa ve İsveç'te bütün eğitim kademelerinde gelirlerin düştüğünü, ikinci grupta yer alan Finlandiya, İngiltere, Norveç ve Almanya'da eğitim düzeyleri ile ücretler açısından karışık bulguların olduğunu, üçüncü grupta yer alan Yunanistan ve İtalya'da eğitim düzeylerine göre gelir farklılıklarının son on yılda arttığı bulgularını elde etmişlerdir. TÜİK'in (2010) Kazanç Yapısı Araştırmasında, eğitim düzeyi ve ekonomik faaliyete göre imalat sektöründe; yüksekokul ve üstü mezun çalışanların 2.499 TL, meslek lisesi mezunları 1.623 TL, genel lise mezunları 1.311 TL, İlköğretim ve ortaokul mezunu çalışanlar 1.013 TL, ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahip olan çalışanların 1.036 TL, aylık brüt ücret aldıkları yönünde bulgular elde edilmiştir.

Eğitim-ücret ilişkisi bağlamında yukarıda yapılan açıklamaların genel bir değerlendirilmesi yapıldığında, genel olarak eğitimin ekonomik işlevinin ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitimin ekonomik işlev vurgusu istihdam, kalkınma, büyüme ve GSMH'deki artışla ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna karşın ülkelerin ekonomik kalkınmışlık düzeyini farklı etkenlere bağlayan düşüncelerin de olduğu görülmektedir. Örneğin, Sen (2004) kalkınmayı farklı bir açıdan değerlendirmektedir. Sen 'e (2004, 18, 19) göre kalkınmanın temel amacı, kişisel ve toplumsal özgürlüğü ortadan kaldıran zorbalıkların, baskıcı devlet anlayışının, yoksulluğun, yetersiz ekonomik fırsatların yanı sıra kamusal hizmetlerdeki ihmallerin ortadan kaldırılması ile ilişkilendirmiştir. Diğer bir deyişle kalkınmayı, insanların yararlandığı gerçek özgürlükleri genişletme süreci olarak değerlendirmektedir.

Eğitim düzeyinin geliri artırdığına yönelik yapılan araştırmalar ile eğitim yoluyla bireyin kazandığı eğitimsel niteliklerin, gelir eşitsizliğini azalttığı yönünde öne sürülen görüşler arasında anlamlı bir ilişki düzeyinin ortaya konulması büyük önem taşımaktadır. Kişisel düzeyde yapılan eğitim yatırımlarının, hangi eğitim düzeyinde kazanç farklılığını yarattığı, meydana gelen kazanç farklılıklarının eğitim düzeyi üzerinden nasıl tanımlandığı süreç içinde ne gibi değişimler geçirdiği noktasında elde edilecek veriler, eğitim ile gelir arasındaki çözümlenmelere kaynak oluşturabilecektir. Süreç içinde eğitimin yaygınlaşması, ülkenin kalkınmışlık düzeyi ve ekonomik düşünce anlayışının farklılaşması nedeniyle eğitim ile gelir arasındaki ilişkiyi de farklılaştırdığı göz önüne alındığında, eğitim ve ücret ile ilgili yeni araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırmanın genel amacı, sanayi ve hizmet sektöründe çalışanların eğitim düzeyi ile ücret düzeyi arasında ilişkiyi incelemektir. Ayrıca aynı

eğitim tür ve düzeyine sahip olmalarına rağmen cinsiyet faktörünün ücret düzeyini farklılaştırıp-farklılaştırmadığını ortaya çıkarmak, araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın türü, evren ve örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin sayısal çözümlemesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırma, 2013 ve 2014 yıllarında Afyonkarahisar ilinde yapılmıştır.

Araştırma Türü

Araştırma hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanıldığı “karma araştırma” yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anket formu, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışanların eğitim düzeyine göre farklı ücret ödenip-ödenmediği ile ilgili veriler toplanmıştır. Nitel araştırma, yaşamın doğal akışı içinde sosyal yaşamın incelemesi üzerine yoğunlaşır. Sosyal yaşama ilişkin farklı bakış açıları ve çözümlemeler içerdiğinden, bu farklı bakış açılarını ayrıntılı bir biçimde yansıtmaya çalışır (Punch, 2001, akt, Bayrak, Arslan, Akyüz, 2005). Tek bir veri kaynağının sınırlamalar içermesi, farklı bakış açılarının araştırmaya tam olarak yansıtılmaması ve problemin ele alınmasında tek bir yaklaşımın kullanılması nedeniyle ortaya çıkan yetersizliklerin giderilmesinde karma araştırma deseni, en uygun yöntemdir (Tashakkori ve Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, KOSGEB veri tabanına kayıtlı ve Afyonkarahisar ili sınırları içinde yer alan sanayi ve hizmet sektöründe faaliyet gösteren mikro, küçük ve orta ölçekli 856 işletmede çalışan 15.290 kişiden oluşmaktadır. KOSGEB veri tabanına kayıtlı bulunan ve Afyonkarahisar ilinde imalat sektörlerinde 50-249 arasında çalışanı bulunan 76 orta ölçekli, 10-49 arasında çalışanı bulunan 200 küçük ölçekli ve 0-9 arasında çalışanı bulunan 459 mikro ölçekli işletme faaliyet göstermektedir. Konaklama ve yiyecek hizmetleri sektörünün bölüm 55 ve 56'nın alt sınıflarında; 50-249 arasında çalışanı bulunan altı orta ölçekli, 10-49 arasında çalışanı bulunan 25 küçük ölçekli ve 0-9 arasında çalışanı bulunan 87 mikro ölçekli işletme faaliyet göstermektedir.

İşletmelerin faaliyet alanlarının belirlenmesinde TÜİK'in kullandığı NACE Rev.2 (Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne'in) istatistiksel sınıflama temel alınmıştır. NACE Rev.2 tüm ekonomik sektörleri kapsayan bir faaliyet sınıflamasını göstermektedir. Araştırma, NACE Rev.2' ye göre, kısım “I” da yer alan konaklama ve yiyecek hizmetleri sektörünün bölüm 55 ve 56'da belirtilen alt sınıflarında faaliyet gösteren işletmeler ile kısım “C-İmalat” sektörünün tüm alt sınıflarında faaliyet gösteren işletmelerde yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda örneklem seçimi iki aşamalı yapılmıştır. Birinci aşamada tabakalı örneklem yöntemi, ikinci aşamada ise küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklem evrendeki alt grupların garanti altına alındığı bir örnekleme türüdür. Bu örnekleme türünün kullanılmasının amacı, homojen alt gruplar elde etmeye yöneliktir (Balci, 2011, 44-45, 93-94). Bu amaçla KOSGEB veri tabanına kayıtlı bulunan ve 2013 yılında Afyonkarahisar ilinde faaliyet gösteren sanayi ve hizmet sektörlerinde yer alan işletmeler üç farklı gruba

ayrılmıştır. Araştırmada 0-9 arasında çalışanı bulunan işletmeler birinci grup, 10-49 arası çalışanı bulunan işletmeler ikinci grup, 50 ve daha fazla çalışanı bulunan işletmeler üçüncü grup olarak sınıflandırılmıştır. Üç farklı gruba ayrılan işletmelerde çalışanların farklı eğitim düzeyine sahip olduğu, hem birincil hem de ikincil emek piyasasını kapsadığı düşüncesi, belirleyici etken olmuştur.

Sanayi sektöründe bilgisayar ortamında random yöntemiyle orta ölçekli işletmeden dört asıl iki yedek, küçük ölçekli 200 işletmeden 12 asıl beş yedek, mikro ölçekli 459 işletmeden 27 asıl, sekiz yedek işletme belirlenmiştir. Aynı yöntemle konaklama ve yiyecek hizmetleri sektöründen orta ölçekli altı işletmeden iki asıl bir yedek, küçük ölçekli 25 işletmeden iki asıl bir yedek ve mikro ölçekli 87 işletmeden beş asıl iki yedek işletme belirlenmiştir. İşletmelerin adres bilgileri KOSGEB'ten alınmıştır.

Afyonkarahisar ilinde 2013 yılı itibarıyla sanayi sektöründe 735, hizmet sektöründe 118 olmak üzere toplam 853 işletme bulunmaktadır. Sanayi ve hizmet sektöründe işletme sayıları farklı olduğundan örneklem, bu büyüklük oranlarına göre belirlenmiştir. Sanayi sektörünün temsil oranı $735/853 = 0,86$, hizmet sektörünün ise $118/853 = 0,14$ tür. Sanayi sektöründen alınan işletme sayısı $0,86 \times 50 = 43$, hizmet sektöründe ise $0,14 \times 50 = 7$ olmak üzere 50 işletme alınmıştır. Ancak hizmet sektöründe 50-249 çalışan sayısı olan işletmelerinde örneklemi temsil edebilmesi için bir işletme hizmet sektöründen seçilmiş ve toplam 51 işletmede araştırma yapılmıştır. Örneklem evreni temsili için sanayi sektöründe 0-9 arası çalışanı bulunan 459 işletmeden 27, 10-49 arasında çalışanı bulunan 200 işletmeden 12, 50 ve üstü çalışanı bulunan 76 işletmeden dört olmak üzere toplam 43 işletme, hizmet sektöründe ise, 0-9 arası çalışanı bulunan 87 işletmeden beş, 10-49 arasında çalışanı bulunan 25 işletmeden iki, 50 ve üstü çalışanı bulunan altı işletmeden bir olmak üzere toplam sekiz işletme örnekleme alınmıştır. Araştırma, her iki sektörde toplamda 51 işletmedeki çalışanlarla yapılmıştır. Seçilen 51 işletmenin % 86'sı ($735/853 = 0,86$; $0,86 \times 50 = 43$ işletme) sanayi, % 14'ü ($118/853 = 0,14$; $0,14 \times 50 = 7$ işletme) hizmet sektöründeki işletmelerden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutu ise sanayi ve hizmet sektörlerinde anket uygulaması yapılan işletmelerdeki çalışanlarla gerçekleştirilmiştir. Çalışanların seçiminde görüşmeye istekli, farklı eğitim düzeyine sahip ve en az üç yıl iş deneyimi bulunan kişilerle gerçekleştirilmiştir. Hizmet sektöründe iki kadın dört erkek, sanayi sektöründe ise bir kadın, yedi erkek ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri için "Sanayi ve Hizmet Sektöründe Çalışanların Eğitim Düzeyleri İle İstihdam ve Ücret Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı anket formu, nitel verileri için ise yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin Sayısal Çözümlemesi

Verilerin analizinde, araştırmanın problemine uygun olarak betimsel istatistiklerden çoklu doğrusal regresyon, standart sapma, aritmetik ortalama, yüzde, frekans istatistik teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz sonucunda elde edilen veriler, belirlenen temalara göre yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşleri

çarpıcı bir şekilde vurgulanması için doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 224).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, sanayi ve hizmet sektöründe çalışanlardan toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışanların Eğitim Düzeyi ve Sektörlere Göre Aylık Toplam Ücretleri (2013-2014 Yılı)

Eğitim Düzeyi	Ücret Düzeyleri (TL)		
	Sanayi	Hizmet	Toplam
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Okur-yazar değil	989	-	989
İlkokul Mezunu	1043	1017	1034
İlköğretim Mezunu	986	937	966
Genel Lise Mezunu	1055	1075	1065
Mesleki Teknik Lise Mezunu	1127	1053	1107
Ön lisans Mezunu	1087	1345	1208
Lisans Mezunu	1612	2080	1846

Tablo 1 incelendiğinde, aylık ortalama en düşük ücreti ilköğretim okulu mezunları ($\bar{x}=966$ TL), en yüksek ücreti ise lisans mezunlarının ($\bar{x}=1.846$ TL) aldığı görülmektedir. Eğitim düzeyine göre ücretler incelendiğinde, sanayi sektöründe ortalama en düşük ücreti ilköğretim okulu mezunları ($\bar{x}=986$ TL), en yüksek ücreti lisans mezunlarının ($\bar{x}=1.612$ TL), hizmet sektöründe ise aylık ortalama en düşük ücreti ilköğretim mezunları ($\bar{x}=937$ TL) en yüksek ücreti lisans mezunlarının ($\bar{x}= 2.080$ TL) aldığı gözlenmektedir.

Sanayi ve hizmet sektöründe ön lisans, meslek lisesi, genel lise, ilköğretim okulu ve ilkokul mezunu çalışanların aylık ücretleri arasında çok az düzeyde bir ücret farklılığı bulunduğu görülmektedir. Ancak hem sanayi hem de hizmet sektöründe çalışan lisans mezunları ile ön lisans, meslek lisesi, genel lise, ilköğretim okulu ve ilkokulu mezunu çalışanlar arasında ücret farkının bulunduğu görülmektedir. Bu sonuç sanayi ve hizmet sektöründe çalışan ön lisans, meslek lisesi, genel lise, ilköğretim okulu ve ilkokul mezunu çalışanların eğitimsel nitelikleri ile yetiştirilebilirlik düzeyinin işverenlerce farklı algılanmadığına işaret etmektedir. Diğer yandan lisans mezunu çalışanlara daha yüksek ücret ödenmesi, işbaşındaki yetiştirilebilirlik düzeyi ile sahip oldukları eğitimsel niteliklerin farklılığından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Bu bulgu, lisans mezunu çalışanların eleme hipotezi ve insan sermayesi kuramında ileri sürülen düşünceyi bir yönü ile destekler nitelikte iken bir yönü ile desteklemediği yorumu yapılabilir. İnsan sermayesi kuramına göre yetiştirme, eğitim veya diğer etkinlikler yoluyla insanın kendine yatırım yaparak yaşam boyu kazancını arttırdığı ve gelecekteki gelirini yükselteceği yönünde öne sürülen düşünce, ön lisans, genel lise, meslek lisesi, ilköğretim okulu ve ilkokul mezunları için güncelliğini yitirirken, lisans mezunları için güncelliğini koruduğu söylenebilir. Bu bulgunun, daha çok ikili iş piyasasında ileri sürülen düşünceyi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

TÜİK 'in (2010) Kazanç Yapısı Araştırması'nda, konaklama ve yiyecek hizmetlerinde çalışan yüksekokul ve üstü mezunların 1.946 TL, imalat sektöründe yüksekokul ve üstü mezun çalışanların 2.499 TL aylık ortalama brüt ücret aldıkları saptamıştır. Bu bulgu, araştırmanın benzer bulgusunu destekler niteliktedir. Sanayi ve hizmet sektöründe çalışanların aylık ücret düzeyi ile eğitim düzeyi incelendiğinde, lisans mezunları dışındaki diğer tüm eğitim düzeylerinden mezun olan çalışanların, aylık sınırı ve altında aylık ücret elde ettiği görülmektedir. Sanayi ve hizmet sektöründeki kadın ve erkek çalışanların ücret düzeyi, 2014 yılı itibarıyla TÜİK (1,144 TL), Türk-İş (1.232 TL) ve DİSK-AR'ın (1.283 TL) saptamış olduğu aylık sınırı altında ücret almaktadırlar.

Tablo 2. Eğitim Düzeyine Göre Kadın ve Erkeklerin Aylık Toplam Ücret Düzeyleri(2013-2014 Yılı TL)

Eğitim Düzeyi	Aylık Toplam Ücret Düzeyi					
	Sanayi		Hizmet		Toplam	
	Kadın(\bar{x})	Erkek(\bar{x})	Kadın(\bar{x})	Erkek(\bar{x})	Kadın(\bar{x})	Erkek(\bar{x})
Okur-yazar değil	972	1000	-	-	972	1000
İlkokul Mezunu	986	1056	901	1021	974	1044
İlköğretim okulu Mezunu	1000	982	836	976	925	979
Genel Lise Mezunu	897	1099	948	1114	923	1107
Mesleki Teknik Lise Mezunu	870	1144	830	1140	844	1143
Ön Lisans Mezunu	1117	1071	1351	1372	1111	1206
Lisans Mezunu	1778	1553	1384	2243	1612	1914

Tablo 2'ye göre çalışanların cinsiyet, eğitim ve ücret düzeyi incelendiğinde, sanayi sektöründe kadın çalışanlar en yüksek aylık ücreti lisans (\bar{x} =1.778 TL), en düşük aylık ücreti meslek lisesi düzeyinde (\bar{x} =870 TL) elde ederken; erkek çalışanlar en yüksek aylık ücreti lisans (\bar{x} =1.553 TL), en düşük aylık ücreti ilköğretim okulu mezunu (\bar{x} =982 TL) düzeyinde elde ettikleri görülmektedir.

Sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışanların cinsiyete göre eğitim ve ücret düzeyi incelendiğinde, sanayi sektöründeki erkek çalışanlar meslek lisesi (\bar{x} =1.144 TL), genel lise (\bar{x} =1.099 TL) ve ilkokul (\bar{x} =1.056 TL) düzeyinde kadın çalışanlara göre daha fazla aylık ücret elde ederken, lisans (\bar{x} =1.553 TL) ve ön lisans (\bar{x} =1.070,64 TL) düzeyinde kadın çalışanlardan daha az aylık ücret elde etmektedirler. Kadın ve erkek çalışanların hizmet sektöründeki eğitim ve ücret düzeyi incelendiğinde, kadın çalışanlar tüm eğitim düzeylerinde erkek çalışanlardan daha az ücret elde ettikleri görülmektedir. Özellikle lisans düzeyinde (\bar{x} =859 TL) ücretin farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuçlar, aynı eğitim düzeyine sahip olmalarına rağmen kadın çalışanların, erkek çalışanlardan daha az aylık ücret elde ettiğini göstermektedir. Aynı düzeyde eğitim yatırımı yapan erkek çalışanların kazançları ile kadın çalışanların kazançları arasında farklılık gözlenmesi, cinsiyete göre eğitim yatırımlarının getirilerinin değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, kadın çalışanlar için insan sermayesi kuramında ileri sürülen, eğitim yatırımlarının kişilerin gelecekteki kazanç kapasitesini arttırdığı yönündeki düşünceyi desteklememektedir.

Çalışma yaşamında kadın ve erkek çalışanlara farklı ödemeler yapılması toplumsal cinsiyet farklılığı ile açıklanabilir. Toplumsal cinsiyet, kültürel ve sosyal yönden erkek ve kadınlara benimsetilen düşünce ve davranış kalıpları olarak tanımlanır. Kadın çalışanların erkek

çalışanlardan daha az ücret elde ettiği bulgusu, çalışma yaşamında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genelde daha çok kadın çalışanların maruz kaldığına işaret etmektedir.

Erkek çalışanların, kadın çalışanlardan daha fazla ücret elde ettiği bulgusunun Özkan (2010), TÜİK (2010), KEİG (2009) ve Eğitim-Sen (2006)'in araştırma bulguları ile örtüştüğü ve bu araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Kadınların erkek çalışanlara göre işgücü piyasası içinde daha az sayıda yer almaları ve ücret ayrımcılığına maruz kalmaları toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sürekli olarak yeniden üretildiğini de göstermektedir.

Hizmet ve sanayi sektörlerinde çalışanların aylık ücreti ile çalışan bireylerin iş ve sosyolojik özellikleri ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analiz modelleme yöntemi kullanılmıştır. Modele göre bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler (yordayıcılar) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Modelde bütün bağımsız değişkenler (yordayıcılar) ile ilişkisi incelenmiş ve bu bağımsız değişkenlerin bir bütün olarak bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde ($F_{(7,568)}=35,324$; $p<0,05$) yordadığı görülmüştür. Çalışanların aylık ücreti üzerinde çalışma süresi (yılı), sendika üyeliği, eğitim düzeyi, çalışılan sektör, yapılan iş ve yaş arasında anlamlı ve orta düzeyde ($R= 0.551$) bir ilişki vardır. Çalışanların aylık ücreti üzerinde bu altı yordayıcı değişken birlikte varyansın % 30,3'ünü ($R^2= 0,303$) açıklamaktadır.

Tablo 3. Aylık Toplam Ücret İle Cinsiyet, Yapılan İş, Eğitim Düzeyi, Sendika Üyeliği, Çalışılan Sektör, Yaş ve Çalışma Yılı İle İlgili Çoklu Regresyon Sonuçları

	B	SH	β	t	P	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	1085,570	285,578		3,801	,000		
Cinsiyet	45,643	51,477	,032	,887	,376	,081	,037
Yapılan iş	64,952	17,604	,137	3,690	,000	,033	,153
Eğitim düzeyi	140,632	12,265	,428	11,466	,000	,391	,434
Sendika üyeliği	-616,166	112,591	-,195	-5,473	,000	-,273	-,224
Sektör	92,721	42,027	,078	2,206	,028	,117	,092
Yaşı	6,762	2,970	,094	2,277	,023	,165	,095
Çalışma yılı	22,903	4,960	,194	4,618	,000	,262	,190

a. Bağımlı Değişken: Toplam ücret

Tablo 3'e göre cinsiyet, yapılan iş, eğitim düzeyi, sendika üyeliği, çalışılan sektör, yaş ve çalışma yılının aylık toplam ücret üzerindeki etkileri ayrı ayrı incelendiğinde; sendika üyeliğinin olumsuz etkide bulunduğu, cinsiyetin ise anlamlı bir etkide bulunmadığı gözlenmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde, çalışanların aylık ücretinin belirlenmesinde çalışma yılı, yapılan iş, sendika üyeliği ve eğitim düzeyinin anlamlı olarak yordadığı ($p<0,05$), cinsiyet faktörünün anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($p>0,05$) anlaşılmaktadır. Çalışanların aylık ücreti üzerinde diğer değişkenler kontrol edildiğinde negatif ve düşük düzeyde (Kısmi $r=-0,224$) anlamlı bir ilişki olduğu sendika üyeliğinin ise negatif ve düşük düzeyde (İkili $r=-0,273$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 3'e göre cinsiyet, yapılan iş, eğitim düzeyi, sendika üyeliği, çalışılan sektör ve yaş değişkeninin aylık toplam ücret üzerindeki etkisi ayrı ayrı incelendiğinde, sendika üyeliği olumsuz etkide bulunurken, cinsiyetin anlamlı bir etkide bulunmadığı gözlenmektedir. Aylık toplam ücret ile çalışma süresi (yılı), yaş, çalışılan sektör, yapılan iş ve eğitim düzeyi değişkenleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Kısmi korelasyon değerleri (β)

incelendiğinde aylık toplam ücret üzerinde en az etkili olan değişkenin çalışılan sektör (0,078), en fazla etkili olan değişkenin ise eğitim düzeyi (0,428) olduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre aylık toplam ücret ile çalışılan sektör, sendika üyeliği, yaş, yapılan iş ve eğitim düzeyi değişkenleri arasındaki çoklu doğrusal regresyon sonuçlarına göre; çalışılan sektör, sendika üyeliği, yaş yapılan iş ve eğitim düzeyi değişkenlerinin, kadın çalışanların aylık toplam ücretlerini anlamlı düzeyde ($F_{(6-112)}=5,912$; $P<0,05$) yordadığı görülmektedir. Kadın çalışanların ücreti üzerinde çalışılan sektör, sendika üyeliği, yaş, yapılan iş ve eğitim düzeyi ile bir bütün olarak anlamlı ve orta düzeyde ($R=0,490$) bir ilişki bulunmaktadır. Yordayıcı bu beş değişken birlikte, kadın çalışanların aylık ücret üzerindeki toplam varyansın % 24,1'ini ($R^2=0,241$) açıklamaktadır. Çalışılan sektör, sendika üyeliği, yaş, yapılan iş ve eğitim düzeyi değişkenlerinin erkek çalışanların aylık toplam ücretlerini anlamlı düzeyde ($F_{(6-450)}= 35,840$; $p<0,05$) yordadığı görülmektedir. Erkek çalışanların aylık ücreti üzerinde, çalışılan sektör, sendika üyeliği, yaş, yapılan iş ve eğitim düzeyi ile bir bütün olarak anlamlı ve orta düzeyde ($R=0,569$) bir ilişkiye sahiptir. Yordayıcı bu beş değişkenin, erkek çalışanların aylık ücreti üzerindeki toplam varyansın % 32,3'ünü ($R^2=0,323$) açıklamaktadır. Çalışılan sektör, sendika üyeliği, yaş, yapılan iş ve eğitim düzeyi değişkenleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında, bu değişkenler erkek çalışanların aylık ücreti üzerinde daha fazla etkili iken, kadın çalışanların aylık ücreti üzerinde daha az etkili olduğu söylenebilir.

Erkek ve kadın çalışanların aylık toplam ücreti ile eğitim düzeyi, çalışma süresi (yılı), sendika üyeliği, yaş, yapılan iş ve çalışılan sektör ile ilgili çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Aylık Toplam Ücret İle Çalışılan sektör, Yapılan İş, Yaş, Çalışma Yılı, Sendikaya Üyeliği ve Eğitim Düzeyi İle İlgili Çoklu Regresyon Sonuçları

Cinsiyet	Değişkenler	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Kadın	(Sabit)	1425,169	738,717		1,929	,056
	Çalışılan sektör	-105,343	94,327	-,097	-1,117	,266
	Yapılan iş	69,555	38,709	,172	1,797	,075
	Yaş	-3,154	7,032	-,041	-,448	,655
	Çalışma yılı	39,457	21,269	,165	1,855	,066
	Sendika üyeliği	-467,526	294,574	-,138	-1,587	,115
	Eğitim düzeyi	125,362	28,243	,420	4,439	,000
Erkek	(Sabit)	1139,157	293,769		3,878	,000
	Çalışılan sektör	141,699	47,284	,117	2,997	,003
	Yapılan iş	60,177	20,055	,121	3,001	,003
	Yaş	8,244	3,287	,116	2,508	,012
	Çalışma yılı	21,246	5,199	,190	4,087	,000
	Sendika üyeliği	-647,683	122,278	-,209	-5,297	,000
	Eğitim düzeyi	142,437	13,696	,424	10,400	,000

a. Bağımlı Değişken: Toplam Ücret

Tablo 4'e göre kadın çalışanların aylık toplam ücreti ile çalışma süresi (yılı), sendika üyeliği, yaş, yapılan iş ve çalışılan sektör değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaz iken, eğitim düzeyi ile anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkeni kadın çalışanların aylık ücret düzeyini anlamlı olarak yordadığı ($p < 0,05$), buna karşın çalışılan sektör, yapılan iş, yaş, çalışma süresi (yılı) ve sendika üyeliği değişkenlerinin aylık ücret düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadığı ($p > 0,05$) anlaşılmaktadır. Kadın çalışanların aylık ücret düzeyi ile yapılan iş (ikili $r = 0,054$), çalışılan sektör (ikili $r = -0,066$), yaş (ikili $r = -0,005$), sendika üyeliği (ikili $r = -0,200$), çalışma yılı (ikili $r = 0,251$) arasında negatif orta düzeyde, diğer değişkenler kontrol edildiğinde çalışma yılı (kısmi $r = 0,173$), yapılan iş (kısmi $r = 0,167$), sendika üyeliği (kısmi $r = -0,148$), çalışılan sektör (kısmi $r = -0,105$), yaş (kısmi $r = -0,042$) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yine kadın çalışanların eğitim düzeyi ile aylık ücret düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (ikili $r = 0,370$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı (kısmi $r = 0,387$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Erkek çalışanların regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde, çalışılan sektör, yapılan iş, yaş, çalışma süresi, sendika üyeliği ve eğitim düzeyi değişkenlerinin aylık ücreti anlamlı olarak yordadığı ($p < 0,05$) anlaşılmaktadır. Erkek çalışanların aylık ücreti üzerinde yapılan iş ($r = 0,116$), çalışılan sektör (ikili $r = 0,163$), yaş (ikili $r = 0,190$), çalışma yılı (ikili $r = 0,258$) eğitim düzeyi (ikili $r = 0,404$) arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu, sendika üyeliği ile (ikili $r = -0,286$) orta düzeyde ve negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Erkek çalışanların ücreti üzerinde diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise yaş (kısmi $r = 0,117$) çalışılan sektörün (kısmi $r = 0,140$), çalışma yılı (kısmi $r = 0,189$) ve yapılan iş (kısmi $r = 0,140$) arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki, eğitim düzeyi (kısmi $r = 0,440$) orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, sendika üyeliği ile (kısmi $r = -0,242$) düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bu sonuca göre erkek çalışanların, yapılan iş, çalışılan sektör, çalışma yılı, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri, ücret düzeyinin belirlenmesinde önemli rol oynarken, kadın çalışanların ücret düzeyinin belirlenmesinde yalnızca eğitim değişkeni belirleyici rol oynamaktadır. Ortaya çıkan bu bulgu, kadınların sürekli olarak bir işte çalışmadığı, bu sebeple çalışılan sektör, yapılan iş ve çalışma yılı değişkenlerinin ücretin belirlenmesinde etkili olmadığı söylenebilir. İşgücü piyasasında daha fazla sayıda kadın çalışanın yer alması için ortaöğretim ve yükseköğretimde kadınların okullaşma oranının artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özkan'ın (2010) araştırmasında, işgücü piyasalarında kadın çalışanların ücret ayrımcılığına maruz kalmalarının nedeni, nitelikli eleman konumunda işgücü piyasalarında sürekli olarak yer almamalarından kaynaklandığını saptamıştır. Bu araştırmanın benzer bulgusu Özkan'ın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuç, kadınların zorunlu temel eğitimden sonraki diğer eğitim düzeylerinde okullaşma oranının arttırılıp işgücü piyasasına geçişlerini sağlamak için, özellikle dezavantajlı kesimlerde yaşayan kadınların eğitim yönünden desteklenmesi ve güçlendirilmesi yönünde politikaların oluşturulmasına işaret etmektedir. Kadınların ortalama eğitim süresi ve okula erişimi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalarda istenilen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir. OECD'nin (2012) çalışmasında, Türkiye'de 15 ile 29 yaş aralığında bulunan erkeklerin ortalama eğitim süresi 5.2, kadınlarda 4.3 yıl olarak saptanmış ve kadınların işgücü piyasası dışında kalma süresinin yedi yıl olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal-İş'in (2010) 134 ülke ile Türkiye'deki kadınların konumunun karşılaştırılması ile ilgili yaptığı çalışmada, Türkiye'deki kadınların konumunun sağlık ve hayatta kalma 93, siyasi güçlenme alanında 107, ekonomik katılım ve fırsatlarda 130, eğitime erişimde ise 110. sırada olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, Türkiye’de kadınların konumunun gelişmekte ve gelişmiş olan ülkeler sıralamasının oldukça altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Sanayi ve Hizmet Sektöründe Kadın ve Erkek Çalışanların Aylık Ücretleri (2013-2014 Yılı)

		n	Alınan En Düşük Ücret (TL)	Alınan En Yüksek Ücret(TL)	S	Aylık ücret (TL)
Sanayi	Toplam	337	500	3500	455	1.066
	Kadın	66	700	3500	468	1.043
	Erkek	271	500	3500	460	1.071
Hizmet	Toplam	227	300	4500	706	1.236
	Kadın	45	600	3500	503	1.011
	Erkek	172	300	4500	1.130	1.294
Toplam	Toplam	554	300	4.500	572	1.132
	Kadın	111	600	3500	481	1.030
	Erkek	443	300	4500	590,68	1.158

Tablo 5’te görüldüğü gibi cinsiyete göre toplamda erkek çalışanlar (\bar{x} =1.158 TL) kadın çalışanlar ise (\bar{x} =1.030 TL) aylık ücret almaktadırlar. Sanayi ve hizmetler sektöründe çalışanların aylık ücreti ise (\bar{x} =1.132 TL) olup aylık en yüksek ücretin (\bar{x} =4.500 TL), aylık en düşük ücretin ise (\bar{x} =300 TL) düzeyindedir. Sektörlere göre erkek ve kadın çalışanların ücret düzeyi incelendiğinde, sanayi sektöründe erkek çalışanların aylık en düşük ücretlerinin (\bar{x} =700 TL), en yüksek ücretlerinin (\bar{x} =3.500 TL) olduğu ve aylık ortalama (\bar{x} =1.071 TL) ücret elde ettikleri görülmektedir. Kadın çalışanların ise aylık en yüksek ücretlerinin (\bar{x} =3.500 TL), en düşük ücretlerinin(\bar{x} =700 TL) olduğu ve aylık ortalama (\bar{x} =1.043 TL) ücret aldıkları görülmektedir.

Tablo 5’ten elde edilen sonuçlara göre hem hizmet hem de sanayi sektöründe erkek çalışanların kadın çalışanlardan daha fazla aylık ücret elde ettikleri yorumu yapılabilir. Erkek çalışanların en az ücreti sanayi sektöründe, en çok aylık ücreti hizmet sektöründe elde ettikleri söylenebilir. TÜİK’in (2010) yapmış olduğu araştırmada kadın çalışanların, erkek çalışanlardan daha az ortalama temel brüt ücret elde ettiği bulgusu, bu araştırmanın benzer bulgusu ile örtüşmektedir.

Tablo 6. Eğitim Düzeyine Göre İşyerinde Farklı Ücret Ödenip Ödenmediğine İlişkin Hizmet Sektöründe Çalışanların Görüşleri

	Hizmet			Sanayi		
	Erkek	Kadın	f	Erkek	Kadın	f
Eğitim düzeyine göre fazla ücret ödeniyor	-	-	-	1	-	1
Eğitim düzeyine göre fazla ücret ödenmiyor	4	2	6	6	1	7
Eğitim düzeyi ücreti arttıran bir faktördür	-	-	-	1	-	1
Eğitim düzeyi ücreti arttıran bir faktör değildir	4	2	6	6	1	7
İş deneyimi ücreti arttırmaktadır	1	1	2	4	1	5
Kişinin Üretken (Verimli) olması önemlidir	1	2	3	1	1	2

Tablo 6’da görüldüğü gibi sanayi sektöründe görüşme yapılan sekiz çalışandan yedisi, hizmet sektöründe görüşme yapılan altı çalışanın tamamı, işyerinde eğitim düzeyine göre farklı ödeme yapılmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Sanayi ve hizmet sektöründe çalışanların verdiği yanıtlar, kişinin verimliliği ve iş deneyiminin ücreti arttırdığını yönünde görüş belirtirken, eğitim düzeyinin ise ücreti arttırmadığını belirtmişlerdir. Çalışanların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şöyledir:

EH-1 “Çalıştığım işletmelerde eğitim düzeyime göre farklı ödeme yapılmadı. Çalışanlara aynı ücret veriyorlardı. Eğitim ücreti artıran bir faktör değildir.”

KH-2 “Bizim sektörde eğitim düzeyi çok önemli değildir. İşyerinde üniversite, lise ve ilkokul mezunu çalışanlar bulunmaktadır. Herkese aynı ücret ödeniyor. Kişinin verimliliği, iş deneyimi, ücret düzeyini belirler.”

EH-3 “İlkokul, lise ve üniversite mezunlarına asgari ücret veriliyor. Yani eğitim düzeylerine göre farklı ücret ödenmiyor.

EH-4 “Çalıştığım işyerlerinde eğitim düzeyimi sormadılar...çalışanlara aynı miktarda ödeme yapılıyordu. Çalışma yaşamında eğitim düzeyi herhangi bir avantaj sağlamadı.”

KH-5 “Yaptığım işe göre ücret veriliyor. Ben ilkokul mezunuyum, üniversite mezunları da benim aldığım ücreti alıyorlar.”

EH-6 “Çalıştığım işletmelerde üniversite, lise ve ilkokul mezunları var...çalışanların ücret düzeyi aynıdır. Farklı ücret ödendiğinde çalışanlar arasında sorun çıkar. Bazı üniversite mezunları benden daha az ücret alıyor.”

ES-1 “Mezun olduğun okuldan ziyade, iş deneyimi ücret üzerinde etkilidir. Eğitim düzeyi belirleyici değildir.”

KS-2 “Üniversite, lise ve ilkokul mezunları ile aynı işletmelerde çalıştım. Çalışanlara aynı ücret veriliyordu...ancak erkeklere, kadınlardan daha fazla ücret ödeniyordu.”

ES-4 “Çalıştığım fabrikalarda üniversite, lise ve ilkokul mezunlarına farklı ödeme yapılmıyordu, aşağı yukarı aynı ücret veriliyordu.”

ES-5 “Altı farklı işletmede çalıştım. Çalıştığım işletmelerde üniversite, lise ve ilkokul mezunları aynı ücret ödeniyordu. Eğitim düzeyinin bir etkisi yoktur.”

ES-6 “Çalışanlara aynı ücret yani asgari ücret ödeniyor. Eğitimi farklı diye farklı ücret ödendiğini görmedim. Sendikalı olanları işten atıyorlar.”

ES-8 “Fabrikanın yönetim bölümünde çalışıyorum. Yönetim bölümünde çalışan üniversite mezunlarına (500-1000 TL) fazla ödeniyor. Bu kişiler günde 10-11 saat çalıştırılıyor.”

Hem hizmet hem de sanayi sektöründe eğitim düzeyinin ücret üzerinde belirleyici olmadığı çalışanların ifadelerinin değerlendirilmesinden anlaşılmaktadır. İşletmelerin yönetim biriminde çalışanların ücret düzeyi farklılaşırken, üretim biriminde eğitim düzeyi gözetilmeksizin aynı ücret ödenmektedir. Bu bulgu, Tablo 2’de verilen “Eğitim Düzeyine Göre Kadın ve Erkeklerin Aylık Toplam Ücret Düzeyleri” nicel verileri ile Tablo 6’da verilen “İşyerinde Eğitim Düzeyine Göre Farklı Ücret Ödenip-Ödenmediğine İlişkin Sanayi ve Hizmet Sektöründe Çalışanların Görüşlerini” içeren nitel veriler arasında paralellik olduğu

görülmektedir. Tablo 2'ye göre hizmet ve sanayi sektörlerinde çalışan meslek lisesi mezunları ($\bar{x}=1.106$ TL), genel lise mezunlar ($\bar{x}=1.064,96$ TL), ilköğretim okulu mezunları ($\bar{x}=966,31$ TL), ilkokul mezunları ($\bar{x}=1.033,57$ TL) aylık toplam ücret aldığı ve alınan ücretlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 6'da ise işletmelerde yönetim birimi dışındaki diğer birimlerde çalışan üniversite, lise ve ilkokul mezunları aynı ücret ödendiği, çalışanların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Çalışanların eğitim düzeyi ile aylık toplam ücret düzeyleri ile ilgili nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sektörlere göre çalışanların eğitim düzeyi ile ücret düzeylerine ilişkin sonuçlar: Hizmet ve sanayi sektöründe, eğitim düzeyine göre ortalama en düşük ücreti ilköğretim okulu mezunu çalışanlar, en yüksek ücreti lisans mezunu çalışanlar elde etmektedir. En düşük ücreti ilköğretim okulu mezunu çalışanlar almakla birlikte, hem sanayi hem de hizmet sektöründe genel lise, ilköğretim ve ilkokul mezunu çalışanların aylık ücretleri birbirine yakın düzeydedir. Hizmet sektöründe çalışan mesleki teknik lise mezunlarının aylık ücreti, sanayi sektöründe çalışan mesleki teknik lise mezunlarından daha düşüktür. Sanayi sektöründe çalışan ön lisans ve lisans mezunları, hizmet sektöründe çalışan ön lisans ve lisans mezunlarından daha fazla aylık ücret elde etmektedir. Sanayi ve hizmet sektöründe çalışan meslek lisesi, genel lise, ilköğretim ve ilkokul mezunu çalışanların aylık ücretlerinin, TÜİK'in belirlemiş olduğu açlık sınırının altında olduğu görülmektedir.

Eğitim düzeyi ve cinsiyete göre çalışanların aylık toplam ücret düzeyine ilişkin sonuçlar: Hem hizmet hem de sanayi sektöründe erkek ve kadın çalışanlara cinsiyete dayalı olarak farklı ödemeler yapılmaktadır. Erkek ve kadın çalışanlar, aynı eğitim düzeyine sahip olmalarına rağmen, her iki sektörde kadın çalışanlar erkek çalışanlardan daha düşük aylık ücret almaktadır. Erkek ve kadın çalışanlar arasında en belirgin ücret farklılığı hizmet sektöründe yaşanmaktadır. Çalışma yaşamında görülen bu ücret farklılığı, toplumsal cinsiyet faktörünün çalışma yaşamında da egemen olduğunu göstermektedir.

Çalışanların toplam ücreti ile çalışılan sektör, yapılan iş, yaş, sendika üyeliği ve eğitim düzeyine ilişkin sonuçlar: Kadın çalışanların aylık ücreti üzerinde, eğitim düzeyi değişkeni belirleyici olurken, erkek çalışanların aylık ücreti üzerinde çalışılan sektör, yapılan iş, yaş, sendika üyeliği ve eğitim düzeyi değişkenleri belirleyici olmaktadır. Kadın ve erkek çalışanların sektörlere göre aylık ücretleri karşılaştırıldığında, erkek çalışanların kadın çalışanlardan her iki sektörde daha fazla aylık ücret elde etmişlerdir. Erkek çalışanlar en az aylık ücreti sanayi sektöründe, en çok hizmet sektöründe elde etmişlerdir.

Mezun olunan okula göre işyerinde farklı ücret ödenmesine ilişkin sonuçlar: Çalışanların görüşlerine göre, sanayi ve hizmet sektöründe meslek lisesi, genel lise, ilköğretim okulu ve ilkokul mezunlarının aylık toplam ücretlerinin kayda değer bir farklılık göstermediği, lisans mezunlarına ise daha fazla aylık ücret ödendiği anlaşılmaktadır. Meslek lisesi, genel lise, ilköğretim okulu ve ilkokul mezunu çalışanlar üretim biriminde, üniversite mezunu çalışanlar genelde yönetim biriminde çalışmaktadır.

Hizmet ve sanayi sektöründe kadın ve erkek çalışanların eğitim düzeyi ile ücret düzeyi bulgusu, İnsan Sermayesi Kuramı'nda ileri sürülen yetiştirme, diğer etkinlikler veya eğitim yoluyla kendisine yatırım yaparak gelecekteki gelirini yükselteceği ve yaşam boyu gelirini arttıracığı

düşüncesinin ön lisans, meslek lisesi, genel lise, ilköğretim ve ilkokul mezunları için güncelliğini yitirdiği söylenebilir.

Her bir okulun farklı bir kişisel yeteneği temsil ettiği ve bu okullardan mezun olanların sertifika, diploma ve benzeri belgelerin yeteneklerinin bir işareti olarak kabul eden Eleme Hipotezi'ne göre eğitim düzeyi ile ücret düzeyi bulgusu değerlendirildiğinde; meslek lisesi, genel lise, ilköğretim ve ilkokul mezunu çalışanlar için geçerliliğini yitirirken, lisans mezunu çalışanlar için geçerliliğini koruduğu söylenebilir. Bu bulgunun, daha çok ikili iş piyasasında ileri sürülen düşünceyi destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Birincil iş piyasasının, ücretlerin ve çalışma koşulları iyi olduğu çalışanların orta sınıf alt kültürlerden gelen kişiler oluştururken, ücret yetersizliği, istikrarsız çalışma ve kötü çalışma koşullarının bulunduğu, çalışanların ise daha çok düşük alt kültürden gelen işgücünün oluşturduğu piyasa, ikincil iş piyasası olarak tanımlanmaktadır. İkili iş piyasasında ileri sürülen düşünce ile araştırmada ortaya çıkan ve çalışanların eğitim ve ücret düzeyi bulgusu bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ikili iş piyasasında öne sürülen düşünceyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca araştırmada çıkan bir diğer sonuç, hem hizmet hem de sanayi sektöründe çalışanların çok büyük bir kısmının sendika üyeliğinin bulunmamasıdır.

Araştırmada ortaya çıkan bulgular dikkate alındığında, eğitim-istihdam-ücret arasındaki ilişkilerin daha ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi için yeni araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda; TÜİK bölge sınıflaması temelinde kentlerin gelişmişlik düzeyine göre, kamu sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışanların eğitim ve ücret ilişkisi ile özel sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışanların eğitim ve ücret ilişkisi ile ilgili karşılaştırmalı olarak araştırma yapılabilir. Farklı gelişmişlik düzeyine sahip iki şehirdeki özel işletmelerde çalışanların eğitim düzeyi, cinsiyet, ücret ilişkisi ile ilgili karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Aren, S. (1978). Eğitim-üretim ilişkisi. *Demokratik Eğitim Kurultayı*. Ankara:Töb-der Yayınları.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Budría, S. ve Pereira, P. T. (2005). *Educational qualifications and wage inequality: evidence for Europe*. IZA DP No:1763. Discussion paper. Bonn.
- Creswell,J.WandClark, P.L. (2014). *Designing and Cunducting Mixed Methods Research..* (E.Aydın. E.B. Güzel., M..Bursal., S. Çorlu., Y. Dede., A. Delice., S. Yaman. Çev.) *Karma Yöntem Araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık. (2011).
- Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Enstitüsü, (DİSK-AR). (2009). <http://www.disk.org.tr/default.asp?Page=Cont=397>. Erişim tarihi 15.07.2015.
- DİSK Araştırma Enstitüsü, (DİSK-AR). (2014). <http://disk.org.tr/2014/12/disk-ar-aclik-siniri-1283-yoksulluk-siniri-4057-tl/> Erişim Tarihi: 20.06.2015.
- Eğitim-Sen (2006). *Çalışma yaşamında ve eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik görüş raporu*. www.egitimsen.org.tr/down/101106_kadinsekrapor. Son Erişim Tarihi: 05.04.2012.
- Eğitim Reformu Girişimi (2011) Eğitim İzleme Raporu 2011. Eğitim çıktıları: eğitim getirilerine ilişkin kavramsal çerçeve ve alan yazın taraması. (140-151) www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2011.EgitiminCiktilari_0.pdf. Erişim tarihi: 13.05.2016.
- İlin, M ve Segal, E, (1993). *İnsan Nasıl İnsan Oldu*. İstanbul: Say Yayınları.
- Karakütük, K. (2006). Eğitimin Ekonomik Temelleri. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, (s.151-185). Ankara: Anı Yayıncılık.
- KEİG (2009). *Türkiye’de kadın emeği ve istihdamı sorun alanları ve politika önerileri*. KEİG platformu rapor. KEİG yayınları. İstanbul.
- Kuştepelı, Y ve Halaç, U. (2004). Türkiye’de gelir dağılımının analizi ve iyileştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 63-74.
- Nikitin, P. (1975). *Ekonomi Politik 1*, (H. Konur. Çev.). 4.Basım. Ankara: Sol Yayınları.
- OECD. (2012) *Education at a Glance*.
- Özkan, G. S ve Özkan, B. (2010). Kadın çalışanlara yönelik ücret ayrımcılığı ve kadın ücretlerinin belirleyicilerine yönelik bir araştırma. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 24, 91-103.
- Psacharopoulos, G. ve Scholtter, M. (2010). *Skills for employability, economic growth and innovation: Monitoring the relevance of education and training systems*. EENEE Analytical Report No. 6.
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to social research*. (Bayrak, D. Arslan.H.B. Akyüz, Z, Çev.) Ankara. Siyasal Kitabevi. Sosyal Araştırmalara Giriş. (2011).
- Sarı, R. (2002). Kazançlar ve eğitim ilişkisi, il bazında yeni veri tabanı ile kanıt. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 29 (3-4) 367-380.
- Sen, A (2004). *Özgürlükle Kalkınma*. (Y. Alogan. Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi. (1999).
- Sosyal-İş Sendikası (2010). *100.yıl dönümünde Türkiye’de ve dünyada kadın emeği ve istihdam raporu* http://www.sosyal-is.org.tr/dosyalar/kadin_emeği_ve_istihdami.pdf. Erişim tarihi: 23.12.2011.
- Tansel, A. (1994). Wage Employment, earnings and returns to schooling for men and women in Turkey. *Economics of Education Review*, 13(4), 305-320.
- Tural, N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkmen, F. (2002). *Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve Türkiye’de eğitim ekonomik büyüme ilişkisinin araştırılması*. (Yayınlanmış uzmanlık tezi).Ankara: DPT. Yayınları.

- Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu TÜRK-İŞ (2014). *Açlık Ve Yoksulluk Sınırı Haber Bülteni* Aralık, 2014.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2010) *Kazanç Yapısı Araştırması*, 2010.
- TÜİK (2001) NACE Rev.2. Ankara.
- TÜİK (2015) <http://www.tuik.gov.tr/OncekiHBARama.do> Erişim Tarihi: 14.03.2015
- Ünal, I. L. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.
- Varlıer, O. (1982). *Türkiye’de kazanç eşitsizliklerinin nedenleri*. Gazi Üniversitesi Yayınları. Ankara.
- Woessmann, L. (2014). 10.9779/pauefd.542939. EENEE Analytical Report. No: 20.

Extended Abstract

Introduction

Hereby study was conducted to determine the relationship between the level of education and wage level of the employees registered in the KOSGEB database working in industry and service sectors. The aim of this study includes determining how the individual education investments create the difference of earnings at which education level, how the differences of the earnings are defined over the level of education, the wages at different levels of education according to the sectors and the factors affecting on monthly wages. In addition, it was searched whether the gender factor differentiates the wage level regardless the level of education. The study was carried out in the enterprises operating in industry and service sectors and registered in KOSGEB database in Afyonkarahisar province.

Method

In the study, “mixed research” method was used, which includes both quantitative and qualitative methods. In the quantitative dimension of the study, the sample selection was made in two stages. The stratified sampling method was used in the first stage and the cluster sampling method was used in the second stage. In stratified sampling, it is a type of sampling where sub-groups in the universe are guaranteed. The purpose of using this type of sampling is to obtain homogeneous subgroups. In the quantitative dimension of the study, “The relationship between Education, Employment and Wage Rates of Employees Working in the Industry and Service Sectors” questionnaire developed by the researcher was used, stratified sampling was used to take samples from the study population and the survey was completed with micro scale 32, small-scale 13, medium-sized 6 enterprises, total 51 enterprises and 576 employees. In the industrial sector, using computer-based random method, four principal, two-reserve, small-scale 200 enterprises from 12 main five reserves, micro-scale 459 enterprises from 27 principal, 8 reserve enterprises were determined. With the same method, 2 principal and 1 reserve from 6 medium-sized enterprises, from 25 small businesses 2 principal and 1 reserve, and five principal and two reserve enterprises were identified from 87 micro-scale enterprises. In the qualitative dimension of the study, with the semi-structured interview form in line with the purpose of the study, one female employee, seven male employees from industry sector, and four female employees and four male employees in the service sector were interviewed. In the analysis of the data, statistical techniques such as arithmetic mean, percentage, frequency, standard deviation, multiple linear regression models were used.

Findings

According to the results of the study, the level of education of female employees in the service sector is higher than that of male employees. It is determined that the bachelor's degree graduation in the industry sector and the degree of associate degree and bachelor's degree in the service sector have an effect on the wage level. Despite having the same level of education, female employees earn less monthly wages than male employees. It was found that both in industry and service sectors, there are less female employees than male employees. According to qualitative data of the study, it was found that level of education does not have a determining role on the wage level both in service and industry sectors.

It was also found that the monthly wages of employees both in industry and service sectors with vocational high school, general high school, primary school and secondary school graduation are under the national hunger threshold as defined by Turkish Statistics Institute.

Discussion and Conclusions

Although in both industry and service sector the primary school graduates earn the least monthly wage, monthly wage levels of primary school, secondary school and general high school graduates show similarity. Although male and female employees in the industry and services sectors have the same level of education, male employees receive higher monthly wages than female employees. In both the service and industry sector, monthly wages of male and female employees are made differently based on gender. The most obvious wage difference between male and female employees is observed in the service sector. The most effective variables on the monthly wage of male employees are education level, age, working sector, working year, trade union membership and the work done, and on the monthly wage of female employees, the level of education variable is effective. Female employees earn less monthly wages than male employees in both industry and service sectors. Male employees earn the highest monthly salary in the service sector, and the least in the industrial sector. The wage gap between male and female employees indicates that social gender factor dominates working life. It can be stated that the idea put forward by Human Capital Theory, that individuals can increase their future earning and lifelong income by investing in their education or other activities, has lost its actuality for the graduates of associate degree, high school, vocational high school, primary and secondary schools.



3-6 Yaş Çocukları İçin Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

The Assessment of Self Care Skills Test For 3-6 Year Old Children: Reliability and Validity

Ayça BAYER¹

Aysel ÇAĞDAŞ²

Gökhan KAYILI³

• Geliş Tarihi: 23.01.2019 • Kabul Tarihi: 25.06.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 15.07.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı 3-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen iki özel ve dört resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 211 çocuk oluşturmuştur. Testin geçerlik çalışmasında; yapı geçerliği ve kapsam geçerliği analizi işlemleri uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre testten madde çıkarımı yapılmamış ve test toplam 50 maddeden oluşmuştur. Ayrıca kapsam geçerliği sonucunda uzmanların önerileri doğrultusunda test altı alt başlık (temizlik ve kişisel bakım, yemek yeme, dinlenme, giyinme, kendini kazalardan koruma, çevreyi düzenleme) altında toplanmıştır. Testin uygunluk indeksini test etmede Maksimum Olabilirlik Doğrulayıcı Faktör Analizleri kullanılmıştır. Elde edilen uyum indeks değerleri, ölçek maddelerinin alt testler için uygun şekilde tayin edildiğini göstermiştir. Testin güvenilirlik çalışması için iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test güvenirligi ve iki yarı test güvenirligi işlemleri kullanılmıştır. Testin üç, dört, beş ve altı yaş için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı değerlerinin yüksek olması, yapılan test-tekrar test uygulamasından elde edilen sonuç ve Spearman Brown katsayıları, testin güvenirligi bakımından yeterli olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç; Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin üç-altı yaş çocuklarının öz bakım becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğudur.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, öz bakım, geçerlik, güvenilirlik

Atıf:

Bayer, A., Çağdaş, A. ve Kayılı, G. (2020). 3-6 yaş çocukları için öz bakım becerileri değerlendirme testi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 234-251. doi: 10.9779/pauefd.516623

¹ Uzm. Öğrt., Selçuk Üniversitesi, ayca_bayer@hotmail.com.tr, Orcid ID: 0000-0001-6936-5866

² Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, aysel_cagdas@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-2766-1058

³ Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, gokhankayili@selcuk.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-7959-4128

Abstract

The aim of this research is to develop a tool to measure the self-care skills of 3-6 years-old preschoolers. The Sample included 211 children from randomly-chosen two private and four public preschools. The Validity of the test was ensured by construct and content validity analyses. Based on the explanatory factor analysis, no item was excluded and the test consisted of 50 items. Also, the test was divided into six sub-categories (hygiene and self-care, eating, relaxation, dressing, self-protection from accidents, arrangement of environment) based on expert views. Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis was done to test the goodness-of-fit index. The fit-index values showed that test items were assigned suitably of the subtests. Internal consistency coefficient, test-retest reliability and split-test reliability were used for the reliability of the test. High Cronbach's Alpha coefficients computed separately for three, four, five and six year olds, the result of the test-rest analysis and Spearman Brown coefficients revealed satisfactory values for the reliability of the test. The results concluded that The Assessment of Self-Care Skills Test is a valid and reliable tool designed to measure self-care skills of three to six year-old children.

Keywords: Pre-school education, self-care, validity, reliability

Cited:

Bayer, A., Çağdaş, A. & Kayılı, G. (2020). The assessment of self-care skills test for 3-6 years old children: Reliabilit and validity. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 234-251. doi: 10.9779/pauefd.516623

Giriş

Okul öncesi dönem, gelişmenin oldukça hızlı olduğu bir dönemdir. İlk bir yılda çocuğun uyku, yemek, temizlik gibi temel yaşam faaliyetleri belirli bir düzene girerken ilerleyen zamanda çocuğun vücudunu kontrol etmedeki başarısı giderek artar ve temel ihtiyaçlarını doğru olarak karşılamayı öğrenir (Oktay, 2006; Senemoğlu,1994;). Çocukların temel ihtiyaçlarını doğru olarak karşılamayı öğrenmeleri, sağlıklı bir hayat sürmelerinde önemli bir rol oynar (Aydoğmuş vd., 2010). Bireyin kendisi ile ilgili ihtiyaçlarını (yemek yeme, tuvalet ihtiyacı, kişisel bakım, güvenliğini sağlama vb.) kendisinin yapabilmesi yeteneği alan yazında öz bakım becerileri olarak adlandırılır (Oktay, 2002). Öz bakım becerileri bir anlamda günlük yaşam becerileridir. Günlük yaşam becerileri evde, okulda ya da diğer ortamlarda bireyin bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmek, kişisel bakım ve görünüşünü koruyabilmek için gerekli olan tüm becerilerdir (Varol, 2005).

Bir çocuğun öz bakım becerilerini kazanmasındaki amaç, günlük temel ihtiyaçlarını kendi başına giderebilmesidir. Çocuğun günlük yaşamında uygulamalarla kazandığı öz bakım becerileri, anne-babadan bağımsızlığın başlangıcını gösterip hayatını başkalarına bağımlı olmadan, özgürce sürdürme olanağı sağlar (Demirel, 2008; Varol, 2014). Öz bakım becerilerinin gelişimiyle çocuğun sorumluluk bilinci güçlenir (Yavuzer, 2005). Uyku ve beslenme alışkanlıkları ile tuvalet eğitiminin doğru biçimde kazanılması, çocuğun ileri yaşlarda sağlıklı bir birey olma şansını artırır ve aile içi iletişimlerde olumsuz yaşantıları önleyerek, stres verici durumların azalmasında önemli rol oynar (Aydoğmuş vd., 2010). Bireyin kendine güven duymasına ve öz disiplin kazanmasına yardımcı olur (Mutlu vd., 2012). Olumlu sağlık davranışlarının ve kontrolün gelişmesinde, bireylerin kapasitelerinin artırılmasında ve yaşam kalitesinin yükseltilmesinde de öz bakım becerilerinin büyük etkisi vardır (Çimen ve Yavuz, 2007).

Birey hayatının ilk altı yılı içinde temel öz bakım becerilerini kazanır (Sarı, 2003). Bu dönem de öz bakım becerisi gelişmemiş bir çocuk kimi zaman sosyal ve toplumsal etkinliklere katılamamakta, çevresine yük olmakta sürekli kontrol altında tutulduğundan çevresiyle rahat iletişim kurma fırsatı bulamamaktadır (Konya, 2007). Çocuğa okul öncesi dönemde kazandırılacak öz bakım becerileri, onun gelecek yaşantısına güvenle bakılmasında etkili olur. Bu konuda bilinçli olarak verilen eğitimin katkıları büyüktür (Demiriz ve Dinçer, 2003). Normal gelişim gösteren çocukların yanında farklı gelişim gösteren çocukların da öz bakım becerilerini öğrenmesi için uygun eğitim tekniklerinin uygulanması önemlidir (Sarı, 2003).

Yapılan alan yazın incelemesi sonucu, çocuklarda öz bakım gelişimini inceleyen ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu ve bu ölçme araçlarının kapsam bakımından geliştirilmesinin daha etkili sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmüştür. Ayrıca bu yaş grubu çocuklarının öz bakım becerilerini öğretmen gözlem formu ile değerlendiren bir ölçme aracına Türkçe alan yazında rastlanmıştır ve sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak ilkokul öğrencilerinin öz bakım becerilerini değerlendiren ölçme araçları mevcuttur (Altınsoy, 2008; Dinçer, Demiriz ve Ergül, 2017; Yılmaz, 2011). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; geliştirilen “3-6 Yaş Çocukları İçin Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi (ÖBBDT)”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığının sınılanmasıdır.

Yöntem

Araştırma, genel tarama modelinde desenlenmiş bir ölçek geliştirme ve geçerlik-güvenirlik çalışmasıdır. Genel tarama modelinde desenlenmiş araştırmalar var olan durumu var olduğu şekliyle aktarmayı amaçlayan araştırmalardır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın verileri, 2013-2014 Konya ili merkez ilçelerinde (Meram, Selçuklu, Karatay) yer alan 2 özel ve 4 resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardan toplanmıştır. Araştırmaya dahil edilen okullar tesadüfi küme örnekleme yolu ile seçilmiştir. Araştırmaya 3-6 yaş aralığında toplam 211 çocuk dahil edilmiş, araştırmaya katılan çocukların 110'u kız (%52.1), 101'i erkek (47.9) çocuklardan oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların 12 si üç (%5.7), 51'i dört (%24.2), 92'si beş (%43.6) ve 56'sı altı (%26.5) yaşındadır.

Veri Toplama Aracı

Öz bakım becerileri değerlendirme testi

Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi 3-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Test çok yeterli, yeterli, orta, zayıf, çok zayıf kategorilerinden oluşan 5 aşamalı likert tipte yanıtlanan 50 maddeden oluşmaktadır. Test altı alt boyut (temizlik ve kişisel bakım “maddeler: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18”; yemek yeme “maddeler: 19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29”; dinlenme “maddeler: 30,31,32,33”; giyinme “maddeler: 34,35,36,37,38,39,40,41,42,43”; kendini kazalardan koruma “maddeler: 44,45,46”; çevreyi düzenleme “maddeler: 47,48,49,50” altında toplanmıştır.

Test sınıf öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Çocukların aldığı her bir madde puanları toplanarak test puanları hesaplanmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puan; $50 \times 5 = 250$, en düşük puan ise $50 \times 1 = 50$ 'dir.

Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testinin Geliştirilmesi

Ölçek maddelerini oluşturmak için mevcut öz bakım becerileri ölçme araçları tespit edilmiş ve bu araçlardaki maddelerden yararlanarak testin bazı maddeleri hazırlanmıştır. Bu çalışma sırasında MEB'nin (2013) hazırladığı okulöncesi eğitim programı incelenmiş ve öz bakım becerisi ile ilgili kazanımlardan yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bağımsız giyinme becerilerini ölçmek için geliştirilen pantolon, yakalı kazak ve çorap giyme beceri ölçü aracı (Vuran, 1989) ve denge eğitiminin öz bakım becerileri üzerindeki etkisini incelemek için geliştirilen denge ölçüm aracından yararlanılmıştır (Demirel, 2008). Farklı eğitim yöntemlerinde yer alan ve çocuklara öz bakım becerisi kazandırmada etkili olduğu düşünülen materyaller incelenmiş, bunlardan elde edilebilecek kazanımlara da maddelerde yer verilmiştir. Oluşturulan maddeler madde havuzunda toplanmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından benzer ölçek maddeleri belirlenmiştir. Benzer ölçek maddeleri elenmiş ve ölçek 55 maddeden oluşmuştur. Kapsam geçerliği çalışması için hazırlanan form 5 çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı tarafından test maddelerinin ölçme aracının amacına uygunluğunu değerlendirmişlerdir ve uzmanların önerileri dikkate alınarak 55 olan madde sayısı 50'ye düşürülmüştür.

Ön Uygulama

50 maddelik taslak test formu ön uygulama için 20 çocuğa uygulanmıştır. Bu ön uygulama ile ölçek maddelerinin çocuklar tarafından nasıl anlaşıldığı amaçlanmıştır. Ön uygulamaya katılan çocukların tümünün taslak test formunu anlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır ve böylece taslak test formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin geçerliği; kapsam geçerliği ve yapı geçerliği yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin güvenilirlik çalışması için test-tekrar test güvenilirliği ve iki yarı test güvenilirliği yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 veri analizi paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin Geçerliği

Geçerlik, testin bireyin ölçmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Geçerlik teknikleri için değişik sınıflandırmalardan bahsedilebilir. Bu sınıflandırma içinde en çok tercih edilenler arasında yer alan, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği tekniklerine araştırmada yer verilmiştir (Büyüköztürk, 2013).

Öz bakım becerileri değerlendirme testi'nin kapsam geçerliği

Kapsam geçerliliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığının ve ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin incelenmesidir (Karasar, 2013). Araştırmanın kapsam geçerliği çalışmasında, 5 çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı tarafından test maddelerinin ölçme aracının amacına uygunluğu değerlendirilmiştir. Uzmanların tamamı test maddelerinin amaca uygun olduğunu belirterek çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanların önerileri dikkate alınarak 55 olan madde sayısı 50'ye düşürülmüştür. Ayrıca dil ve anlatım bakımından gerekli düzeltmeler yapılarak test son halini almış ve testin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Öz bakım becerileri değerlendirme testi'nin yapı geçerliği

Yapı geçerliliği, testte ölçülmek istenen davranışı değerlendirmek amacıyla geliştirilen maddeleri, davranışı ölçüp ölçmediğini ya da doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi ile sınanmıştır. KMO katsayısı, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu ve yeterli olup olmadığını sınar. KMO katsayısı 1'e yaklaşması verilerin analize uygun olduğu anlamına gelmektedir. Öz bakım Becerileri Değerlendirme Testi için KMO katsayısı değeri .837 olarak hesaplanmış, Bartlett Sphericity ($X^2=765.635$; $p<.01$) ve Chi-Square Testleri anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin değerlendirdiği faktör ya da bileşen adı verilen yapıları ortaya çıkarmak amacıyla Temel Bileşenler Analizine dayalı olarak faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında 1'den büyük 6 faktörün olduğu gözlenmiştir ve yapılan kapsam geçerliliği

çalışmasında ölçeğin altı alt boyutta değerlendirilmesinin daha sağlıklı sonuçlar vereceği görüşüne ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi Alt Boyutları ve Test Maddeleri Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Faktör
Temizlik ve kişisel bakım	.781
Yemek yeme	.737
Dinlenme	.394
Giyinme	.730
Kendini kazalardan koruma	.588
Çevreyi düzenleme	.658
Test Maddeleri	Faktör
1. Ellerini sabunlar, durular, kurular.	.79
2. Yüzünü yıkar, kurular.	.83
3. Saçlarını tarar.	.72
4. Tuvaleti geldiğinde kendiliğinden (uyarıya ihtiyaç duymadan) tuvalete gider.	.77
5. Tuvalete yardımsız oturur.	.77
6. Tuvaletini yaptıktan sonra tuvalet kağıdı kullanarak kişisel temizliğini yapar.	.82
7. Tuvaleti temiz bırakır (sifonu çeker vb.).	.72
8. Diş fırçasına yeterli miktarda macun alarak dişlerini fırçalayıp yeterli miktar su ile ağzını çalkalar.	.78
9. Hapşırırken, esnerken, öksürürken ağzını kapatır.	.71
10. Burnunu suyla ya da mendille sümkürerek temizler.	.64
11. Ayakkabı bakımı yapabilir (ayakkabısını siler, boyar vb.).	.78
12. Küçük çamaşırları (mendil, toz bezi vb.) yeterli miktar temizleyici (sabun vb.) kullanarak yıkar ve mandal kullanarak asar.	.77
13. Aynada kendini inceleyip gerekli düzeltmeleri yapar (kıyafetini, saçını vb. düzeltir).	.72
14. Dökülen kırıntıları süpürge ve faraş yardımıyla süpürür.	.82
15. Çevresindeki ulaşımı kolay yerlerin (masa, sandalye, raf vb.) tozunu alır.	.81
16. Beslenme için yiyeceklerin temizliğine dikkat eder.	.81
17. Kirli tabak, bardak gibi birkaç parça bulaşığı temizleyici ürün (Sabun, deterjan vb.)	.76
18. Giysilerinin temiz mi yoksa kirli mi olduğunu belirtir.	.77
19. Yemek yerken çatal-kaşık kullanır.	.75
20. Suyu bir kaptan diğerine dökmeden aktarır.	.71
21. Servisteki yiyecekleri kepçe, spatula, vb. araçlar kullanarak tabağına alır.	.64
22. Tabağına aldığı yiyeceği dökmeden götürür.	.68
23. Bıçak kullanarak kesimi kolay malzemeleri (salatalık, domates vb.) keser.	.72
24. Ekmeğin üzerine tereyağ, reçel vb. sürer.	.70
25. Yemeğini dökmeden yiyip içer.	.68
26. Yiyecek ve içecekleri ayırım yapmadan yiyip içer.	.76
27. Yiyecekleri yerken sağlıklı-sağlıksız ayırımı yapıp sağlıklı yiyecekleri yer.	.82
28. Yiyecekleri yerken görgü kurallarına uyar (ağzını kapatarak yer, peçete kullanır vb.).	.66
29. Öğün zamanında ve süresinde yemeye özen gösterir.	.66
30. Yorulduğu durumlarda dinlendirici bir etkinliğe katılır.	.73

31. Dinlenme için gerekli hazırlığı yapar. (tuvalete gider, pijama giyer vb.)	.83
32. Dinlenme sonrası yatağını düzenler.	.83
33. Dinlenme sonrası yüzünü yıkar.	.75
34. Duruma ve hava koşullarına uygun giyeceği giyer.	.62
35. Çıt çıt kapatır-açar.	.82
36. Düğmeleri kapatır-açar.	.85
37. Kopçaları takar-çıkartır.	.85
38. Fermuar kapatır-açar.	.84
39. Kemer tokasını kapatır-açar.	.86
40. Bağcıkları bağlar-açar.	.66
41. Kıyafetini doğru şekilde giyer (ön-arka ayrımı yapar, baş ve kollara dikkat eder vb.).	.77
42. Giysilerini katlar.	.77
43. Giysilerini asar.	.73
44. Tehlikeli olan durumlardan uzak durur (yetişkin olmadığı durumlarda da kendini koruyabilir. Örn. Ateşe yaklaşmaz, ilaç-deterjan gibi maddelerden uzak durur vb.).	.61
45. Herhangi bir tehlike anında yetişkinlerden yardım ister (yangın, yaralanma vb.)	.61
46. Acil durumlarda başvurulabilecek telefon numaralarını bilir.	.56
47. Sınıf içindeki eşyaları (masa-sandalye vb.) çevresindekilere zarar vermeden ve gürültü	.74
48. Kapıyı gürültü yapmadan açar-kapatır.	.80
49. Oyuncakları ya da materyalleri kullandıktan sonra yerine yerleştirir.	.83
50. İçinde bulunduğu çevreyi temiz tutar ve düzenler.	.83

Tablo 1'in değerleri incelendiğinde test maddelerinin faktör yüklerinin .56 ile .86 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Büyüköztürk (2013), faktör yükleri .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda testten alınabileceğini veya maddenin düzeltilmesi gerektiğini, faktör yükleri .20'den daha düşük olan maddelerin ise testten çıkarılması gerektiğini belirtir. Bu sonuçlar referans alındığında ölçek maddelerinin tümünün ayırt ediciliği yüksek denilebilir. Bununla birlikte testten madde çıkarımı yapılmamış ve test toplam 50 maddeden oluşmuştur.

Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin faktöriyel yapısının doğruluğunun test edilmesi amacı ile doğrulayıcı faktör analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında, açılımlayıcı faktör analizinden sonra belirlenen faktör yapılarının doğruluğunun sınanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi işlemleri uygulanmaktadır. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin uygunluk indeksini test etmede "Maksimum Olabilirlik Doğrulayıcı Faktör Analizleri" kullanılmıştır ve sekiz ayrı veri uygunluk indeksi hesaplanmıştır. Bunlar; Ki Kare (X^2), Serbestlik Derecesi (Sd), Ki-Karenin serbestlik derecesine oranı (X^2/Sd), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)'dir (Şimşek, 2007). Tablo 2'de Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi işlemleri sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

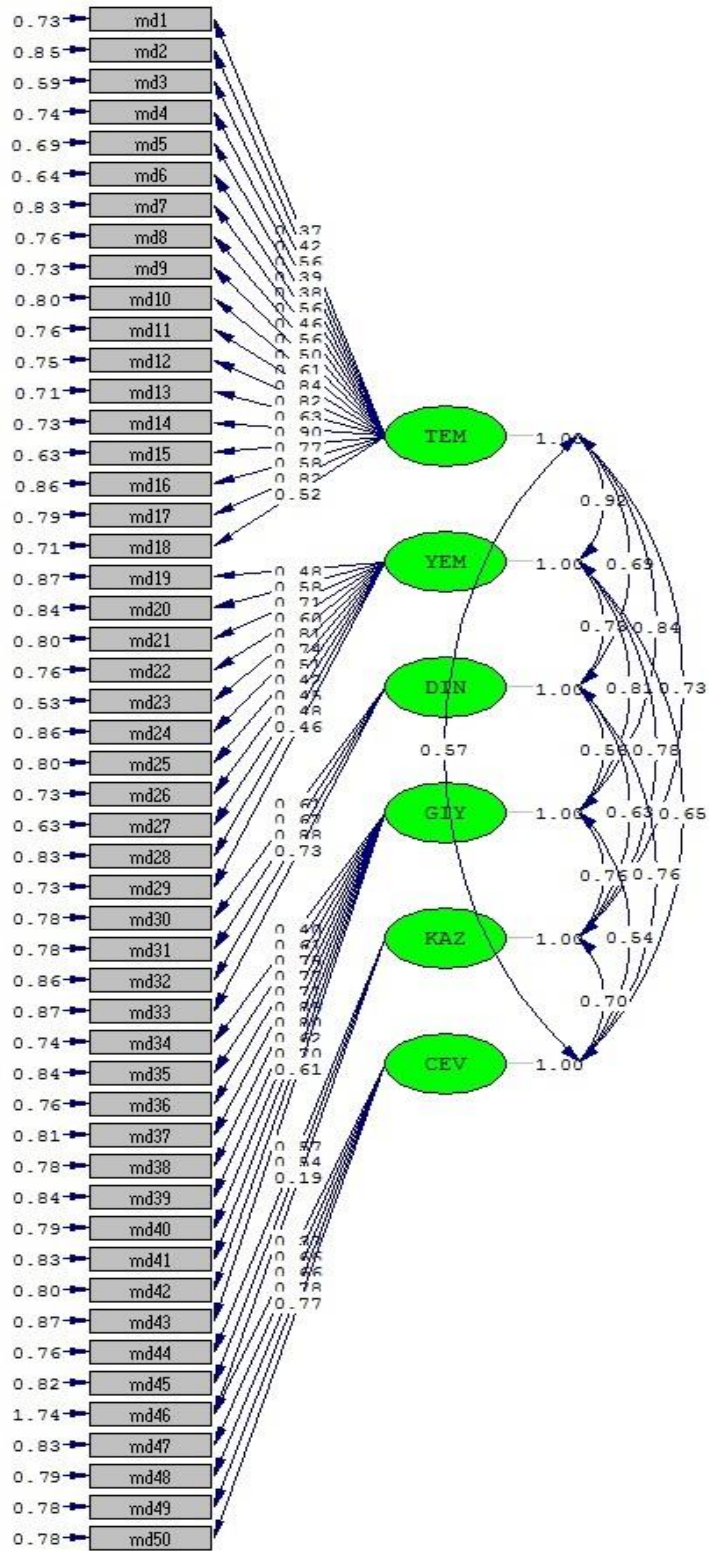
Uyum İndeksleri	X ²	Sd	X ² /Sd	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI
	1371.54	1159	1.183	0.032	0.94	0.84	0.95	0.95

Tablo 2 incelendiğinde, Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi verilerine uygulanan doğrulayıcı faktör analizi işlemleri sonucunda; Ki-Kare (X²) değeri 1371.54, Serbestlik Derecesi (Sd) 1159, Ki-Karenin Serbestlik Derecesine Oranı (X²/Sd) 1.183, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) 0.032, İyilik Uyum İndeksi (GFI) 0.94, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) 0.84, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) 0.95 ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Kabul edilebilir uygunluk derecesi, indekse göre farklılık göstermektedir. X² ve Sd için, standart bir yorum yoktur, fakat genel kural, küçük değerler daha iyi bir uygunluk olduğunu göstermektedir. Modelin uyumluluğunun belirlenmesinde çoğunlukla Ki-Karenin Serbestlik Derecesine Oranı ile elde edilen değer kullanılmaktadır. Tablo 2'de Ki-Kare'nin Serbestlik Derecesine Oranı değerinin 1.18 olduğu görülmektedir. Bu değerinin 2 veya altında bir değer olması modelin iyi bir model olduğunu 5 veya daha altında değer alması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin 0.06'nın altında olması model için iyi bir uyum, 0.08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değeri olduğu ifade edilmektedir (Brown, 2006). Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerine göre model iyi bir uyum sergilemektedir.

Kline'e (2010) göre model kabul edilebilir uyum iyiliği İyilik Uyum İndeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) değeri .90 veya bu değerden yüksek olmalıdır. Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) değeri ise .80 civarında veya bu değerden yüksek olmalıdır. Elde edilen değerler incelendiğinde model kabul edilebilir uyum iyiliğinin yeterli olduğu görülmektedir. Diğer bir değişle Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları modelin iyi bir uyum gösterdiğini kanıtlar niteliktedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri, ölçek maddelerinin alt testler için uygun şekilde seçildiğini göstermektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ortaya konulan Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'ne ilişkin standardize edilmiş path analizi sonuçları Şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Öz bakım becerileri değerlendirme testi'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin standardize edilmiş çözümlene değerleri

Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin Güvenirliği

Güvenirlik, bireylerin bir ölçme aracının maddelerine verdikleri cevapların tutarlılığı olarak tanımlanabilir ve ölçme sonuçlarının kararlılık derecesini gösterir. Güvenirlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derecede doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2013). Araştırmada, Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin güvenilirlik çalışması için, başlıca güvenilirlik türlerinden iç tutarlılık güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği ve test-tekrar test güvenilirliği teknikleri kullanılmıştır.

Öz bakım becerileri değerlendirme testi'nin iç tutarlık güvenilirliği

Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin iç tutarlık güvenilirliğini hesaplamada Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Yaş gruplarına ve test alt boyutlarına göre hesaplanan Cronbach Alpha formülüne ilişkin güvenilirlik katsayılarına tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öz bakım Becerileri Değerlendirme Testi Yaşlara Göre Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Yaş Grupları	Alt Boyutlar	Cronbach Alpa Katsayısı	Alt Boyutlar Toplamı
3 yaş	Temizlik ve kişisel bakım	.93	.88
	Yemek yeme	.87	
	Dinlenme	.94	
	Giyinme	.97	
	Kendini kazalardan koruma	.69	
	Çevreyi düzenleme	.99	
4 yaş	Temizlik ve kişisel bakım	.95	.80
	Yemek yeme	.92	
	Dinlenme	.93	
	Giyinme	.93	
	Kendini kazalardan koruma	.68	
	Çevreyi düzenleme	.95	
5 yaş	Temizlik ve kişisel bakım	.96	.85
	Yemek yeme	.63	
	Dinlenme	.89	
	Giyinme	.96	
	Kendini kazalardan koruma	.77	
	Çevreyi düzenleme	.93	
6 yaş	Temizlik ve kişisel bakım	.95	.85
	Yemek yeme	.90	
	Dinlenme	.88	
	Giyinme	.90	
	Kendini kazalardan koruma	.42	
	Çevreyi düzenleme	.88	

Tablo 2 incelendiğinde, üç yaş çocuklarına uygulanan Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin güvenilirlik katsayısı .88, dört yaşa uygulanan Öz Bakım Becerileri

Değerlendirme Testi'nin güvenilirlik katsayısı .80, beş yaşa uygulanan Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin güvenilirlik katsayısı .85 ve altı yaşa uygulanan Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin güvenilirlik katsayısı .85 bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli kabul edildiği düşünüldüğünde, testin üç yaş, dört yaş, beş yaş ve altı yaş için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerlerinin yüksek olması testin güvenilir olduğunu bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2013).

Öz bakım becerileri değerlendirme testi'nin test - tekrar test güvenirliliği

Test-tekrar test güvenirliliği, bir testin aynı gruba belirli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanmaktadır. İki uygulama arasında ortalama dört haftalık bir sürenin geçmesinin genellikle uygun olduğu söylenilebilir (Büyüköztürk, 2013). Test dört hafta sonra 29, beş yaş çocuğuna test tekrar test güvenirliliği için öğretmenleri tarafından tekrar doldurulmuş ve testin aralıklı tekrar korelasyonu .85 çıkmıştır.

Öz bakım becerileri değerlendirme testi'nin iki yarı test güvenirliliği

İki yarı test güvenirliliği, testin maddelerinin tek-çift, ilk yarı-son yarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak hesaplanır (Büyüköztürk, 2013). Araştırmada Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin iki yarı test güvenirliliğinin hesaplanması amacıyla her alt boyutta yer alan test maddeleri iki yarıya ayrılmıştır ve Spearman Brown formülü kullanılarak her alt boyut için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yaş gruplarına göre hesaplanan Spearman Brown formülüne ilişkin güvenilirlik katsayılarına tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Öz bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin İki Yarı Test Güvenirliliği katsayıları

Yaş Grupları	Alt Boyutlar	Spearman Brown Katsayısı	Alt Boyutlar Toplamı
3 yaş	Temizlik ve kişisel bakım	.71	.79
	Yemek yeme	.77	
	Dinlenme	.81	
	Giyinme	.83	
	Kendini kazalardan koruma	.78	
	Çevreyi düzenleme	.84	
4 yaş	Temizlik ve kişisel bakım	.81	.82
	Yemek yeme	.84	
	Dinlenme	.86	
	Giyinme	.86	
	Kendini kazalardan koruma	.74	
	Çevreyi düzenleme	.87	
5 yaş	Temizlik ve kişisel bakım	.84	.83
	Yemek yeme	.74	
	Dinlenme	.85	
	Giyinme	.88	
	Kendini kazalardan koruma	.78	
	Çevreyi düzenleme	.88	

	Temizlik ve kişisel bakım	.89	
	Yemek yeme	.89	
	Dinlenme	.88	
6 yaş	Giyinme	.92	.88
	Kendini kazalardan koruma	.85	
	Çevreyi düzenleme	.86	

Tablo 3’de görüldüğü üzere, Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi’nin üç yaş çocukları için iki yarı test güvenirlilik katsayısı .79, dört yaş çocukları için .82, beş yaş çocukları için .83 ve altı yaş çocukları için .88 olarak hesaplanmıştır. Yaşlara göre elde edilen Spearman Brown katsayıları, testin iki yarı test güvenirliliği bakımından yeterli olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi’nin üç-altı yaşındaki çocuklar için geçerlik ve güvenirlilik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Testin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği ve yapı geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Kapsam geçerliği çalışmasında uzman görüşünden faydalanılmıştır ve uzmanların tamamı testin çocuklarda öz bakım becerilerini ölçmede amaca uygun olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan öneriler doğrultusunda test maddeleri 55’den 50 maddeye düşürülmüştür. Testin yapı geçerliği çalışmasında, faktör analizi tekniğinden ve doğrulayıcı faktör analizi işlemlerinden yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi ile sınanmış, araştırma grubunun büyüklüğünün faktör analizi için uygun ve yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testinin KMO katsayısı değeri .837 olarak hesaplanmıştır ve Chi-Square Test istatistiği anlamlı çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Testin faktörlerini ortaya çıkarmak amacıyla Temel Bileşenler Analizine dayalı olarak faktör analizi yapılmıştır ve analiz sonrasında 1’den büyük 6 faktörün olduğu görülmüştür. Bunun yanında yapılan kapsam geçerliliği çalışmasında da ölçeğin altı alt boyutta değerlendirilmesinin daha sağlıklı sonuçlar vereceği görüşüne ulaşılmıştır. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi’nin uygunluk indeksini test etmede Maksimum Olabilirlik Doğrulayıcı Faktör Analizleri işlemleri kullanılmıştır ve sekiz ayrı veri uygunluk indeksi hesaplanmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi işlemleri sonucunda; Ki-Kare (X^2) değeri 1371.54, Serbestlik Derecesi (Sd) 1159, Ki-Karenin Serbestlik Derecesine Oranı (X^2/Sd) 1.183, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) 0.032, İyilik Uyum İndeksi (GFI) 0.94, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) 0.84, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) 0.95 ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) 0.95 olarak hesaplanmıştır. Kabul edilebilir uygunluk derecesi farklı kaynaklara göre değişiklik göstermekle birlikte X^2 ve Sd için, standart bir yorum bulunmamaktadır. Ancak kabul edilen genel kural, küçük değerlerin daha iyi bir uygunluk gösterdiğidir. X^2/Sd indeksi, makul bir uyum derecesi için beşten küçük olması (Brown, 2006), GFI, CFI, NFI, NNFI değerlerinin .90 veya bu değerden yüksek olması AGFI değerinin ise .80 civarında veya bu değerden yüksek olması beklenmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984). Dolayısı ile elde edilen uyum indeks değerleri, ölçek maddelerinin alt testler için uygun şekilde tayin edildiğini göstermiştir ve ortaya çıkan altı faktörlü yapı böylece doğrulanmıştır. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi’nin güvenirlilik çalışması için iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test güvenirliliği ve iki yarı test güvenirliliği işlemleri kullanılmıştır. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi’nin iç tutarlık

güvenirliğini hesaplamada Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Testin üç yaş çocukları için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .88, dört yaş çocukları için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .80, beş yaş çocukları için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .85 ve altı yaş çocukları için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Johnson ve Christensen (2014) ve Büyüköztürk (2013) iç tutarlılık için güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiğini; Coolican (2014) .75 ile 1.00 arasında olması gerektiğini; Balcı (2015) .80 ve üstünde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin iç tutarlılığının uygun değerlere sahip olduğu ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin güvenilirliğine yönelik yapılan işlemler kapsamında zamana göre değişmezlik kriterini sağlayıp sağlamadığının sınanması amacıyla test-tekrar test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Test birinci uygulamadan dört hafta sonra 29 beş yaş çocuğuna tekrar uygulanmıştır ve testin aralıklı tekrar korelasyonu .85 çıkmıştır. Testin iki yarı test güvenilirliği işlemleri kapsamında ise iki yarı için Spearman Brown korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Üç yaş için .79, dört yaş için .82, beş yaş için .83 ve altı yaş için .88 korelasyon katsayısı bulunmuştur. Büyüköztürk (2013) korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1.00 arasında olması yüksek, .70 ile .30 arasında olması orta, .30 ile .00 arası ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamaya göre Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin test-tekrar test ve iki yarı test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen Spearman Brown korelasyon katsayıları çocukların yaşlarına paralel olarak doğru orantılı bir şekilde artmaktadır. Bu da gelişimin, her bir alanının farklı dönemlerde farklı hızlarda ilerleme kat etmesi ve gelişimde bir sıra vardır ilkesi ile açıklanabilir (Berk, 2006; Ungar, Ghazinour ve Richter, 2013). Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç; Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin üç-altı yaş çocuklarının öz bakım becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğudur. Alan yazın incelendiğinde öz bakım becerilerini ölçmek amacıyla bazı veri toplama araçlarının geliştirildiği görülmüştür. Yılmaz (2011) tarafından ilköğretim öğrencilerinin öz bakım becerilerini ölçmek amacıyla İlköğretim Öğrencileri İçin Öz Bakım Becerileri Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri belirlenirken çocuk gelişimi ile ilgili kaynaklardan ve MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan yararlanılmıştır ve araştırma sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nin ölçek maddeleri oluşturulurken de MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı ve konu ile ilgili alan yazında yer alan araştırmalar ve farklı eğitim modellerinde yer alan öz bakım becerileri araştırmaları temel alınmıştır. Dinçer, Demiriz ve Ergül'de (2017) Okul Öncesi Dönem Çocukları (36-72 ay) için Öz bakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin "Kişisel temizlik-tuvalet" ile ilgili öz bakım becerilerini diğerlerine oranla çok daha önemli buldukları saptanmıştır. Geliştirilen Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi'nde de kişisel temizlik ve tuvalet ihtiyaçları ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Alan yazın incelendiğinde çocuklarda öz bakım gelişimini inceleyen ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu ve çalışmaların kapsam bakımından geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu ölçme aracı 3-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerini ölçme bakımından da önem arz etmektedir. Geliştirilen öz bakım becerileri ölçeğinin, uygulanan okullarda çocukların öz bakım becerilerinin belirlenmesi ve yapılacak öz bakım becerileri ile ilgili diğer araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altınsoy, M. (2008). *Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki yatılı ve gündüzlü öğrencilerin kişisel bakımlarına ilişkin uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Aydoğmuş, K., Baltaş, A., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N. ve Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Berk, L. E. (2006). *Development through the lifespan*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research series*. New York, USA: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology* (6th ed.). USA: Psychology Press.
- Çimen, S. ve Yavuz, B. (2007). Serebral palsili çocukların öz bakım becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ve etkileyen etmenlerin incelenmesi. *C.Ü Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11, 17-26.
- Demirel, N. (2008). *Zihinsel Engelli Çocuklarda Denge Eğitimi Çalışmalarının Bazı Öz Bakım Becerilerine Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2003). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Öz Bakım Becerilerinin Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 58-65.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S. ve Ergül, A., (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36-72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 59-78.
- Johanson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. (5th ed.). USA: Sage Pub.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin öz bakım becerilerini gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Ayhan, A. ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 113-128.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Oktay, A. (2006). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 75-95.
- Sarı, O. (2003). *6-9 yaş zihinsel engelli çocukların annelerine öz bakım ve bazı temel becerileri kazandırmak için bir eğitim programı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programları hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 348–366.
- Varol, N. (2014). *Öz bakım becerilerinin öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Varol, N. (2005). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vuran, S. (1989). *Zihinsel engelli çocukların giyinme becerilerinde yapabildiklerine dayalı olarak hazırlanan öğretim materyalinin etkinliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2011). *Yatılı ilköğretim bölge okulu 1. kademe öğrencilerine verilen öz-bakım becerileri eğitiminin öğrencilerin öz bakım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Extended Abstract

Introduction

The individual gains basic self-care skills in the first six years of life (Sarı, 2003). In this period, a child who has not developed self-care skills cannot participate in social and communal activities and is a burden to his/her surroundings and because he/she is under constant control, cannot find an opportunity to communicate easily with surroundings (Konya, 2007). Self-care skills that is given to the child in preschool period will be effective in considering his/her future life by confidence. The contribution of the consciously provided education has a great importance (Demiriz and Dinçer, 2003). Besides children showing normal development, it is important to apply appropriate training techniques in order for children with different development to learn self-care skills (Sarı, 2003).

As a result of the body of literature review, it was found that there were limited number of measurement tools that examined the development of self-care in children, and it was thought that the development of these measurement tools would provide more effective results. In this context, the aim of this study is to test whether the Self-Care Skills Assessment Test for 3-6 Age Children (ÖBBDT- SCSAT) is a valid and reliable measurement tool.

Method

The research is a patterned scale development and validity reliability study in general survey model. The data of the study were collected from the children attending two private and 4 formal preschool education institutions in the central districts of Konya (Meram, Selçuklu, Karatay). The schools included in the study were selected by random cluster sampling. A total of 211 children aged between 3 and 6 years were included in the study. Children participating in the study consisted of 110 girls (52.1%) and 101 boys (47.9 %). 12 of children in the study group are three years old (5.7%), 51 of children are four years old (24.2%), 92 of them five years old (43.6%), and 56 of children are six years old (26.5%).

Self-Care Skills Assessment Test was developed to evaluate self-care skills of 3-6 year-old children. The test is answered in 5-stage Likert type consisting of very sufficient, sufficient, moderate, weak, very weak categories. Existing self-care skills measurement tools have been identified to create scale items and some items of the test have been prepared by using the items in these tools. During this study, the preschool education program prepared by MoNE (Ministry of National Education) was examined and the benefits related to self-care skills were utilized. In addition, the balance measurement tool developed for examining the effect of wearing skill measurement tool (Vuran, 1989) for pants, collared sweater and socks and effects of balance training on self-care skills was used to measure students' independent dressing skills (Demirel, 2008). Materials that are considered to be effective in providing self-care skills in children are studied. The achievements that can be obtained from these are included in the articles. The substances formed were collected in item pool. Then, similar scale items were determined by the researchers. Similar scale items were eliminated and the scale consisted of 55 items. The form prepared for the study of the scope validity was presented to the expert opinion and the number of articles with 55 has been reduced to 50 considering the recommendations of the experts.

The validity of the Self Care Skills Assessment Test was examined by using the content validity and construct validity methods. Test-retest reliability and split-half-test reliability were used for the reliability study of the Self-Care Skills Assessment Test. Data were analyzed by using SPSS 22.0 and LISREL 8.80 data analysis package program.

Results, Conclusion and Discussion

The aim of this study was to investigate the validity and reliability of the Self-Care Skills Assessment Test for children aged three to six years. Content validity and construct validity methods were used in the validity of the test. In the scope validity study, expert opinion was applied and all the experts stated that the test was suitable for measuring self-care skills of children. In accordance with the recommendations made, the test articles were reduced from 55 to 50 items. In the construct validity of the test, factor analysis technique and confirmatory factor analysis were used. The suitability of the data for factor analysis was tested with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and the Bartlett Sphericity Test. It was concluded that the size of the study group was adequate and sufficient for factor analysis. In the study, the KMO coefficient value of the Self Care Skills Assessment Test was calculated as .837 and Chi-Square Test statistics were significant. According to the results, the data were found to be suitable for factor analysis. In order to reveal the factors of the test, factor analysis was performed based on the Principal Component Analysis and after the analysis it was found that there were 6 factors larger than 1. In addition, it was concluded that the evaluation of the scale in six sub-dimensions would give healthier results in the scope validity study. The Maximum Likelihood Verification Factor Analysis was used to test the eligibility index of the Self Care Skills Assessment Test and eight data compliance indexes were calculated. Following confirmatory factor analysis, the following values were calculated; Chi-Square (X^2) value 1371.54, Degree of Freedom (Sd) 1159, Ratio of Chi-Square to Degree of Freedom (X^2 / Sd) 1.183, Mean Square root of Approximate Errors (RMSEA) 0.032, Goodness Fit Index (GFI) 0.94, Adjusted Goodness Fit Index (AGFI) 0.84, Comparative Fit Index (CFI) 0.95 and the Non-Normed Fit Index (NNFI) of 0.95. Although the acceptable degree of eligibility varies according to different sources, there is no standard interpretation for X^2 and Sd. However, the generally accepted general rule is that smaller values are better fitted. The X^2 / Sd index is expected to be smaller than five for a reasonable degree of compliance (Brown, 2006). GFI, CFI, NFI, NNFI values are expected to be higher than .90 or above. The AGFI value is expected to be higher than or equal to .80 (Anderson and Gerbing, 1984). Thus, the fit index values obtained showed that the scale items were appropriately determined for subtests.

Internal coefficient of consistence, test-retest reliability and split half-test reliability were used for the reliability study of the Self Care Skills Assessment Test. The Cronbach Alpha formula was used to calculate the internal coefficient of consistency of the Self Care Skills Assessment Test. The reliability coefficient for the three-year-old children was found to be .88, reliability coefficient calculated for the four-year-old children was found to be .80, reliability coefficient calculated for five years old children was found to be .85, reliability coefficient calculated for six years of children was found to be .85 based on this information, it can be said that the internal consistency of the Self Care Skills Assessment Test has the appropriate values and is a reliable measurement tool.

Within the scope of the procedures for the reliability of the Self-Care Skills Assessment Test, test-retesting test was conducted to check whether or not met the criteria of determinedness of time. The test was reintroduced into 29 five year-old children four weeks after the first application and the intermittent re-correlation of the test was .85. Spearman Brown correlation coefficients were calculated within the split half coefficient reliability of the test. correlation coefficient was determined as .79 for three years, it was determined as .82 For four years, was determined to be .83 for five years, and .88 correlation coefficient was founded for six years. In addition, the Spearman Brown correlation coefficients obtained increases in parallel with the age of the children. This can be explained by the principle that development, each area has progressed at different speeds in different periods and there is a sequence in development (Berk, 2006; Ungar, Ghazinour and Richter, 2013). Overall result of the research; The Self Care Skills Assessment Test is a valid and reliable measurement tool for measuring the self-care skills of children aged three to six.



Öğrencilerde Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Algısının Benlik Saygısı ve Stres ile İncelenmesi*

Investigation of Students' Perceptions of Multidimensional Perfectionism with Self-Esteem and Stress

Mine AYDEMİR¹, Nuran BAYRAM ARLI²

• Geliş Tarihi: 09.03.2019 • Kabul Tarihi: 12.07.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 15.07.2019

Öz

Bireylerin en iyiye ulaşma süreci içinde yaşadığı duygudurumlarının bir göstergesi olan mükemmeliyetçilik algısı; depresyon, anksiyete, stres, tükenmişlik vb. için bir risk faktörü olarak görülmektedir. Diğer yandan ise mükemmeliyetçilik algısının bazı boyutlarıyla pozitif olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu noktadaki tartışmalardan yola çıkarak mevcut çalışmada mükemmeliyetçilik alt boyutlarının, olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek kavramlar üzerindeki etkilerinin, benzer olup olmayacağı sorusu incelenmiş ve üniversite öğrencileri örneklemini için alt boyutların etkisinin hangi yönde olacağına dair çıkarımlar elde etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla olumlu ve olumsuz olarak sırasıyla benlik saygısı ve stres değişkenleri ele alınmış ve mükemmeliyetçilik alt boyutları ile ilişkileri modellenmiştir. Çalışmada ölçüm hatalarını da hesaba katarak daha güçlü tahmin sonuçları üreten yapısal eşitlik modelleri ile tahminler yapılmıştır. Bu çalışma ile üniversite öğrencilerin mükemmeliyetçilik algılarının stres ve benlik saygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkilere sahip olduğu bulgusunun yanı sıra bazı mükemmeliyetçilik alt boyutları için benlik saygısının aracılık etkisi gösterdiği ortaya konulmuştur. Analizler sonucunda mükemmeliyetçiliğin dört boyutunun stres üzerinde, tüm boyutlarının ise benlik saygısı üzerinde direk etkisi olduğu sonuçları elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları daha önceki çalışmalarda elde edilen sonuçlarla desteklenmesinin yanı sıra mevcut örneklem için mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu yapısından ziyade çok boyutlu yapısının daha fazla bilgi içerdiğine yönelik kanıtlar sunmuştur.

Anahtar sözcükler: benlik saygısı, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, stres, yapısal eşitlik modellemesi

Atıf:

Aydemir, M. ve Bayram Arlı, N. (2020). Öğrencilerde Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Algısının Benlik Saygısı ve Stres ile İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 252-270.10.9779/pauefd.537739

* Bu çalışma I. International Conference on Social Sciences'da özet bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Arş. Gör., Uludağ Üniversitesi, İİBF, Ekonometri Bölümü, mineaydemir@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3276-8148>

² Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, İİBF, Ekonometri Bölümü, nuranb@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5492-184X>

Abstract

Perfectionism can be considered as an indicator of the emotions of individuals in the process of reaching the best. Perfectionism is seen as a risk factor for negative emotions such as depression, anxiety, stress, and burnout. On the other hand, it is thought that the perception of perfectionism can be considered positive with some dimensions. Based on the discussions at this point, the question of whether the effects of perfectionism dimensions on the concepts that can be evaluated as positive and negative are examined in the current study. It is aimed to make inferences about the direction of perfectionism sub-dimensions. Estimations were made with structural equation models that produced stronger estimation results by taking into account measurement errors. As a result of this study, it was found that university students' perceptions of perfectionism had statistically significant effects on stress and self-esteem. At the same time, it has been shown that self-esteem is mediating for some perfectionism sub-dimensions. It was found that the four dimensions of perfectionism directly affected stress and also all dimensions directly affected self-esteem. At the same time, these findings provide evidence that the multidimensional structure rather than the one-dimensional structure of perfectionism contains more information.

Keywords: multidimensional perfectionism, self-esteem, stress, structural equation modeling

Cited:

Aydemir, M. & Bayram Arlı, N. (2020). Investigation of students' perceptions of multidimensional perfectionism with self-esteem and stress. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 252-270. 10.9779/pauefd.537739

Giriş

İnsan davranışları ve bu davranışların nedenlerinin incelenmesi birçok disiplinin ilgisini çekmektedir. İnsan davranışının anlaşılması, ilgili sorunlara çözüm üretilmesi ve süreçlerin iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Özellikle kişinin kendisine karşı davranışları ele alındığında ilk akla gelen kavramlardan biri mükemmeliyetçilik olmaktadır. Kişinin en iyiye ulaşma isteği ile yakından ilişkili olan bu kavram incelenmesi gereken önemli bir konudur.

Mükemmeliyetçilik yüksek kişisel beklentilere eğilimli olma ya da mükemmel performansın önemine yönelik tutumlar şeklinde tanımlanmıştır (Burns, 1980). Mükemmeliyetçilik kavramı kişiliğin bir parçası olarak ele alınmıştır (Hamachek, 1978; Hollender, 1965). Adler (1956) mükemmeliyetçiliğin doğuştan geldiğini aynı zamanda pozitif ve negatif olarak iki yönlü değerlendirilebileceğine odaklanmıştır. Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliği normal ve nevrotik olarak iki şekilde ele almıştır. Burns (1980) mükemmeliyetçiliği bilişsel bir yapı olarak düşünmüş ve çok boyutlu olarak tanımlamaya çalışmıştır. İlerleyen dönemlerde yapılan araştırmalarda (Frost vd., 1990; Hewitt ve Flett, 1991) mükemmeliyetçilik daha geniş yaklaşımlarla ele alınmıştır. Frost ve diğerleri (1990) mükemmeliyetçiliği Düzen, Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe, Ailesel Beklentiler, Ailesel Eleştiriler ve Kişisel Standartlar şeklinde altı farklı boyutta incelemiştir (Bieling vd., 2004; Flett vd., 1991; Frost vd., 1990, s. 455; Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003; Hawkins vd., 2006). Hewitt ve Flett (1991) ise mükemmeliyetçiliği kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal düzene yönelik olmak üzere üç farklı boyutta değerlendirmiştir. Bu çalışmada altı farklı mükemmeliyetçilik boyutu içeren ve Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik yaklaşımı kullanılmıştır. Bu boyutlar kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir (Frost vd., 1990, s. 450-451);

- ✓ *Düzen*, mükemmeliyetçi kişi titizlik, dakiklik ve düzenlilik kavramlarını aşırı vurgular.
- ✓ *Hatalara aşırı ilgi*, mükemmeliyetçi kişi performansının mükemmel olmasına odaklanır ve aksi durumda her küçük kusuru başarısızlık olarak değerlendirir.
- ✓ *Davranışlardan şüphe*, kişi performansının niteliğinden emin olamaz.
- ✓ *Ailesel beklenti*, kişi sevgi ve onay için mükemmel olmak zorunda hisseder.
- ✓ *Ailesel eleştiri*, kişinin gerçekçi olmayan beklentilere sahip ve eleştirel ebeveynlere sahip olması sebebiyle yaşadığı histir.
- ✓ *Kişisel standartlar*, kişi kendine yüksek düzeyde performans standartları belirler.

Mevcut ölçüm araçları üzerinden mükemmeliyetçiliğin boyutlarının nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Stallman ve Hurst'ın (2011) çalışmasında mükemmeliyetçiliğin boyutları tartışılmıştır. Öğrencilerin mükemmeliyetçiliğinin anlaşılması için öncelikle mükemmeliyetçilik kavramının faktör yapısının anlaşılması gerektiğine değinmişlerdir. Çalışmalarında mükemmeliyetçiliğin beş boyutlu bir yapı gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Frost ve diğerlerinden (1990) farklı olarak ailesel eleştiri ve ailesel beklentiler boyutları tek bir boyut olarak birleştirilmiştir. Hawkins ve diğerleri, (2006) mükemmeliyetçiliği dört boyutlu bir

yapı olarak yeniden formüle etmişlerdir. Ailesel eleştiri ve ailesel beklentileri bir boyut olarak ele alırken davranışlardan şüphe ve hatalara aşırı ilgiyi bir boyut olarak değerlendirmişler ve dört boyutlu bir yapı önermişlerdir. Kişisel standartlar ve düzen boyutunu pozitif mükemmeliyetçilik olarak, davranışlardan şüphe & hatalara aşırı ilgi ve ailesel eleştiri & ailesel beklenti boyutlarını ise negatif mükemmeliyetçilik olarak değerlendirmişlerdir.

Zaman içinde yapılan çalışmalarla mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu yapısı ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmaların (Cheng vd., 1999; Cox vd., 2002; D'Souza vd., 2011; Frost vd., 1990; Hawkins vd., 2006; Rice vd., 1998; Saboonchi ve Lundh, 1997; Stallman ve Hurst, 2011) sonuçları mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu olduğunu ve hem pozitif hem negatif boyutlar içerdiğini göstermiştir. Bu tartışmalar ve yapılan çalışmalar mükemmeliyetçiliğin adaptif (uyumlu/olumlu/sağlıklı) ve maladaptif (uyumsuz/olumsuz/sağlıksız) yönelimlerini ortaya koymuştur. Adaptif mükemmeliyetçilik kişinin daha iyiye yönelmesi, kendine yüksek hedefler belirlemesi ve bu süreçleri sağlıklı bir şekilde yürütmesini ifade etmektedir. Diğer yandan maladaptif mükemmeliyetçilik ise kişinin bu süreçleri sağlıklı şekilde yürütemediğini, hedeflere ulaşmak için gerçekçi olmayan standartlar uyguladığını ve takıntılı boyutlara ulaşan durumları göstermektedir (Cheng vd., 1999; Cox vd., 2002; D'Souza vd., 2011; Frost vd., 1990; Rice vd., 1998; Saboonchi ve Lundh, 1997; Stallman ve Hurst, 2011). Bu noktada süregelen çalışmalar mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu ve çok boyutlu yapısını ortaya koymanın yanı sıra çok boyutlu yapının getirdiği yeni bakış açısıyla mükemmeliyetçiliğin bazı noktalarda yararlı bazı noktalarda ise yararlı olmadığını öne sürmektedir. Bu noktadaki tartışmalardan yola çıkarak farklı mükemmeliyetçilik boyutlarının, olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek kavramlar üzerindeki etkilerinin farklı örneklerde benzer olup olmayacağı sorusu akla gelmektedir.

Frost ve diğerleri (1990) çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğini geliştirdikleri çalışmalarında ölçeğin alt boyutları ve toplam mükemmeliyetçilik ile depresyon arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Toplam mükemmeliyetçilik ile depresyon arasında pozitif ve anlamlı korelasyon gözlenmiştir. Aynı şekilde anksiyete ile de pozitif anlamlı ilişki gözlenmiştir. Boyutlar ile depresyon arasındaki ilişkiler incelendiğinde hatalara aşırı ilgi ile depresyon ve anksiyete arasında pozitif ve anlamlı ilişki, davranışlardan şüphe ile depresyon ve anksiyete arasında yine pozitif ve anlamlı ilişkiler gözlenmiştir (Frost vd., 1990, s. 460). Frost ve diğerleri (1993) çok boyutlu yapının ailesel eleştiri ve beklenti, hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe boyutlarını maladaptif boyutlar (maladaptive evaluation concerns) olarak, kişisel standartlar ve düzen boyutlarını ise olumlu çabalar (positive striving) olarak değerlendirmişlerdir. Olumlu çabalar olarak değerlendirilen bu boyutlarla depresyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmazken maladaptif boyutlarla depresyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Frost vd., 1993, s. 124). Saboonchi ve Lundh (1997), mükemmeliyetçilik boyutları ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada mükemmeliyetçiliğin iki boyutu olan hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe ile sosyal anksiyete arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Diğer boyutlar ile sosyal anksiyete arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır (Saboonchi ve Lundh, 1997, s. 924).

Rice ve diğerleri (1998) yapısal eşitlik modeli kurarak araştırdıkları maladaptif mükemmeliyetçilik ve depresyon arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Mükemmeliyetçilik depresyonu benlik saygısı üzerinden dolaylı ve negatif olarak etkilerken direk etkisi pozitif olarak gerçekleşmektedir. Benlik saygısı üzerindeki etkisi

ise negatiftir. Bu bulgu Horney'in (1950) "Mükemmeliyetçi birey için düşük benlik saygısı kaçınılmazdır" tespiti ile örtüşmektedir. Adaptif mükemmeliyetçiliğin direk ya da dolaylı olarak depresyon üzerinde etkisi tespit edilmemiştir (Rice vd., 1998, s. 305, 310). Cheng ve diğerlerinin (1999) çalışmasında anksiyete, stres ve depresyon ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Mükemmeliyetçilik tek boyut olarak ele alınmış ve bu üç değişken ile aralarında anlamlı ve pozitif ilişki gözlenmiştir. Aynı çalışmada benlik saygısı ile mükemmeliyetçilik ilişkisi negatif bulunmuştur. Mükemmeliyetçiliğin boyutlarından düzen ile anksiyete ve depresyon arasında negatif anlamlı ilişki gözlenmiş ancak stres ile bu boyut arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Diğer tüm mükemmeliyetçilik boyutları ile anksiyete, stres ve depresyon arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur (Cheng vd., 1999, s.1057). Bu noktada Hollender'in (1965) belirttiği gibi mükemmeliyetçi birey tam bir tatmin ya da memnuniyet duygusu yaşamadığı için bu durum kendini stres ve depresyon olarak gösterebilir (Rice vd., 1998, s. 305). D'Souza ve diğerleri (2011) Frost'un çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğini kullanmış ve mükemmeliyetçiliği ayrı ayrı boyutlarıyla değil toplam ele alarak stres ile arasındaki ilişkileri incelemiştir. Mükemmeliyetçiliğin stresi pozitif ve anlamlı şekilde etkilediğini bulmuşlardır (D'Souza vd., 2011, s.22-23). Blatt (1995) ve Hamacnek (1978) mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının kavramlar üzerinde farklı roller oynayabileceğini, özellikle zihinsel sağlık durumlarını direk etkilemekten ziyade bu etkinin benlik saygısı aracılığıyla gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir (Rice vd., 1998, s. 305). Bu tespit mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının etkilerinin de farklı olabileceğini vurgulamaktadır.

Stres, anksiyete, depresyon ve tükenmişlik gibi kavramlar insan için olumsuz kavramlar olarak değerlendirilmektedir. Mükemmeliyetçiliğin stres, anksiyete, tükenmişlik gibi kavramlar için bir risk faktörü olduğu düşünülmekte ve ampirik çalışmaların sonuçları bu düşüncüyü desteklemektedir. Bunun tersi bir şekilde mükemmeliyetçiliğin alt boyutlardan olan yüksek kişisel standartlar oluşturma ve düzen ise olumlu değerlendirilmekte ve sağlıklı yaşantılarla ilişkilendirilmektedir (Cheng vd., 1999; D'Souza vd., 2011; Frost vd., 1993; Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003; Rice vd., 1998; Smith vd., 2016). Chang ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında adaptive mükemmeliyetçilik ile algılanan stres arasında anlamlı ilişki bulunmazken maladaptive mükemmeliyetçilik ile algılanan stres arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Diğer bir çalışmada Bieling ve diğerleri (2004) stres ile maladaptive adaptive mükemmeliyetçilik arasında anlamlı pozitif ilişki bulmuştur. Bir diğer çalışmada Ashby ve arkadaşları (2012) adaptive mükemmeliyetçilik ile algılanan stresi negatif ilişkili bulunurken, maladaptive mükemmeliyetçilik ile algılanan stresi pozitif ilişkili bulmuşlardır. Bu bilgiler ışığında mükemmeliyetçilik kavramının adaptif ve maladaptif olarak ele alındığı ve farklı bir yaklaşımla değerlendirildiği görülmektedir. Bu durumda mükemmeliyetçilik kişiye fayda sağlayabilir ya da kendine fazla yüklenmesiyle beraber zor psikolojik süreçlerin içine sürükleyebilir. Bieling ve diğerlerinin (2004) çalışmasında değindiği gibi mükemmeliyetçiliğin adaptif ve maladaptif olarak kavramsallaştırılması mevcut ölçeklerin pozitif ve negatif bileşenlerinin dikkatlice incelenmesi ile test edilebilir. Yapılan çalışmalar mükemmeliyetçiliğin nasıl daha iyi tanımlanacağı noktasında, üniter bir yapı olarak mı yoksa adaptif ve maladaptif olarak iki boyutlu mu olması gerektiği sorusuna netlik getirememişlerdir (Bieling vd., 2004, s.1376).

Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen ve mükemmeliyetçiliği birçok yönüyle ele alan çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutlarının ayrı ayrı ele alınarak ilişkili değişkenlerle modellenmesi amaçlanmıştır. Her bir alt boyutun, ele alınan değişkenlerle ilişkisi incelenerek aynı zamanda mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin işleyiş hakkında bilgi vermesi beklenmiştir. Mükemmeliyetçilik kavramının birlikte ele alındığı değişkenler; benlik saygısı ve stres değişkenleridir. Bu iki değişkenin çalışmaya dahil edilmesinin iki sebebi vardır. İlki çalışmaya bir olumlu bir olumsuz ve mükemmeliyetçiliğin üzerinde etkili olabileceği düşünülen iki değişken dahil edilmek istenmiş ve bu sebeple stres olumsuz, benlik saygısı ise olumlu kavramlar olarak alınmıştır. Bu kavramların seçilmesinin ikinci sebebi ise her iki kavramın da literatürde çokça ele alınması ve değişkenlerle ilgili birçok sonucun rapor edilmiş olmasıdır. Buradaki amaç olumlu (benlik saygısı) ve olumsuz (stres) iki değişken ile birlikte mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarının ayrı ayrı ele alınması ve pozitif/negatif etkilerin mevcut örneklerde ölçüm hatalarını da hesaba katarak daha güvenilir tahmin sonuçları üreten yapısal eşitlik modelleri ile ortaya konulmasıdır. Türkiye’de mükemmeliyetçilik kavramı ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar bulunmakla beraber (Camadan ve Yüksel, 2012; Çam vd., 2014; Kağan, 2011; Leana-Tascilar ve Kanli, 2014; Mert, 2019; Özgüngör, 2003) çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin (Frost vd., 1990) alt boyutları ve bunların bireysel etkileri (benlik saygısı, stres) üzerine detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Mevcut çalışmanın temel amaçları;

- ✓ Literatürde yapısı ve alt boyutları ile ilgili tartışmalar devam eden mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutlarının ayrı ayrı ele alınarak incelenmesi,
- ✓ Mükemmeliyetçiliğin her bir alt boyutunun belirlenen iki değişken (benlik saygısı ve stres) üzerindeki etkilerinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi,
- ✓ Mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutlarının kendi içinde, literatürde tartışıldığı gibi, adaptif ve maladaptif eğilim gösterip göstermediğine dair kanıtların varlığının araştırılması,
- ✓ Mükemmeliyetçilik ölçeğinin farklı sayıda alt boyut ile kullanılmasını öneren çalışmaların sonuçlarını destekler kanıtların oluşup oluşmadığının incelenmesi,
- ✓ Mükemmeliyetçilik alt boyutları ile kurulan modellerde benlik saygısı ve stres ile ilişkilerin modellenerek aracılık etkisinin varlığının araştırılması,

olarak sıralanmaktadır

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmaya bir kamu üniversitesinde okuyan 394 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Bu çalışmanın örnekleme sadece üniversite öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırmanın örnekleme kolayda örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Önceden bilgilendirilen katılımcılar demografik sorular ve ölçeklerden oluşan bir anket formunu cevaplamışlardır. 394 form arasından hatalı ve eksik olanlar elenmiştir. Eksiksiz geri dönüş alınan toplam 367 form

üzerinden yürütülen çalışmanın örneklemini 222 kadın öğrenci ve 145 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler 18-28 yaş arasında yer almaktadır ve tüm örneklem için yaş ortalaması 21.81 (± 2.37) olarak bulunmuştur.

Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları

Mükemmeliyetçilik kavramını ölçmek için Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen *Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost Multidimensional Perfectionism Scale)* kullanılmıştır. Bu ölçek mükemmeliyetçiliği birçok yönüyle değerlendirmektedir. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ölçeği 35 soru ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin değerlendirilmesinde 1'den (Kesinlikle katılmıyorum) 5'e (Kesinlikle katılıyorum) doğru beşli likert kullanılmaktadır. Orijinal çalışmada alt boyutların güvenilirlik katsayıları 0.77 ile 0.93 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0.90'dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar mükemmeliyetçiliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Uyarlanmış çalışmada ölçeğin toplam madde sayısı ve boyutları korunmuştur. Ölçek orijinalindeki gibi altı boyuta sahiptir ve bu boyutlar şöyle isimlendirilir; Düzen (D), Hatalara Aşırı İlgi (HAİ), Davranışlardan Şüphe (DŞ), Ailesel Beklenti (AB), Ailesel Eleştiri (AE) ve Kişisel Standartlar (KS). Ölçeğin alt boyutlarının ayrı ayrı hesaplanmasının yanı sıra mükemmeliyetçilik toplam puan olarak da hesaplanabilmektedir. Uyarlanan çalışmada boyutların güvenilirlik katsayıları 0.61 ile 0.87 arasında yer alırken ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Frost ve diğerleri (1990) toplam puan hesaplanırken düzen boyutunun dışarıda bırakılması gerektiğini belirtmişlerdir (Frost vd., 1990, s. 454, Frost vd., 1993; Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003).

Stres kavramını ölçmek için Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilen *DASS (Depression, Anxiety and Stress Scale) Ölçeği*'nin Stres alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Bilgel ve Bayram (2009) tarafından yapılmıştır. Stres boyutunun güvenilirlik katsayısı orijinal çalışmada 0.90 uyarlanan çalışmada 0.88 olarak hesaplanmıştır. Üç boyut içeren (Depresyon, Anksiyete, Stres) ölçekteki boyutlar ayrı ayrı kullanmak için de uygundur. Bu nedenle çalışmada kullanılmak üzere 14 sorudan oluşan stres boyutu alınmıştır. Ölçekteki maddeler 4'lü likert (0-Hiç katılmıyorum ... 3-Tamamen katılıyorum) ile ölçülmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar stresin yüksek olduğunu göstermektedir (Bilgel ve Bayram, 2009).

Benlik saygısının ölçülmesi için Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen *Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg Self Esteem Scale)* kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe güvenilirlik çalışması Çuhadaroğlu (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin güvenilirlik değeri 0.92 olarak elde edilirken uyarlanan çalışmada güvenilirlik değeri 0.86'dır. Benlik saygısı ölçeğinden alınan yüksek puanlar kişinin benlik saygısının yüksek olduğunu göstermektedir (Çuhadaroğlu, 1985).

Hipotezler

Bu çalışmanın tüm hipotezleri yapısal eşitlik modellemesindeki oklar ile gösterilmektedir. Araştırmaya ilişkin genel hipotezler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

H₁: Mükemmeliyetçilik algısı stresi etkilemektedir.

H₂: Mükemmeliyetçilik algısı benlik saygısını etkilemektedir.

H₃: Benlik saygısı stresi etkilemektedir.

Ayrı ayrı modeller kurularak ele alınan mükemmeliyetçilik alt boyutlarına göre Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe, Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti boyutlarının benlik saygısını negatif yönde etkilemesi, Düzen ve Kişisel Standartlar boyutlarının ise Benlik Saygısını pozitif yönde etkilemesi beklenmektedir. Mükemmeliyetçiliğin tüm boyutlarının Stresi negatif yönde etkilemesi ve son olarak Benlik Saygısının Stresi negatif yönde etkilemesi beklenmektedir.

Analizler

Araştırma bulgularının elde edilmesi için IBM-SPSS Statistics 21 paket programından yararlanılmıştır. İlk başta toplanan 394 anket formu içerisinde yer alan eksik ve hatalı cevaplar içeren 27 anket formu elenmiştir. Geriye kalan 367 anket formunda eksik veri bulunmadığından çalışma bu örneklem üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığını hesaplamak için Cronbach Alfa değerleri kullanılmıştır. Değişkenler için ortalamalar ve standart sapmalar dahil olmak üzere tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Çalışmada ele alınan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ölçeğinin her bir boyutuyla, Stres ve Benlik saygısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapısal eşitlik modelleri oluşturularak bu modeller AMOS 22 programı aracılığıyla analizi edilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya 367 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Bunların %60.5'i kadın, %39.5'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemin yapısı hakkında bilgi vereceği düşünülen değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	222	60.5
Erkek	145	39.5
Ekonomik Durum		
Orta ve altı	234	63.8
İyi ve üstü	133	36.2
Algılanan Ebeveyn Tutumu		
İlgili	150	40.9
Koruyucu	89	24.3
Demokratik	40	10.9
Serbest	40	10.9
Diğer	48	13.0

Öğrencilerin yaklaşık %63'ü ekonomik durumlarının orta ve altı düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte yaklaşık %40'ı ebeveynlerinin ilgili tutuma, %24'ü

ebeveynlerinin koruyucu tutuma, %10'u ebeveynlerinin demokratik ve serbest tutuma sahip olduğunu bildirmişlerdir. Bu örneklemeden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ilgili ve koruyucu tutuma sahip olan ailelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir ve bu iki tutumu gösteren ailelerin sayısı örneklemin %65.2'sine denk gelmektedir.

Çalışmada kullanılan Mükemmeliyetçilik, Stres ve Benlik Saygısı ölçeklerine ilişkin ortalama, standart sapma ve güvenilirlik katsayıları ile ilgili bilgiler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: Ortalama, Standart sapma ve Cronbach's Alfa Değerleri (N=367)

Ölçekler	Boyutlar	Madde sayısı	Ortalama±Std.Sapma	Cronbach Alfa
Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik	Düzen	6	22.75±4.63	0.86
	Hatalara aşırı ilgi	9	23.66±6.38	0.79
	Davranışlardan şüphe	5	12.83±3.72	0.74
	Ailesel beklentiler	5	13.50±4.13	0.77
	Ailesel eleştiri	4	8.14±3.40	0.75
	Kişisel standartlar	6	19.31±4.14	0.75
DASS	Stres	14	16.74±7.99	0.88
Benlik Saygısı	Benlik Saygısı	10	31.28±5.05	0.84

Tablo 2'deki özet sonuçlar incelendiğinde ölçeklerin güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alfa değerlerinin tüm boyutlar için 0.70'in üzerinde olduğu dolayısıyla ölçeklerin ve alt boyutlarının içsel olarak tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Mükemmeliyetçiliğin alt boyutları, Stres ve Benlik Saygısı arasındaki ilişkiler ise Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

	Benlik Saygısı	Stres	AB	D	AE	HAİ	KS
Stres	-.25**	-					
AB	-.16**	.14**	-				
D	.31**	.06	.05	-			
AE	-.48**	-.22**	.55**	-.15**	-		
HAİ	-.36**	.32**	.47**	.12*	.47**	-	
KS	.15**	.20**	.34**	.36**	.13*	.46**	-
DŞ	-.49**	.33**	.32**	.05	.48**	.58**	.21**

Not: AB: Ailesel Beklentiler; D: Düzen; AE: Ailesel Eleştiri; HAİ: Hatalara Aşırı İlgi; KS: Kişisel Standartlar; DŞ: Davranışlardan Şüphe
*p<.05, **p<.01

Bu çalışmadaki ikili korelasyonların literatürde elde edilen sonuçlarla benzer olduğu görülmektedir (Bieling vd., 2004; Frost vd., 1990; Rice, vd., 2007; Saboonchi ve Lundh, 1997; Stumpf ve Parker, 2000; Hawkins vd., 2006; Gelabert vd., 2011). Mevcut çalışmada özellikle Ailesel Eleştiri ile Benlik Saygısı ($r=-.48$; <0.01) arasında ve Davranışlardan Şüphe ile Benlik Saygısı ($r=-.49$; <0.01) arasında güçlü negatif korelasyonlar bulunmuştur. Benlik Saygısı değişkeni, mükemmeliyetçilik boyutlarından Düzen ve Kişisel Standartlar boyutları ile pozitif diğer tüm boyutlar (Ailesel Beklenti, Ailesel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe) ve Stres ile negatif ilişkili bulunmuştur. Stres ile Ailesel Beklenti, Hatalara Aşırı İlgi, Kişisel

Standartlar ve Davranışlardan Şüphe pozitif ilişkili, Ailesel Eleştiri negatif ilişkili olarak bulunmuştur. Stresin Düzen ile korelasyonu ise anlamsızdır.

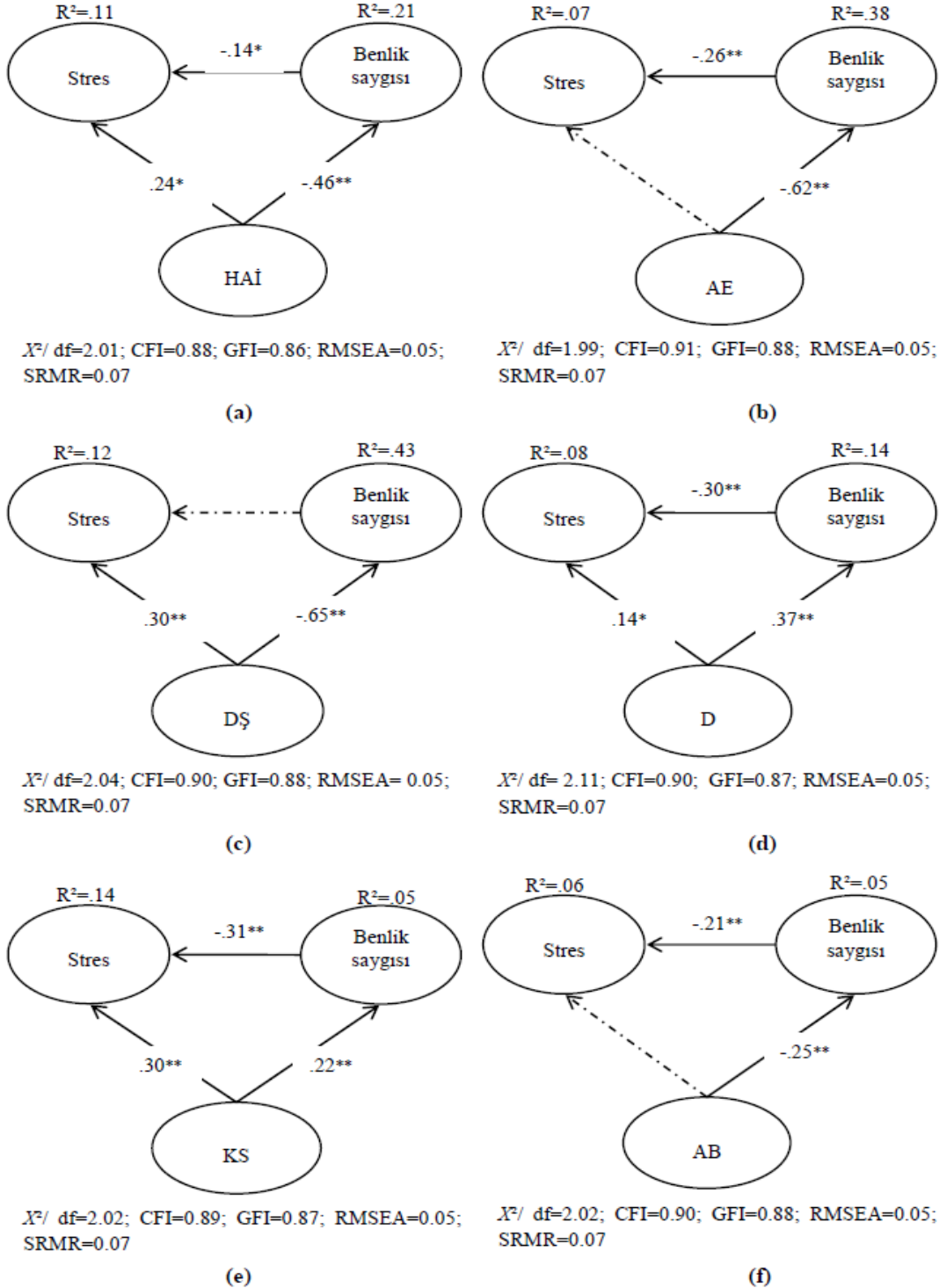
Mükemmeliyetçilik alt boyutları olan Hatalara Aşırı İlgi, Ailesel Eleştiri, Davranışlardan Şüphe, Düzen, Kişisel Standartlar ve Ailesel Beklenti ile Stres ve Benlik Saygısı arasındaki ilişkiler literatürdeki beklentilere uygun şekilde yapısal eşitlik modelleri ile modellenmiştir. Buna göre mükemmeliyetçiliğin Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe, Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti boyutlarının Benlik Saygısını negatif yönde etkilemesi, Düzen ve Kişisel Standartlar boyutlarının ise Benlik Saygısını pozitif yönde etkilemesi beklenmektedir. Mükemmeliyetçiliğin tüm boyutlarının Stresi negatif yönde etkilemesi ve son olarak Benlik Saygısının Stresi negatif yönde etkilemesi beklenmektedir. Şekil 1’de her bir boyuta ilişkin kurulmuş modeller ve tahmin sonuçları görülmektedir. Değişkenler arasındaki her bir ok aynı zamanda bir hipotezi temsil etmektedir. Kesikli oklar yolun anlamsız olduğunu göstermekte ve ilgili hipotezin desteklenmediği anlamına gelmektedir. Tüm modellerdeki katsayılar standardize edilmiş regresyon katsayılarıdır.

Şekil 1 (a)’daki yapısal eşitlik modeli incelendiğinde Hatalara Aşırı İlgi’nin Stres üzerinde hem direk hem dolaylı etkisi olduğu görülmektedir. Hatalara Aşırı İlgi’nin Stres üzerindeki standardize edilmiş toplam etkisi 0.31 olarak bulunmuştur. Bu etkinin 0.24 (<0.05)’ü direk etki ve 0.07’si ise Benlik Saygısı üzerinden dolaylı etki olarak gerçekleşmiştir. Hatalara Aşırı İlgi’nin Benlik Saygısı üzerindeki direk etkisi -0.46 (<0.01) olarak hesaplanmıştır. Mükemmeliyetçilik boyutlarından Hatalara Aşırı İlgi Benlik Saygısı üzerinde negatif bir etkiye sahiptir. Hatalara Aşırı İlgi’deki bir birimlik standart sapmalılık değişim Benlik Saygısını 0.46 standart sapma azaltmaktadır. Benlik Saygısının Stres üzerindeki etkisini gösteren standardize edilmiş yol katsayısı -0.14 (<0.01) olarak bulunmuştur. Modeldeki tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. Modele ilişkin hesaplanan uyum indeksleri ($X^2/df=2.01$; CFI=0.88; GFI=0.86; RMSEA=0.05; SRMR=0.07) kabul edilebilir uyum sınırları içinde yer almaktadır.

Şekil 1 (b)’de yer alan Ailesel Eleştiri’nin Benlik Saygısı üzerindeki direk etkisi -0.62 (<0.01) ve Benlik Saygısının Stres üzerindeki etkisi -0.26 (<0.01) olarak bulunmuştur. Ailesel Eleştiri’nin Stres üzerinde direk etkisi gözlenmemiştir. Bu yol istatistiksel olarak anlamsızdır ve modelde kesikli ok ile gösterilmiştir. Ailesel Eleştiri’nin Stres üzerindeki etkisi Benlik Saygısı aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Ailesel Eleştiri’nin Stres üzerindeki standardize edilmiş dolaylı etkisi 0.16 olarak bulunmuştur. Ailesel Eleştiri’nin bir standart sapma artması Stresin 0.16 standart sapma artmasına sebep olacaktır. Bu sonuç Ailesel Eleştiri’nin, Benlik Saygısı aracılığı ile Stres üzerinde artırıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin hesaplanan uyum indeksleri $X^2/df=1.99$; CFI=0.91; GFI=0.88; RMSEA=0.05; SRMR=0.07 olarak bulunmuştur.

Şekil 1 (c)’de modelde Davranışlardan Şüphe’nin Stres üzerindeki standardize edilmiş toplam etkisi 0.34 (<0.01), Benlik Saygısı üzerindeki standardize edilmiş toplam etkisi -0.65 (<0.01) olarak bulunmuştur. Bu modelin ilginç olan bulgusu Stres ve Benlik Saygısı arasındaki yolun anlamsızlaşmasıdır. Mükemmeliyetçiliğin Davranışlardan Şüphe boyutu hem Stres hem Benlik Saygısı değişkenlerini anlamlı şekilde etkilerken ikisi arasındaki yolun anlamsızlaşmasına neden olmuştur. Bu boyut modele dahil edildiğinde Benlik Saygısı ($R^2=0.43$)

ve Stres ($R^2=0.12$) değişkenlerinin açıklanan varyanslarında da artış gözlenmiştir. Modelin uyum iyiliği değerleri şöyledir; $X^2/df=2.04$; CFI=0.90; GFI=0.88; RMSEA= 0.05; SRMR=0.07.



Not: AB: Ailesel Beklentiler; D: Düzen; AE: Ailesel Eleştiri; HAİ: Hatalara Aşırı İlgisi; KS: Kişisel Standartlar; DŞ: Davranışlardan Şüpheli
Şekil 1. Mükemmeliyetçilik alt boyutları ile kurulan yapısal eşitlik modelleri (* $p<0.05$; ** $p<0.01$)

Şekil 1 (d)'de mükemmeliyetçiliğin Düzen boyutu ile ilgili model incelenmiştir. Bu modelde Düzen'nin Benlik Saygısı üzerinde 0.37 (<0.01) pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Düzen'nin Stres üzerinde standardize edilmiş direk etkisi 0.14 (<0.05) olarak bulunmuştur. Düzen'nin Benlik Saygısı aracılığıyla Stres üzerinde dolaylı bir etkisi de söz konusudur. Düzen'nin Stres üzerindeki standardize edilmiş dolaylı etkisi -0.11 (<0.01)'dir. Benlik Saygısı'nın Stres üzerindeki direk etkisi (-0.30; <0.01) bu modelde de gözlenmektedir. Modele ilişkin uyum indeksleri $X^2/df=2.11$; CFI=0.90; GFI=0.87; RMSEA=0.05; SRMR=0.07 olarak elde edilmiştir.

Şekil 1 (e)'de Kişisel Standartlar'ın Benlik Saygısı (0.22; <0.01) ve Stres (0.30; <0.01) üzerinde direk etkilere sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Kişisel Standartlar'ın Stres üzerinde dolaylı etkisi de bulunmaktadır. Benlik Saygısı üzerinden gerçekleşen bu dolaylı etkinin standardize edilmiş değeri -0.07 (<0.01) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Kişisel Standartlar'ın Stres üzerindeki standardize edilmiş toplam etkisi 0.23 olarak gerçekleşmektedir. Kişisel Standartlar'ın Stres üzerindeki direk etkisi pozitif dolaylı etkisi ise negatiftir. Bu modelde Benlik Saygısının Stres üzerindeki standardize edilmiş direk etkisi -0.31 (<0.01)'dir. Modele ilişkin uyum indeksleri $X^2/df=2.02$; CFI=0.89; GFI=0.87; RMSEA=0.05; SRMR=0.07 olarak bulunmuştur.

Şekil 1 (f)'de Ailesel Beklentiler'nin Benlik Saygısı üzerindeki standardize edilmiş toplam etkisi -0.21 (<0.01) olarak bulunmuştur. Bu değişkenleri etkileyen başka etki olmadığından bu değer aynı zamanda standardize edilmiş direk etki katsayısıdır. Ailesel Beklenti'nin Stres üzerindeki direk etkisi anlamsız bulunmuştur. Ailesel Beklenti'nin Stres üzerindeki dolaylı etkisi 0.05 olarak gerçekleşmiştir. Benlik Saygısı'nın Stres üzerindeki standardize edilmiş toplam etkisi aynı zamanda direk etkisi ise -0.25 (<0.01)'tir. Model uyum indeksleri $X^2/df=2.02$; CFI=0.90; GFI=0.88; RMSEA=0.05; SRMR=0.07 olarak elde edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları mükemmeliyetçilik boyutlarının -seçilmiş değişkenler (stres ve benlik saygısı) üzerinden- olumlu ve olumsuz etkileriyle ilgili kapsamlı bir tablo sunmaktadır. Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüpheli, Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti değişkenleri ile stres, anksiyete, depresyon gibi negatif duygudurumları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar ile bu çalışmadan elde edilen bulgular örtüşmektedir (Bieling vd., 2004; Frost vd., 1990; Saboonchi ve Lundh, 1997). Mükemmeliyetçiliğin bu boyutları maladaptif yönelimi işaret etmekte ve olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bu alt mükemmeliyetçilik boyutlarının stres üzerinde arttırıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde bu çalışmada Düzen ve Kişisel Standartlar alt boyutlarının da stres üzerinde arttırıcı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu iki boyut maladaptif olarak değerlendirilmemektedir (Frost, 1993). Bunun nedeni yukarıda da bahsedildiği gibi bu boyutların olumlu etkileridir. Bieling ve diğerleri (2004) çalışmasında Düzen ve Kişisel Standartlar boyutlarını olumlu çabalar (Positive striving) olarak ele alınmış ve stres ile korelasyonları pozitif bulunmuştur. Aynı zamanda diğer dört alt boyut (Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüpheli, Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti) maladaptif (Maladaptive evaluative concerns) olarak değerlendirilmiş ve yine stres ile korelasyonları pozitif bulunmuştur (Bieling vd., 2004, s.1380). Bu bulgu mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Chang ve arkadaşları

(2004) ve Ashby ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada adaptive ve maladaptive mükemmeliyetçilik ile algılanan stres arasındaki ilişkiler farklı sonuçlar vermiştir. Chang ve arkadaşlarının (2004) çalışmada maladaptive mükemmeliyetçilik ile stres pozitif ilişki bulunurken adaptive mükemmeliyetçilik ile stres arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ashby ve arkadaşlarının (2012) çalışmada adaptive mükemmeliyetçilik ile algılanan stres negatif ilişkili bulunurken, maladaptive mükemmeliyetçilik ile algılanan stres pozitif ilişkili bulunmuştur. Mevcut çalışmada mükemmeliyetçilik alt boyutları ile stres pozitif ilişkili bulunmuştur. Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti alt boyutları ile stres arasında ise anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Mükemmeliyetçiliğin Düzen ve Kişisel Standartlar boyutları Benlik Saygısı üzerinde pozitif etki göstermiştir. Ancak bunun aksine Hatalara Aşırı İlgi ve Davranışlardan Şüphe boyutları Benlik Saygısını negatif yönde etkilemiştir. Benlik Saygısını negatif yönde etkileyen diğer iki boyut ise Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti boyutlarıdır. Bu boyutlarla kurulan modellerdeki farklılık ise Stres üzerindeki direk etkilerinin anlamsız bulunmasıdır. Bu boyutların stres üzerindeki etkisi Benlik Saygısı üzerinden dolaylı olarak gerçekleşmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda da benlik saygısının aracılık etkisi gösterdiği ampirik olarak ortaya konmuştur (Preusser, vd., 1994; Rice vd., 1998). Bu bulgular özellikle bireylerin benlik saygılarını ilk edindikleri yerlerden birinin aile ortamı olduğu düşünüldüğünde dikkate değerdir. Ailesel beklenti ve eleştiriler bireyin benlik saygısını etkilemektedir. Bu çalışmada Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti için kurulan modellerde stres yolunun anlamsız bulunması, mevcut örnekleme Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklentilerin etkisinin Benlik Saygısı aracılığıyla ortaya çıktığını göstermektedir. Frost ve diğerlerinden (1990) farklı olarak Stallman ve Hurst (2011) çalışmada Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti boyutlarının tek bir boyut olarak kullanılması gerektiğini söylemiştir. Mevcut çalışmada Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti boyutları ile kurulan iki modelin de benzer sonuçlar vermesi bu iki boyutun tek bir boyut olarak ele alınabilir olduğunu düşündürmektedir.

Mükemmeliyetçiliğin boyutları ile benlik saygısının ilişkili bulunduğu çalışmalar (Ashby vd., 2006; Rice, vd., 2007; Stumpf ve Parker, 2000) söz konusudur. Ancak mükemmeliyetçilik alt boyutları ile benlik saygısı arasında bulunan bazı bulgular çalışmalar arasında farklılık göstermektedir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulguların aksine Gotwals ve diğerleri (2003) atletlerle ilgili çalışmada Kişisel Standartlar, Düzen ve Ailesel Beklenti ile Benlik Saygısı arasında anlamlı ilişki bulunamamışlardır (Gotwals vd., 2003, s. 28). Cheng ve diğerlerinin (1999) çalışmada benzer şekilde Hatalara Aşırı İlgi, Ailesel Eleştiri, Ailesel Beklenti, Davranışlardan Şüphe ve Düzen boyutları ile Benlik Saygısı anlamlı şekilde ilişkili iken Kişisel Standartlar ile Benlik Saygısı arasındaki korelasyon anlamsız bulunmuştur. Stres ile Düzen boyutu arasındaki korelasyon hariç diğer değişkenler Stres ile anlamlı şekilde ilişkilidir (Cheng vd., 1999, s.1057).

Bu çalışmada kurulan yapısal eşitlik modellerinde oklarla gösterilen hipotezlerin çoğu, analizler sonucu elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti boyutları ile Stres arasındaki direk etkiyi gösteren hipotezler veri ile desteklenen sonuçlar üretmemiştir. Bu yollar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ve bu boyutların etkisini

Benlik Saygısı aracılığıyla gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ilgi çekici sonuç ise Davranışlardan Şüphe alt boyutunun Benlik Saygısı ve Stresi anlamlı şekilde etkilerken, Benlik Saygısı ve Stres arasındaki yolu anlamsızlaştırmasıdır. Kurulan tüm modellerde Benlik Saygısı ve Stres arasında anlamlı etki bulunmuş ancak Davranışlardan Şüphe modelinde bu etki anlamsızlaşmıştır. Mevcut örnekleme Davranışlardan Şüphe Benlik Saygısını negatif yönde Stresi pozitif yönde etkilemektedir. Bu bulgu Davranışlardan Şüphe kavramının Benlik Saygısı ile benzer ancak tersi bir kavram gibi davrandığını düşündürmektedir.

Mükemmeliyetçilik alt boyutları bu çalışmanın bulguları ile ikiye ayrılacak olursa Benlik Saygısı üzerinde pozitif etkisi olan boyutlar Kişisel Standartlar ve Düzen, negatif etkisi olan boyutlar Hatalara Aşırı İlgi, Ailesel Eleştiri, Ailesel Beklenti ve Davranışlardan Şüphe'dir. Stresi arttırıcı yönde direk etkisi olan mükemmeliyetçilik boyutları ise Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe, Düzen ve Kişisel Standartlar'dır. Olumlu bir kavram olarak çalışmaya dahil edilen Benlik Saygısı üzerinde arttırıcı etkisi olan Kişisel Standartlar ve Düzen, olumsuz bir kavram olarak ele alınan Stres için de arttırıcı bir etki yaratmaktadır. Bu bulgu akla mükemmeliyetçiliğin olumlu olarak değerlendirilen boyutlarının olumsuz etkilerinin de olabileceğini getirmektedir. Olumlu olarak değerlendirilen boyutların olumsuz kavramlarla pozitif ilişkiler içinde bulunması daha detaylı incelenmesi gereken bir noktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcıların çok boyutlu mükemmeliyetçilik algısı ve bu algının Stres ve Benlik Saygısı ile olan ilişkileri ele alınmıştır. Bu çalışmanın bulguları daha önceki çalışmalarda elde edilen sonuçlarla desteklenmesinin yanı sıra mevcut örneklem için mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu yapısından ziyade çok boyutlu yapısının daha fazla bilgi içerdiğine yönelik kanıtlar sunmaktadır. Mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının stres ve benlik saygısı üzerinde farklı etkileri olması mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmesinin daha iyi sonuçlar vereceğini göstermektedir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çalışmada çapraz kesit verisi ile çalışılmıştır. Veriler anket yolu ile toplanmış ve dolayısıyla kişilerin detaylı ve güvenilir bilgiler verdikleri kabul edilmiştir. Çalışmada tek bir örneklem kullanılmış ve tüm sonuçlar bu örneklem üzerinden yorumlanmıştır.

Mükemmeliyetçilik Adler'in (1956) de belirttiği gibi doğuştan gelen bir kavram olarak ele alındığında insan hayatında önemli bir yeri vardır. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda pozitif psikolojik işleyişin geliştirilmesinde mükemmeliyetçilik kavramının anlaşılmasının önemli olduğunu söylemek mantıklı olacaktır. Özellikle genç yaştaki bireylerin mükemmeliyetçilik kavramını doğru anlayarak mükemmeliyetçilik algılarını pozitif olarak yönlendirmeleri ve bu konuda desteklenmeleri sağlıklı yaşantılar geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılacak çalışmalarda farklı örneklem kullanılarak özellikle Ailesel Eleştiri ve Ailesel Beklenti alt boyutlarının etkilerinin nasıl olduğunu incelenebilir. Aynı zamanda mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarının değişkenler üzerinde pozitif/negatif etki göstermeleri stres ve benlik saygısı dışında farklı değişkenlerle modellenerek detaylandırılabilir. Bu çalışmalar hem mükemmeliyetçiliğin adaptif/maladaptif yönelimine ilişkin sonuçlar üretecek hem de farklı değişkenlerle direk ya da dolaylı ilişkilerini ortaya koyacaktır. Aynı zamanda bu ilişkilerin detaylandırılması mükemmeliyetçilik algısının

anlaşılarak daha doğru tanımlanmasına ve farklı kùltùrlerdeki işleyişinin doğru şekilde anlaşılmasına da fayda sağlayacaktır.

Kaynakça

- Adler, A. (1956). The neurotic disposition. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (pp. 239-262). New York: Harper.
- Ashby, J. S., Rice, K. G. & Martin, J. L. (2006). Perfectionism, shame, and depressive symptoms. *Journal of Counseling & Development, 84*(2), 148-156.
- Ashby, J. S., Noble, C. L., & Gnilka, P. B. (2012). Multidimensional perfectionism, depression, and satisfaction with life: Differences among perfectionists and tests of a stress-mediation model. *Journal of College Counseling, 15*(2), 130-143.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L. & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and individual differences, 36*(6), 1373-1385.
- Bilgel, N. ve Bayram, N. (2009). Depresyon anksiyete stres ölçeğinin (DASS-42) Türkçeye uyarlanmış şeklinin psikometrik özellikleri. *Nöropsikiyatri Arşivi, 47*, 118-126.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today, November, 34-51*.
- Camadan, F. ve Yüksel, G. (2012). Türk Ortaöğretim Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11*(3), 701-714.
- Chang, E. C., Watkins, A., & Banks, K. H. (2004). How Adaptive and Maladaptive Perfectionism Relate to Positive and Negative Psychological Functioning: Testing a Stress-Mediation Model in Black and White Female College Students. *Journal of Counseling Psychology, 51*(1), 93.
- Cheng, S. K., Chong, G. H. & Wong, C. W. (1999). Chinese frost multidimensional perfectionism scale: A validation and prediction of self-esteem and psychological distress. *Journal of Clinical Psychology, 55*(9), 1051-1061.
- Cox, B. J., Enns, M. W. & Clara, I. P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological assessment, 14*(3), 365.
- Çam, Z., Deniz, K. Z. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim, 39*(173).
- Çuhadaroglu, F. (1985). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- D'Souza, F., Egan, S. J. & Rees, C. S. (2011). The relationship between perfectionism, stress and burnout in clinical psychologists. *Behaviour Change, 28*(1), 17-28.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R. & Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 9*(3), 185-201.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and individual differences, 14*(1), 119-126.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research, 14*(5), 449-468.
- Gelabert, E., García-Esteve, L., Martín-Santos, R., Gutiérrez, F., Torres, A., & Subirà, S. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale in women. *Psicothema, 23*(1).
- Gotwals, J. K., Dunn, J. G. & Wayment, H. A. (2003). Self-Esteem in Intercollegiate Athletes. *Journal of Sport Behavior, 26*, 1.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology, 15*, 27-33.
- Hawkins, C. C., Watt, H. M., & Sinclair, K. E. (2006). Psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Australian adolescent girls: Clarification of

- multidimensionality and perfectionist typology. *Educational and psychological measurement*, 66(6), 1001-1022.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60(3), 456.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103.
- Kağan, M. (2011). Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe Formunun Psikometrik Özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(3), 192-197.
- Leana-Tascilar, M. Z. ve Kanli, E. (2014). Investigation of perfectionism and self-esteem scores of gifted and average students. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1.
- Mert, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik ve değerler arasındaki ilişkinin açıklanmasına yönelik bir model çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 276-301.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. ve Özbay, Y. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklarda, Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127).
- Preusser, K. J., Rice, K. G. & Ashby, J. S. (1994). The role of self-esteem in mediating the perfectionism-depression connection. *Journal of College Student Development*, 35(2), 88-93.
- Rice, K. G., Ashby, J. S. & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 304.
- Rice, K. G., Ashby, J. S. & Slaney, R. B. (2007). Perfectionism and the five-factor model of personality. *Assessment*, 14(4), 385-398.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, 61, 52.
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Sherry, S. B. (2016). The big three perfectionism scale: A new measure of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 670-687.
- Stallman, H. M., & Hurst, C. P. (2011). The factor structure of the frost multidimensional perfectionism scale in university students. *Australian Psychologist*, 46(4), 229-236.
- Stumpf, H., & Parker, W. D. (2000). hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and individual differences*, 28(5), 837-852.

Extended Abstract

Introduction

Perfectionism can be considered as an indicator of the emotions of individuals in the process of reaching the best. It is important to understand the concept of perfectionism in the development of positive psychological functioning. Especially the perceptions of perfectionism of the students who continue their education will affect their state of their emotions. Indirectly, it is also thought that it may affect other factors in educational life.

Although perfectionism was first considered as a one-dimensional structure, its multidimensional structure was revealed in later periods. Perfectionism is defined as a six-dimensional structure by Frost et al. (1990). These dimensions are named organization, concern about mistakes, parental expectation, parental criticism, and doubts about actions and personnel standards. Perfectionism is seen as a risk factor for negative emotions such as depression, anxiety, stress, and burnout. On the other hand, it is thought that the perception of perfectionism can be considered positive with some dimensions. Based on the discussions at this point, the question of whether the effects of perfectionism dimensions on the concepts that can be evaluated as positive and negative are examined. In the current study, the concept of perfectionism is discussed together with students' self-esteem and stress. The aim is to examine the positive (self-esteem) and negative (stress) variables together with the sub-dimensions of perfectionism and to examine the positive / negative effects. It is aimed to make inferences about the direction of perfectionism sub-dimensions.

Method

The sample of this study is limited to only university students in accordance with purpose. The convenience sampling method was used. Participants answered a questionnaire form consisting of demographic questions and scales (Frost Multidimensional Perfectionism Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale and Depression Anxiety Stress Scale). The sample of the study, which consisted of 367 forms, was consisted of 222 female students and 145 male students. The students were between the ages of 18-28 and the mean age for the whole sample was 21.81 (\pm 2.37). Turkish university students sample dealt with this objective, positive and negative, respectively; self-esteem and stress variables are discussed and their relationships with sub-dimensions of perfectionism are modeled. Frost Multidimensional Perfectionism Scale was used and estimations were made with structural equation models that produced stronger estimation results by taking into account measurement errors.

Findings

Cronbach's Alpha values were used to calculate the internal consistency of the scales used in the study. Cronbach's Alpha values were found to be greater than 0.70 for all dimensions. The relationships between the variables were summarized by the correlation table and found to be appropriate for prior expectations. Separate models for perfectionism dimensions were estimated with structural equation model. It was found that university students' perceptions of

perfectionism had statistically significant effects on stress and self-esteem. It was found that the four dimensions of perfectionism (organization, concern about mistakes, doubts about actions and personnel standards) directly affected stress and also all dimensions directly affected (organization, concern about mistakes, parental expectation, parental criticism, doubts about actions and personnel standards) self-esteem. At the same time, it has been shown that self-esteem is mediating for some perfectionism sub-dimensions. The findings of this study were supported by previous studies. The “organization” and “personal standards” dimensions of perfectionism showed a positive effect on students’ self-esteem. On the other hand, “concern about mistakes” and “doubts about actions” dimensions have negatively affected self-esteem. The other two dimensions that negatively affect self-esteem are “parental expectation” and “parental criticism” dimensions. The difference in the models established with these dimensions is that the direct effects on stress are meaningless. The effect of these dimensions on stress was indirectly occurred through self-esteem. Another quirky result is that the "doubts about actions" sub-dimension significantly affected self-esteem and stress but it made the path between self-esteem and stress was meaningless. A significant effect was found between self-esteem and stress on all models, but this effect was meaningless in the "doubts about actions" sub-dimension model.

Conclusion

In current study’s findings provide evidence that the multidimensional structure rather than the one-dimensional structure of perfectionism contains more information. Studies on multidimensional perfectionism will produce results on both adaptive/maladaptive structures and will reveal direct or indirect relationships with different variables. At the same time, the elaboration of these relations will help to understand the perception of perfectionism more accurately and will help to understand correctly in different cultures. It is especially for young people to be able to correctly understand the concept of perfectionism and to direct their perceptions of perfectionism positively and also it is important to be supported in this regard.



Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Alguları Üzerindeki Rolü*

The Role of Teachers' Perceived Organizational Support on Their Perceptions of Communication Climate in Their Schools

Sıdıka GİZİR**, Merve FAKİROĞLU***

• Geliş Tarihi: 14.06.2019 • Kabul Tarihi: 15.07.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 15.07.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretimsel, yönetsel ve adalet boyutlarında algıladıkları örgütsel desteğin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarını yordayıp yordamadığını incelemektir. Çalışmanın örneklemini Hatay ili merkez ilçeleri olan Antakya ve Defne'deki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan toplam 405 (222 kadın, 183 erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Costigan ve Schmeidler (1987) tarafından geliştirilip Özden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "İletişim İklimi Envanteri" ile Çobanoğlu ve Derinbay (2011) tarafından geliştirilen "Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, algılanan örgütsel desteğin alt boyutlarından olan yönetsel destek algısı ve adalet algısının, öğretmenlerin okullarındaki destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi algısını yordayan önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Ancak, algılanan örgütsel desteğin alt boyutlarından olan öğretimsel desteğin ise öğretmenlerin iletişim iklimine yönelik algılarını yordayıcı bir değişken olmadığı görülmüştür. Söz edilen bulgular konu üzerine oluşan alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: algılanan örgütsel destek, destekleyici iletişim iklimi, savunmacı iletişim iklimi.

Atf:

Gizir, S. ve Fakiroğlu, M. (2020). Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları üzerindeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 271-284. doi: 10.9779/pauefd.578125

* Bu çalışma 01-04 Kasım 2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin, e-posta: sgizir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4071-8220>

*** Öğretmen, MEB; Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ABD. yüksek lisans öğrencisi, e-posta: mfakiroglu04@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2609-9718>

Abstract

The present study aims to examine the extent to which teachers' perceived organizational support regarding instructional support, administrative support and justice predicted their perceptions on communication climate in their schools. The sample of this study consisted of 405 (222 female, 183 male) primary and secondary school teachers in Antakya and Defne districts of Hatay province in Turkey. The data of the study were obtained through "Communication Climate Inventory" which is developed by Costigan and Schmeidler (1987) and adapted into Turkish by Özden (2009), and "Perceived Organizational Support Scale" developed by Çobanoğlu and Derinbay (2011). Multiple regression analysis was used to analyze the data. The results showed that perceived administrative support and justice as sub-dimensions of perceived organizational support were important predictive variables of teachers' perceived supportive and defensive communication climate in their schools. However, it was observed that instructional support was not a predictive variable of teachers' perceived communication climate. The results obtained are discussed by considering the related literature.

Keywords: perceived organizational support, supportive organizational climate, defensive, communication climate.

Cited:

Gizir, S., & Fakiroğlu, M. (2020). The role of teachers' perceived organizational support on their perceptions of communication climate in their schools. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 271-284. doi:10.9779/pauefd.578125

Giriş

Örgüt çalışanlarının tutum, değer, inanç ve davranışları arasında uyum sağlamaya yönelik ortak eğilimleri yansıtmaya süreci olarak tanımlanan iletişim, çalışanların yaptıkları işe ve ortama anlam yüklemelerini sağlamakta ve örgütsel gerçekliğe yönelik algılarını şekillendirmektedir (Gizir, 2007; Gizir ve Köksal, 2014; Kowalski, 2000). Bu yönüyle sembolik bir süreç olarak görülen iletişim, çalışanların kendi aralarında etkileşimde bulunmalarını sağlayarak birbirlerinin algı, tutum ve davranışlarını oluşturma, yönlendirme ve değiştirmelerine olanak tanımaktadır (Book, Albrecht, Atkin, Bettinghaus ve Donohue, 1980; Çetin, 2012). Bu kapsamda, çalışanların örgütlerinin iç çevresini ve örgütteki yaşantılarını öznel olarak deneyimledikleri ileri sürülmektedir. Dennis (1975, akt. Guzey, 1992), çalışanların formal ve informal iletişim sürecinde mesajların içerikleri, mesajların yönü ve biçimi ile bu süreçte ortaya çıkan olaylarla ilgili kişisel algılarını anlamlı bir biçimde tanımlandıklarını belirterek, böylece örgütlerin iletişim ikliminin oluştuğunu ifade etmektedir. Robertson (2003) ise iletişim ikliminin örgüt çalışanları arasındaki karşılıklı ilişki, iletişim ve etkileşim ile her bir yönetim sürecinde kendini gösteren bir çeşit atmosfer olduğunu ileri sürmektedir. Alanyazın incelendiğinde, iletişim ikliminin, çalışanların ne hissettikleri, örgüt içindeki etkileşimlerinin nasıl olduğu, örgüt içi iletişim davranışları, yöneticilerin çalışanlarıyla kurduğu iletişim üslubu ve ekip çalışmalarının nasıl gerçekleştiğine ilişkin çalışanların ortak algısını işaret ettiği görülmektedir (Özden ve Gizir, 2013; Özden, 2009; Robertson, 2003). Örgüt içerisinde oluşan iletişim iklimi ayrıca fiziksel olarak oluşan iklim metaforuyla da temsil edilmekte; nasıl bir bölgenin iklimini belirleyen şey hava olayları ise örgütlerin iklimi de insanların tepki verme biçimiyle oluşmaktadır (Ahsanul, 2013).

İlgili alanyazında, bu kavramın çeşitli yaklaşımlara göre çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı ve buna göre de içerdiği boyutların farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Hussein ve Mohammed (2013) iletişim iklimini, örgütsel iklimin bir alt boyutu olarak görürken, Welsh ve LaVan (1981) bu iklimin örgütsel iklimden bağımsız olduğunu ileri sürmektedir. Etkileşimci yaklaşım ise iletişim ikliminin sosyal ve psikolojik içeriğe sahip olduğuna, dolayısıyla bireysel ve grup olmak üzere farklı düzeyde ele alınabileceğine vurgu yapmaktadır (Smidts, Pruyn ve Van Riel, 2001). Bunu yanı sıra Buchholz (2001), iletişim iklimini açık ve kapalı olarak sınıflandırmaktadır. Bilginin serbestçe aktığı ortamlarda iletişim ikliminin açık, bilgi akışının engellendiği ortamlarda ise kapalı olduğu belirtilmekte ve iletişimin açık olduğu ortamda çalışanların fikirlerini bildirmekten, üstlerine şikayetlerini sunmaktan çekinmeyecekleri, aksi takdirde ise kaygılarını özgürce belirtemeyeceklerinden söz edilmektedir. Bununla birlikte, konuyla ilgili oluşan alanyazında, iletişim ikliminin sıklıkla destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi olarak iki tip ya da boyut olarak ele alındığı görülmektedir (Forward, Czech ve Lee, 2011; Gibb, 1961; Gül, 2012; Özden ve Gizir, 2013; Ulukuş, 2010). Her bir iletişim iklimi tipi ya da boyutu belirli iletişim davranışlarını içermektedir. Destekleyici iletişim iklimine sahip örgütlerde çalışanların katılımının desteklendiği, örgütlerin açık bir iklimde sahip olduğu, uyuşmazlıkların çözüldüğü bir yapının hakim olduğu görülürken; savunmacı iletişim iklimine sahip olan örgütlerde çalışanların birçok şeyi sakladıkları, mevcut durumu korumaya çalıştıkları, çalışanlarının kaygılı ve morallerinin genel anlamda düşük olduğu görülmektedir (Forward, Czech ve Lee, 2011; Gül, 2012; Hassan, Maqsood ve Riaz, 2011). Benzer olarak destekleyici iletişim iklimi tanımlayıcı, esneklik, empati kurma, problem odaklı, doğal ve eşitlikçi davranışlardan oluşurken; savunmacı iletişim iklimi ise strateji, kontrol, değerlendirme, kesinlik ve üstünlük sağlamaya yönelik tutum ve davranışları içermektedir (Gül, 2012; Hassan, Maqsood ve Riaz, 2011; Özden, 2009; Ulukuş, 2010).

İletişim iklimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu iklimin iş doyumu, çatışma, bağlılık, performans, örgüt iklimi, verimlilik, güven ve motivasyon benzeri birçok örgütsel davranışla ilişkilendirildiği görülmektedir (Buchholz, 2001; Robertson, 2003; Trobetta

ve Rogers, 1988). İletişim ikliminin yanı sıra ilgili alanyazında, çalışanların işlerini ilgi, sevgi ve yüksek motivasyonla yapmaları, örgütlerine bağlılık göstermeleri, örgütsel kimlik geliştirmeleri ve dolayısıyla yüksek performans göstermelerinde ait olma, onay ve saygı görme, değerli olduğunu hissetme ve işlerini yaparken desteklendiğini hissetme gibi ihtiyaç ve beklentilerinin örgütleri tarafından karşılanmasının önemli olduğu vurgulanmakta; bu beklenti ve ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin oluşan çalışan algısının ise örgütsel destek algısı olduğu belirtilmektedir (Eğriboyun, 2013; Fındıklı, 2014; Ökten, 2015). Aselage ve Eisenberger (2003), örgütsel destek algısını, çalışanın çalıştığı örgütle yapmış olduğu psikolojik anlaşma olarak değerlendirmektedir. Bu anlaşmanın yerine getirilmesiyle örgütün işverene yeterli hizmet ve yararları sunacağı, buna bağlı olarak çalışanın da olumlu tutum ve iş davranışlarını örgütsel ortamda sergileyeceği ifade edilmektedir (Barutçu, 2015; Büyükgöze, 2014; Eğriboyun, 2013; Yüksel, 2006). Dolayısıyla, çalışanların örgütleri tarafından destek görmesi kadar onların desteklendiklerini, değerli ve önemli olduklarını hissetmeleri, diğer bir ifadeyle örgütlerinden destek gördükleri bir algısına sahip olmaları gerekmektedir. Eğriboyun (2013) da örgütünden destek aldığına yönelik algısı olan çalışanların örgütlerine faydalı olacak davranışları daha fazla sergileyeceğini, çünkü bu desteği alan bireylerin ait olma, saygı ve onaylanma ihtiyaçlarının karşılandığını ifade etmektedir. Demir (2012) ise çalışanların iş sürecinde en uygun kararı alabilmesi, olası hataların engellenmesi için örgütsel düzeyde sürekli ve sistematik olarak desteklenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca desteklenen birey, görev, sorumluluk ve yetkileriyle ilgili rolleri iyice benimseyerek işine ve örgüte bağlanmaktadır.

Benzer şekilde Ökten (2015), yöneticilerin çalışanlara ve onların emeklerine değer vermeleri, iyilik ve mutluluklarını düşünmelerinin ve çalışanlarına çeşitli tutum ve davranışlarla bunu hissettirmelerinin çalışanların istedik yönde birçok olumlu davranış sergilemelerine yol açacağını, çalışanların örgütlerini sahipleneceğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Turgut (2014) ise örgütsel destek algısının, çalışanların performansı, işe geç kalma(ma), işten ayrılma niyetleri, işi yavaşlatma ve iş doyumlarında olumlu yönde etkili olduğunu dile getirmektedir. Çalışanların örgütlerinde bu yönde deneyimler edinmesi ve algı geliştirmelerinin, diğer örgütsel süreçlere ve temalara yönelik tutum ve algılarıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi sözü edilen yaşantıları içeren süreçler aracılığıyla çalışanlar yaptıkları işe ve ortama anlam yüklemekte ve örgütsel gerçekliğe yönelik algıları şekillenmektedir (Gizir, 2007; Kowalski, 2000). Diğer bir ifadeyle bireysel olarak sahip olunan algı ve tutumlar, çalışanlar arası etkileşimle örgüt içerisinde ortak algı, tutum ve davranışa dönüşerek iklimin oluşması ya da şekillenmesine neden olmaktadır. Bu kapsamda çalışanların örgütleri tarafından desteklenmesi, bu desteği ve değerli olduklarını hissetmeleri, saygı gördüklerine ve onaylandıklarına yönelik algı geliştirmeleri oldukça önemlidir. Çünkü bu algının, onların genel olarak örgüt içerisinde kişiler arası etkileşim ve iletişime yönelik ortak algı ve davranışları işaret eden iletişim iklimiyle ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesi sonucunda öğretmenlerin örgütsel destek algısına yönelik çeşitli çalışmalar olduğu gözlenmiştir (Büyükgöze, 2014; Çobanoğlu ve Derinbay, 2011; Eğriboyun, 2013). Benzer şekilde çalışanların örgütlerindeki iletişim iklimine yönelik algılarının, diğer örgütsel ve yönetsel süreçlere yönelik algı ve tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmasına rağmen, özellikle öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarını ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel destek algısıyla iletişim iklimiyle ilişkilendiren herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu bilgiler temelinde, bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel destek algılarının okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları üzerindeki rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim örgütleri olarak okul ortamında algılanan örgütsel destek yönetsel destek, öğretimsel destek ve adalet olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. Öğretimsel destek, öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin mesleki gelişim, kaynak ve materyal gibi ihtiyaçların ne

derece karşılandığı konusundaki görüşlerini işaret etmektedir. Yönetimsel destek, öğretmenlerin duygusal, bilgisel ve maddi destek konusundaki görüşlerini ifade ederken; adalet ise öğretmenlerin, okul yönetiminin adil davranması konusundaki görüşlerini içermektedir (Derinbay, 2011). Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek, sözü edilen bu üç boyutta ele alınarak onların okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarını (destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi) yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel, yönetimsel ve adalet boyutlarında örgütsel destek algıları okullarındaki savunmacı iletişim iklimini yordamakta mıdır?
2. Kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel, yönetimsel ve adalet boyutlarında örgütsel destek algıları okullarındaki destekleyici iletişim iklimini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Hatay ili merkez ilçelerinde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin öğretimsel destek, yönetimsel destek ve adalet boyutlarında algıladıkları örgütsel desteğin öğretmenlerin algıladıkları iletişim iklimini yordayıp yordamadığının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, var olan durumu betimlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Hatay ilindeki çeşitli kamu ilkököl ve ortaokullarında görev yapmakta olan 4281 öğretmenden oluşmaktadır. Defne ilçesinde 45 ilkököl ve 560 ilkököl öğretmeni; 32 ortaokul ve 574 ortaokul öğretmeni bulunmaktadır. Antakya ilçesinde ise 75 ilkököl ve 1309 ilkököl öğretmeni; 77 ortaokul ve 1838 ortaokul öğretmeni görev yapmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise araştırma amacı, değişkenlerin özellikleri ve çalışma evreninin büyüklüğü dikkate alınarak evrenden katmanlı seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan hesaplamalar sonucunda 105'i Defne, 245'i Antakya ilçesinde olmak üzere toplam 350 ilkököl öğretmeni ile 107'si Defne, 343'ü Antakya ilçesinden olmak üzere toplam 450 ortaokul öğretmene uygulama yapılmıştır. 27 ilkököl ve 25 ortaokul olmak üzere toplam 800 öğretmene uygulama yapılmış ancak 598 tanesi geri dönmüştür. Eksik ve yanlış doldurulan ölçekler analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, örneklemini oluşturan 405 öğretmenin 69'u Defne, 98'i Antakya ilçesinden olmak üzere toplam 167'si ilkököl öğretmeni; 81'i Defne ve 157'si Antakya ilçesinden olmak üzere toplam 238'i ortaokul öğretmenidir. Örneklem 222'si (% 54.8) kadın, 183'ü (%45.2) ise erkektir. Tablo 1'de sunulduğu gibi örneklemin 115'i (%28.4) sınıf, 39'u (%9.6) matematik, 37'si (%9.1) fen bilimleri, 40'ı (%9.9) İngilizce, 51'i (%12.6) Türkçe, 27'si (%6.7) sosyal bilimler, 36'sı (%8.9) din kültürü ve 60'ı (%14.8) diğer branşlardan olan öğretmenlerdir. Ayrıca 1-5 yıl arası görev yapan öğretmen sayısı 102 (%25.2), 6-10 yıl arası görev yapan öğretmen sayısı 57 (%14.1), 11-15 yıl arası görev yapan öğretmen sayısı 89 (%22), 16-20 yıl arası görev yapan öğretmen sayısı 79 (%19.5) ve 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen sayısı ise 78'dir (%19.3).

Tablo 1. Örneklem Branş, Hizmet Yılı ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Branşlar	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 Üzeri		Gruplar Toplamı		Genel Toplam
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	
Matematik	14	2	3	2	3	6	2	4	1	2	23	16	39
Fen	11	0	2	0	2	5	0	4	4	9	19	18	37
İngilizce	10	0	8	2	7	7	2	3	0	1	27	13	40
Türkçe	11	1	5	1	7	11	4	9	1	1	28	23	51
Sosyal	2	3	0	5	1	1	5	7	0	3	8	19	27
Sınıf	9	1	14	4	13	8	15	11	14	26	65	50	115
DinKültürü	16	0	2	0	5	3	0	1	0	9	23	13	36
Diğer	13	9	3	6	5	5	6	6	2	5	29	31	60
Toplam	86	16	37	20	43	46	34	45	22	56	222	183	-
G. Toplam	102		57		89		79		78		-		405

Veri Toplama Araçları

İletişim iklimi envanteri

Costigan ve Schmeidler (1987) tarafından geliştirilen ve Özden (2009) tarafından ilköğretim okullarındaki farklı branşlardan öğretmenlerin oluşturduğu örneklem ile Türkçeye uyarlanan “İletişim İklimi Envanteri” (İİE), destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi olmak üzere iki alt ölçekten oluşmakta ve toplam 36 madde içermektedir. Destekleyici iletişim iklimi alt ölçeği faktör yükleri .651 ile .909 arasında değişen toplam 18 maddeden oluşmakta ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .97’dir (Özden, 2009). Benzer şekilde, savunmacı iletişim iklimi alt ölçeği ise faktör yükleri .483 ile .882 arasında değişen toplam 18 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96 olarak belirlenmiştir (Özden, 2009). Özden (2009) her iki alt ölçeğin kuramsal olarak altışar alt boyuta sahip (destekleyici iletişim iklimi problem odaklı, tanımlayıcı, kendiliğinden, eşitlik, empatik, esneklik boyutlarını; savunmacı iletişim iklimi ise kontrol, strateji, değerlendirme, tarafsızlık, kesinlik, üstünlük boyutlarını içermektedir) olmasına rağmen faktör analizi sonucunda her bir alt ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Bu ölçme aracının çeşitli çalışmalarda kullanıldığı ve benzer şekilde savunmacı ve destekleyici iletişim iklimi olmak üzere her iki alt ölçeğin tek boyutlu yapıda olduğu gözlenmiştir (Hassan, Maqsood ve Riaz, 2011; Keenan, 1988; Larsen ve Folegro, 1993). Bunun yanı sıra bu çalışma kapsamında yapılan analiz sonucunda destekleyici iletişim iklimi alt ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .82; savunmacı iletişim iklimi alt ölçeğinin ise .79 olduğu belirlenmiştir.

Algılanan örgütsel destek ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel destek algısına yönelik veri Çobanoğlu ve Derinbay (2011) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” (AÖDÖ) aracılığıyla elde edilmiştir. Bu ölçme aracı öğretimsel destek, yönetsel destek ve adalet olmak üzere üç alt boyut içermekte olup toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Çobanoğlu ve Derinbay (2011) öğretimsel destek alt boyutunun 9 maddeden oluştuğunu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .83 olduğunu; 9 maddeden oluşan yönetsel destek alt boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .89 olduğunu ve 11 maddeden oluşan adalet alt boyutunun ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .92 olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bu üç alt boyutun faktör yükleri .39 ile .76 arasında değişmektedir (Derinbay, 2011). Bu çalışmada ise ölçeğin öğretimsel destek alt boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .71; yönetsel destek alt boyutunun .76 ve adalet alt boyutunun ise .79 olduğu belirlenmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde öncelikle çoklu regresyon analizi sayıltıları incelenmiştir. Bu kapsamda, kullanılan ölçme araçlarının puanlarının normal dağılıp dağılmadığı ve sonrasında ise yordayıcı değişkenler (öğretimsel, yönetimsel ve adalet) ile yordanan değişken (destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı SPSS programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Ardından Mahanobis testi sonuçları da dikkate alınarak, değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin öğretimsel, yönetimsel ve adalet boyutlarında örgütsel adalet algılarının, onların okullarındaki destekleyici ve savunmacı iletişim iklimini yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler için yordanan değişken iletişim iklimi algısı (destekleyici iletişim iklimi, savunmacı iletişim iklimi) ile yordayıcı değişken olan algılanan örgütsel destek (öğretimsel destek, yönetsel destek, adalet) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre ilgili değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler gözlemlenmektedir. Bu ilişkilerin değerlendirilmesinde Cohen’in (1992) belirlediği etki gücünün standart puanlaması kriterleri kullanılmıştır. Buna göre değişkenler arasındaki korelasyonlarda .10 düşük düzey, .30 orta düzey ve .50 yüksek düzey ilişki olarak tanımlanmıştır.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ile Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması (N=405)

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Destekleyici İletişim İklimi	-				
2. Savunmacı İletişim İklimi	-.635**	-			
3. Öğretimsel Destek	.329**	-.167**	-		
4. Yönetsel Destek	.598**	-.481**	.405**	-	
5. Adalet	.585**	-.485**	.374**	.728**	-
Aritmetik Ortalama	34.921	68.024	24.321	17.535	21.303
Standart Sapma	10.373	10.515	3.064	6.149	7.528

*p<.01

Analiz sonucunda Tablo 2’de sunulduğu üzere Cohen’in (1992) kriterleri açısından incelendiğinde, öğretimsel destek algısı ile destekleyici iletişim iklimi algısı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ($r=.329$, $p<.01$); savunmacı iletişim iklimi algısıyla ise ($r=-.167$, $p<.01$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin yönetsel destek algılarıyla destekleyici iletişim iklimi algıları arasında ($r=.598$, $p<.01$) yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenirken, savunmacı iletişim iklimi algılarıyla ($r=-.481$, $p<.01$) orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin adalet algılarıyla destekleyici iletişim iklimi algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ($r=.585$, $p<.01$); savunmacı iletişim iklimi algılarıyla ise ($r=-.485$, $p<.01$) orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca analiz sonucunda toplam puan ortalamalarının destekleyici iletişim iklimi için $\bar{X}=34.92$; savunmacı iletişim iklimi için $\bar{X}=68.02$ ve örgütsel destek algısı ölçeğinin alt boyutları olan öğretimsel destek için $\bar{X}=24.32$; yönetimsel destek algısı için $\bar{X}=17.54$ ve adalet algısı için ise $\bar{X}=25.30$ olduğu belirlenmiştir.

Destekleyici ve Savunmacı İletişim İklimi Algısını Yordayan Değişkenler

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki destekleyici iletişim iklimine yönelik algılarının yordayıcıları olarak öngörülen öğretimsel destek algısı, yönetsel destek algısı ve adalet algısına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Analizi sonucunda, yönetsel destek ve adalet alt boyutlarının, öğretmenlerin çalıştığı okullardaki destekleyici iletişim iklimi algılarını anlamlı düzeyde yordadıklarını ($F_{(3, 401)}=92.709$, $p<.01$, $R=.64$, $R^2=.41$) ve sözü edilen bu değişkenlerin açıklanan varyansa katkısının %41 olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğretimsel destek algısının ise destekleyici iletişim iklimi algısını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($\beta=.075$; $t=1.780$, $p=.076$). Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, yordayıcı değişkenlerin destekleyici iletişim iklimi üzerinde görece önem sırası yönetsel destek ($\beta=.345$; $t=6.025$, $p=.000$), adalet ($\beta=.306$; $t=5.421$, $p=.000$) şeklindedir.

Tablo 3. Destekleyici İletişim İkliminin Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (N=405)

Değişkenler	B	SH _B	β	<i>t</i>	<i>p</i>	R	R ²
Sabit	9.550	3.189		2.995	.003		
Öğretimsel Destek	.255	.143	.075	1.780	.076	.64	.41
Yönetsel Destek	.581	.097	.345	6.025	.000		
Adalet	.421	.078	.306	5.421	.000		

$F_{(3-401)} = 92.709$, $p<.01$

Öğretmenlerin okullarındaki savunmacı iletişim iklimine yönelik algılarının yordayıcıları olduğu düşünülen öğretimsel destek algısı, yönetsel destek algısı ve adalet algısına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları ise Tablo 4'de sunulmuştur. Analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yönetsel destek ve adalet algılarının, okullarındaki savunmacı iletişim iklimine yönelik algılarını anlamlı düzeyde yordamakta ($F_{(3, 401)}= 50.284$, $p<.01$, $R=.52$, $R^2=.27$) ve bu sözü edilen değişkenlerin açıklanan varyansa katkısı %27'dir. Diğer yandan öğretimsel destek algısının savunmacı iletişim iklimi algısını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($\beta=.161$; $t=1.324$, $p=.186$). Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, yordayıcı değişkenlerin savunmacı iletişim iklimi algısı üzerinde görece önem sırası yönetsel destek ($\beta=-.495$; $t=-4.558$, $p=.000$), adalet ($\beta=-.416$; $t=-4.764$, $p=.000$) şeklindedir.

Tablo 4. Savunmacı İletişim İkliminin Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (N=405)

Değişkenler	B	SH _B	β	<i>t</i>	<i>p</i>	R	R ²
Sabit	80.378	3.586		22.416	.000		
Öğretimsel Destek	.213	.161	.062	1.324	.186	.52	.27
Yönetsel Destek	-.495	.109	-.289	-4.558	.000		
Adalet	-.416	.087	-.298	-4.764	.000		

$F_{(3-401)} = 50.284$, $p<.01$

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretimsel, yönetsel ve adalet boyutlarında örgütsel destek algılarının okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarını yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları, algılanan örgütsel desteğin alt boyutları olan yönetsel destek ve adalet değişkenlerinin öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine ilişkin algılarını yordayan önemli değişkenler olduğunu göstermiştir. Buna karşın öğretimsel destek alt boyutunun ise öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

Bununla birlikte algılanan örgütsel desteğin tüm alt boyutlarıyla destekleyici iletişim iklimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Destekleyici iletişim iklimi ile en yüksek düzeyde ilişkinin ise yönetsel destek algısıyla olduğu belirlenmiştir. Algılanan yönetsel destek, okul yönetiminin öğretmenlerin problemleriyle ilgilenmesi, öğretmenin kendini mutlu hissetmesi için çabalaması, okul ile ilgili konularda öğretmene rehberlik etmesi, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında ilişki ve işbirliğinin gelişmesi için çaba göstermesi, gerektiğinde öğretmenlerini savunması, yöneticilerin öğretmenlerin eleştiri ve önerilerine açık olmasını içermektedir (Derinbay, 2011; Eğriboyun, 2013). Öğretmenlerin okulları ve okul yönetimine ilişkin bu yönde algı sahibi olmalarının, karşılıklı güven, saygı ve empatinin söz konusu olduğu, bütün çalışanların görüşlerinin önemli ve değerli olduğunun kabul edildiği, öğretmenlerin örgütsel süreçlere katılımının desteklendiği, problemlerin çözümünde işbirliği içerisinde davranmaya yönlendirildiği, açık ve dürüst bir iletişim ortamının olduğu bir iletişim iklimine (Gül, 2012; Hassan, Maqsood ve Riaz, 2011; Özden, 2009; Ulukuş, 2010) yönelik algı geliştirmeleri kabul edilebilir bir bulgu olarak görülmektedir. Benzer şekilde, Bilir (2005) çalışanların örgüt tarafından desteklendiklerine yönelik algılarının olmasının örgütün amaç, beklenti ve sorunları ile ilgilenmeleri ve sahiplenmeleri, sorumluluklarını bilinçli bir biçimde yerine getirmeleri, kişisel ödül beklentisi olmaksızın örgüt için çalışma gayretine girdiklerini belirtmekte ve bu durumun destekleyici bir iklimi işaret eden açık ve samimi ilişkilerin, işbirliğinin, sosyalleşmenin, dostluğun, kişisel özgürlük ile kişilerarası ve yöneticilere olan güvenin söz konusu olduğu bir iklimle ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin yönetsel destek algısı ile savunmacı iletişim iklimi arasında yüksek düzeye yakın negatif yönlü bir ilişki olduğu ve bu algının savunmacı iletişim iklimini yordayan önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Destekleyici iletişim ikliminin aksine savunmacı iletişim iklimi, örgüt içi değerlendirmelerin yargılamaya dayalı ve kaba bir şekilde yapıldığı, öğretmenlerin kararlara katılmadığı, aksine önceden verilen kararlara katılmaya zorlandıkları, diğer bir ifadeyle manipülasyon ve zorlamanın olduğu, öğretmenlerin kaygılı olduğu, iletişim süreci ve içeriğinin yönetimin kontrolünde olduğu, öğretmenlere saygı gösterme ve güven verme ihtiyacının hissedilmediği, öğretmenlerin görüşlerinin önemli olmadığı ve onların kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açan sınırlı bir iletişim sürecinin hakim olduğu bir iklimi yansıtmaktadır (Forward, Czech ve Lee, 2011). Algılanan yönetsel desteğin öğretmenlerin örgüt tarafından değer verildiklerine ve desteklendiklerine inanmalarını, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken doğru ve dürüst olma, örgütsel süreç ve kararlara etkili katılımı ve bireysel tanınmayı (Eisenberger, Fasolo ve Lamastro, 1990) içerdiği dikkate alındığında, öğretmenlerin yönetsel destek algılarıyla savunmacı iletişim iklimi algıları arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığının oldukça anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte, analiz sonucunda öğretmenlerin adalet boyutunda örgütsel destek algısıyla destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi algıları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğu ve bu değişkenin yönetsel desteğe yönelik algının yanı sıra her iki iletişim iklimi algısını da yordamada önemli olduğu görülmüştür. Adalet algısı, öğretmenlerin okul yönetiminin tüm öğretmenlere eşit mesafede durduğu, okuldaki çeşitli uygulama ve değerlendirmelerde onlara adil davrandığı, kişisel ve mesleki yeterliklere uygun görev dağılımı

yaptığı, sorumluluklara denk yetki verdiği, öğretmenlerin başarılarını fark ettiği ve ödüllendirdiği, öneri ve görüşlerin özgürce ifade edilmesini sağladığı ve değer verdiğine yönelik algıyı kapsamaktadır (Derinbay, 2011). Bu kapsamda öğretmenlerin adalet algısının, yöneticilerin çalışanları arasında ayrımcılık yapmadığı, onların statü ve yeterliklerine saygı duyduğu, fikirlerini özgürce ifade etmeye ve yaratıcılıklarını sergilemelerine olanak tanıdığı, açık ve dürüst bir iletişimin sürecinin hakim olduğu iklimi işaret eden destekleyici iletişim iklimiyle (Özden, 2009) ilişkilmesi manidar bir bulgu olarak kabul edilmektedir. Benzer şekilde adalet algısının, öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerinin eleştirisel ve yargılayıcı olduğu, çalışanların düşünce, öneri ve açıklamalarını kabul etmedikleri, onları desteklemedikleri, güç ve sorumluluğun yöneticide olduğunun çeşitli şekillerde sıklıkla vurgulandığı, denetimin ön planda olduğu ve hata kabul edilmediği, çalışanların nasıl değerlendirildiğine ilişkin yeterli bilgi paylaşımının olmadığı ve dolayısıyla öğretmenlerin bilgileri, düşünce ve önerilerini kendilerine sakladığı, moral ve motivasyonun düşük olduğu, kişilerin kendini korumaya odaklandığı bir iklimi vurgulayan savunmacı iletişim iklimiyle (Özden, 2009) negatif yönlü ilişkilmesi kabul edilebilir bir bulgu olarak görülmektedir.

İletişim iklimi, çalışanların örgütlerinin iç çevresinin kalitesini öznel yaşantıları aracılığıyla deneyimleyerek örgütlerine yönelik genel bir eğilim belirlemeleri ve bu eğilimin diğer çalışanlarla iletişim ve etkileşimleri sonucunda ortaklaşa hale gelmesi sonucunda oluşmaktadır (Çetin, 2012; Goldhaber, 1993; Moran ve Volkwein, 1992). Dolayısıyla öğretmenlerin örgütlerinin kendilerine sağladıkları desteğe yönelik algıları da dahil olmak üzere örgütlerindeki deneyimleri sonucunda okullarındaki örgütsel gerçekliğe yönelik algıları şekillenmektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin özellikle yönetsel ve adalet boyutlarında örgütsel destek algılarının, okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarıyla ilişkilendiği ve hem destekleyici hem de savunmacı iletişim iklimini önemli ölçüde yordadığı görülmüştür.

Diğer yandan öğretmenlerin öğretimsel destek algısının, okullarındaki destekleyici ve savunmacı iletişim iklimlerine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki olduğu ancak her iki iletişim iklimi algısını da anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Profesyonellik, bir meslek üyesinin mesleğinin gerektirdiği görevleri en üst nitelikte yapabilecek yeterlikte olması ve bununla bağlantılı olarak mesleki gelişime açık olması, kendisini sürekli geliştirmesi, bilgi, beceri ve yeteneklerini sonuna kadar kullanmasını kapsamaktadır (Altunkurt ve Yılmaz, 2011; Aydın, 2011; Gedik Dinç ve Gizir, 2019). Aydın (2011), profesyonelliğin aynı zamanda etik bir ilke olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda birer profesyonel olan öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanmaları, mesleki gelişime açık olmaları ve kendilerini geliştirmeyi bir meslek üyesi olarak bireysel sorumlulukları olarak görüyor olabilirler. Bununla birlikte ölçme aracı okul yönetiminin öğretmenlerin fikir ve önerilerini dikkate almaması, varlığını önemsememesi, mesleki gelişimleri için herhangi bir çaba göstermemesi, başarıları takdir edip etmemesine yönelik öğretimsel desteği işaret eden maddeler aynı zamanda öğretmenlerin başarılarının fark edildiği ve ödüllendirdiği, öneri ve görüşlerin özgürce ifade edilmesinin sağlandığı ve değer verildiği, kişisel ve mesleki yeterliklere uygun görev dağılımı yapılıp yapılmadığı ve onların problemleriyle ilgilenilmesine yönelik algıyı işaret eden yönetsel ve adalet algısı (Derinbay, 2011) kapsamında değerlendirilmiş olabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretimsel destek algısını belirlemeye yönelik çalışmaların bu kapsamda değerlendirilerek yapılması gerektiğini düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra bulguların genellemesinde, araştırma örnekleminin Hatay'da görev yapan ilköğretim öğretmenleriyle sınırlı olduğu dikkate alınmalıdır. Bu kapsamda daha büyük örneklem gruplarıyla çalışmanın tekrar edilmesinin yanı sıra araştırmacılara odaklandıkları olgular hakkında daha derinlemesine veri sağlayabilecek olan nitel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ahsanul, M. I. (2013). The role of communication climate in organizational effectiveness. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 4(7), 155-156.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, 32, 104-113.
- Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 491-509.
- Aydın, İ. (2011). *Öğretmenlik meslek etiği*. [Çevrim-içi: <http://www.blogspot.com.09.2011>], Erişim tarihi: 12.03.2016.
- Barutçu, K. (2015). *Kamu personelinde algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bilir, P. F. (2005). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünün örgüt iklimi ve çalışanların katılımı ile ilgili algılamaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Adana.
- Book, C. L., Albrecht, T. L., Atkin, C., Bettinghaus, E. P., & Donohue, W. A. (1980). *Human communication: Principles, contexts, and skills*. New York: St. Martin's.
- Buchholz, W. (2001). *Open communication climate*. [Available online at: <http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.cae/files/Workplace.pdf>], Retrieved on January 06, 2017.
- Büyükgöze, H. (2014). *Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Costigan, I. J., & Schmeidler, M. (1987). Exploring supportive and defensive communication climates. In J. E. Jones, & W. Pfeiffer (Eds), *The 1984 Annual Developing Human Resources* (pp.112-119). San Diego, CA: University Associates.
- Çetin, S. (2012). Örgütsel iletişimin değerlendirilmesi: Belediyelere dair uygulamalı bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 185-204.
- Çobanoğlu, F. ve Derinbay, D. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 176-190.
- Demir, M. (2012). Örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi ilişkisi: Havalimanı yer hizmetleri işletmelerine yönelik bir araştırma. *İş Güç Endüstri İlişkiler ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(1), 47-64.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, Bolu ili örneği* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eisenberger, E. M., Fasolo, P., & Lamastro, D. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75, 51-59.
- Fındıklı, A. M. (2014). Algılanan lider desteği ve algılanan örgütsel destek ile işten ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: İstanbul'da kamu çalışanları üzerine bir araştırma. *İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 25(77), 136-157.
- Forward, G. L., Czech, K., & Lee, C. M. (2011). Assessing Gibb's supportive and defensive communication climate: An examination of measurement and construct validity. *Communication Research Reports*, 28(1), 1-15. doi: 10.1080/08824096.2011.541360
- Gedik Dinç, R. ve Gizir, S. (2019). Öğrencilerin bakış açısından öğretim elemanlarının sınıf içindeki etik dışı davranışları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 29-39. doi:10.2399/yod.18.033
- Gibb, J. R. (1961). Defensive communication. *Journal of Communication*, 11, 141-148.
- Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 247-268.
- Gizir, S. ve Köksal, E. K. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iletişim doyumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 89-108. doi:10.17679/inuefd.33325
- Goldhaber, G. M. (1993) *Organizational communication*, 6th ed. Madison: Brown & Benchmark.
- Guzley, R. M. (1992). Organizational climate and communication climate: Predictors of commitment to the organization. *Management Communication Quarterly*, 5, 379-402.

- Gül, Ö. (2012). *Örgütsel iklim ve iletişim iklimi arasındaki etkileşim: OMU Vakfı işletmelerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Hassan, B., Maqsood, A., & Riaz, N. M. (2011). Relationship between organizational communication climate and interpersonal conflict management styles. *Pakistan Journal of Psychology*, 42(2), 23-41.
- Hussein, A., & Mohammed. R. (2013). *Communication climate and organizational performances: A comparison studies between two public organizations*. [Available online at: https://translate.google.com.tr/translate?hl=tr&sl=en&u=https://www.researchgate.net/profile/Rosli_Mohammed/publication/236133199_Communication_Climate_and_Organizational_Performances/links/0c96051642aece7bef000000&prev=search], Retrieved on January 01, 2017.
- Keenan, J. P. (1988). Communication climate, whistle-blowing and the first level manager: A preliminary study. *Academy of Management Proceedings*, 5, 247-251.
- Kowalski, T. J. (2000). Cultural change paradigms and administrator communication. *Contemporary Education*, 71(2), 4-12.
- Larsen, S., & Folgero, S. I. (1993). Supportive and defensive communication. *International Journal of Contemporary Hospital Management*, 5(3), 22-25.
- Moran, T. E., & Volkwein, F. S. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45, 19-47.
- Ökten, B. (2015). Algılanan örgütsel destek ve psikolojik sahiplenme arasındaki ilişki ve bu ilişkide örgütsel adaletin rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(2), 113-140.
- Özden, T. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özden, T. ve Gizir, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarının incelenmesi*. Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği ve Balıkesir Üniversitesi tarafından 03-05 Ekim 2013 tarihinde Balıkesir/Burhaniye’de düzenlenen EYFOR – IV Eğitim Yönetimi Forumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve tam metin olarak yayımlanmıştır.
- Robertson, E. (2003). How to use a communication climate model. *Strategic Communication Management*, 7, 24-27.
- Smidts, A., Pruyn, H., & VanRiel, M. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 49, 1051-1062.
- Trobbetta, J., & Rogers, D. P. (1988). Communication climate, job satisfaction and organizational commitment. *Management Communication Quarterly*, 1, 497-514.
- Turgut, H. (2014). Algılanan örgütsel desteğin işletme performansına etkisinde iç girişimciliğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 29-62.
- Ulukuş, K. S. (2010). *Örgütsel iletişim örüntüsünün kurum içi ilişkilerdeki önemi: Aksaray İl Emniyet Teşkilatında uygulamalı bir çalışma* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Welsch, H. P., & LaVan, H. (1981). Inter-relationships between organizational commitment and job characteristics, job satisfaction, professional behaviour and organizational climate. *Human Relations*, 34, 1079-1089.
- Yüksel, İ. (2006). Örgütsel destek algısı ve belirleyicilerinin işten ayrılma eğilimi ile ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 35(1), 7-32.

Extended Abstract

Introduction

Communication climate of an organization reflects its members' perceptions on the general features of communication process in their organizations (Gizir & Köksal, 2014). Communication climate is classified as supportive and defensive communication climate by focusing on interactions and communication among organizational members, and between the members and leaders (Costigan & Schmeidler, 2001). A supportive climate reflecting supportive environment in an organization has six characteristics, namely empathy, provisionalism, equality, problem orientation, spontaneity, and description while a defensive climate has six characteristics, called evaluation, strategy, control, superiority, neutrality, and certainty. Open exchange of information, worker participation, and constructive conflict resolution are seen as main characteristics of an organizational with supportive communication, while leaders act in a manipulative, judgmental, critical, and an authoritarian manner toward employees, closely watch over the work of them, effort to change them, and lead them to feel inadequate in organizations in defensive climate (Costigan & Schmeidler, 2001; Gizir & Köksal, 2014).

Communication climate is associated with many organizational behaviors such as job satisfaction, loyalty, organizational climate, conflict, performance, efficiency, trust and motivation (Gül, 2012; Hassan, Maqsood ve Riaz, 2011; Ulukuş, 2012). Moreover, it was observed in the related literature that employees' needs and expectations such as to be committed to their organizations, to have a high motivation, to be able to do their jobs with interest and motivation, to be able to increase their performance, to be approved, to be valued, to be supported when doing their jobs should be met, because employees' perception of meeting their needs and expectations reflects their perceived organizational support.

Aselage and Eisenberger (2003) consider the perception of organizational support as the psychological agreement that the employees have made with the organization in which they work. It is stated that the organization will provide adequate service and benefit to the employer by fulfilling this agreement and that the employee will exhibit positive attitude and organizational behaviors in the organizational environment (Barutçu, 2015; Büyükgöze, 2014). Based on the related literature, it was proposed that organizational support to employees and employees' perception of this support can be associated with their perception of organizational communication climate. Literature review also indicated that there were a number of studies about teachers' perception of organizational support including three sub-dimensions called instructional support, administrative support and justice, and limited studies on the perception of communication climate in their schools while there was not any study focusing on the relationship between the teachers' perceived organizational support and the perception of communication climate. Considering the importance of teachers' perceived organizational support and also their perception of communication climate in their schools on their organizational behaviors, this study aims at determining the role of teachers' perceptions of organizational support on their perception of communication climate in their schools.

Method

The sample of the study was consisted of 405 teachers employed 42 primary and secondary schools in the province of Hatay in Turkey. Out of 405 teachers, 222 (% 54.8) were female, 183 (%45.2) male, and also 115 were classroom teachers (%28.4), 290 were subject matter teachers (71.6%). The Communication Climate Inventory developed by Costigan and Schmeidler (2001),

and adopted into Turkish by Özden (2009) was used to gather the data from the sample. For measuring the teachers' perceived support, The Perceived Organizational Support Scale (Çobanoğlu & Derinbay, 2011) including three sub-dimensions, namely instructional support, administrative support and justice was used. The data were gathered from the sample analyzed by using multiple regression.

Result and Discussion

The results revealed that there are significant correlations between all sub-dimensions of the perceived organizational support, and the supportive and defensive communication climate. Furthermore, the results showed that teachers' perceived administrative support and justice which are the sub-dimensions of perceived organizational support are important variables in predicting teachers' perceptions on supportive and defensive communication climates in their schools. On the other hand, it was observed that the sub-dimensions of the instructional support did not significantly predict teachers' perceptions on supportive and defensive communication climate in their schools. So, it seems to be acceptable that teachers' perceptions on whether their schools meet their needs and expectations such as to be approved, to be valued, to be respected, to be supported when doing their jobs, to be supervised when they need, to notice their professional ideas and experiences lead them to perceive communication climate in their schools are supportive or defensive.



İyimserlik, Özgecilik ve Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri

The Effects of Optimism, Altruism and Marital Status on the Psychological Resilience

İzzet PARMAKSIZ¹

• Geliş Tarihi: 11.06.2019 • Kabul Tarihi: 17.07.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 17.07.2019

Öz

Bu çalışmada iyimserlik ve özgeciliğin psikolojik dayanıklılığı yordamadaki gücünü saptamak amaçlanmıştır. Örneklem Orta Anadolu'da yaşayan 389 (Kadın:198, Erkek:191) yetişkin katılımcıdan oluşmaktadır. Bu çalışmada İyimserlik Ölçeği, Özgecilik Ölçeği, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizinde hiyerarşik regresyon analizi, t-testi ve ANOVA ve pearson korelasyonu kullanılmıştır. Medeni durum dummy değişken olarak regresyon analizine dahil edilmiştir. Regresyon analizine dahil edilen nicel değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan analizlerde medeni durumun psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı farklılaştırdığı saptanmıştır. Buna karşın cinsiyet, yaşanan yer, eğitim düzeyi ve ekonomik durum psikolojik dayanıklılık puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Yapılan regresyon analizinde katılımcıların iyimserliklerinin, özgeci davranışlarının ve medeni durumlarının psikolojik dayanıklılığı yordadığı saptanmıştır. Koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmeti veren bireylerin yapacakları teorik ve uygulamalı eğitimlere iyimserlik, özgecilik kavramlarını tanıtıcı ve kazandırıcı etkinlikler eklemelerinin faydalı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Ayrıca bireyi ruh sağlığı anlamında güçlendiren ve yalnızlıktan uzaklaştırmak için birinci derece öneme sahip sosyal destek mekanizmalarının önemi konusunda bireyleri bilinçlendirmek için faaliyetler yürütülebilir.

Anahtar sözcükler: psikolojik dayanıklılık, iyimserlik, özgecilik, medeni durum

Atıf:

Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302. doi 10.9779/pauefd.576186

* Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üni. Eğitim F. Eğitim Bil. Böl. Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD., izparm44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2468-6134>

Abstract

The aim of this study was to determine the strength of optimism and altruism in predicting psychological resilience. The sample consists of 389 (Female: 198, Male: 191) adult participants living in Central Anatolia. In this study, Optimism Scale, Altruism Scale, Psychological Resilience Scale and personal information form developed by the researcher were used. Hierarchical regression analysis, t test and ANOVA and Pearson correlation were used to analyze the data. Marital status was included as a dummy variable in regression analysis. A positive significant relationship was found between the quantitative variables included in the regression analysis. In the analyzes, it was found that marital status significantly differentiated psychological resilience scores. On the other hand, gender, place of living, education level and economic status did not differ significantly. In the regression analysis, it was found that the optimism, altruistic behavior and marital status of the participants predicted their psychological resilience. It is thought that adding optimistic and altruistic activities to the theoretical and practical trainings of protective and preventive mental health service individuals will give beneficial results. Social support strengthens the individual in terms of mental health and removes it from loneliness. Activities can be carried out to raise awareness of individuals.

Keywords: psychological resilience, optimism, altruism, marital status

Cited:

Parmaksız, İ.(2020). The effects of optimism, altruism, and marital status on the psychological resilience. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302. doi: 10.9779/pauefd.576186

Giriş

Günümüz toplumunu düşündüğümüzde artık problemler kaçınılmaz hale gelmiştir. İnsanların giderek daha fazla hassaslaşması ruh sağlığını etkileyen dinamiklerin daha dikkatlice ele alınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle toplumu oluşturan yapıyı dinamik tutmak için stresörleri kontrol altına almak çok önemlidir. Ruh sağlığı alanındaki çalışmacıların bir yönden de amacı; bireyin yaşam kalitesini ve mutluluğunu dolaylı olarak da yaşam doyumunu artırmaktır (Seligman, 1998). Bunu sağlamanın da bireylerin dayanıklılığını artırmakla olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan psikolojik dayanıklılığı etkileyen faktörlerin dikkatle ele alınması gerekmektedir. İyimser tutum (Şahin, 2015), özgeci davranış (Tümlü ve Recepoğlu, 2013) ve medeni durum (Bozgeyikli ve Şat, 2014) değişkenlerinin farklı örneklem gruplarında psikolojik dayanıklılıkla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise bu değişkenlerin psikolojik dayanıklılık üzerindeki yordayıcı etkisi ele alınmıştır.

Psikolojik Dayanıklılık

Problem kaçınılmaz ise problemlerli durumlardan güçlenmiş olarak çıkmak önemlidir. Bu açıdan gelişmek için üzerinde durulan kavramlardan biri de, negatifiğe ya da dezavantajlara odaklanmak yerine, bireyin güçlü yönlerini ön plana çıkaran psikolojik dayanıklılıktır (Wang ve Zhang, 2015). Psikolojik dayanıklılık, stresli zamanlarda kişinin performansı, sağlığı ve ruhsal durumunun iyi olmasını ifade eden bir kişilik özelliğidir (Maddi, 1998). Herrman vd., (2011) psikolojik dayanıklılığın çoğunlukla pozitif uyum, zorlu yaşam olayları sonrasında ruh sağlığının korunması ya da tekrardan kazanılması anlamında kullanıldığını belirtmişlerdir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan kişiler hayata dair olumlu duygulara sahip kişilerdir (Atarbay, 2017). Ayrıca insanların sosyal destek mekanizmaları güçlü olduğunda psikolojik dayanıklılıkları da artmaktadır. (Kobau vd., 2011). Psikolojik dayanıklılık çözüm odaklı baş etme ve problemi kontrol altında tutmaya yönelik tutumları içermektedir (Folkman ve Lazarus, 1990). Bu durumda psikolojik dayanıklılık, stresin negatif sonuçlarını azaltan ve uyum sağlamayı kolaylaştıran bir nitelik olarak kendini göstermektedir (Jacelon 1997). Aynı zamanda psikolojik dayanıklılık öğrenilebilir bir özelliktir (Beardslee ve Podorefsky 1998). Bu nedenle psikolojik dayanıklılığı sağlayabilmek için bu özelliği güçlendiren iyimserlik ve özgeci davranışı da bilmek önemlidir.

İyimserlik

İyimserlik, yaşamın bütün alanlarına genellenen ve değişmez bir biçimde sürdürülen olumlu bakış açısı olarak (Abraham, 2007) bireyin geleceğine dair olumlu inançlarıdır (Gillham ve Reivich, 2004). İyimserlik en kötü koşullarda bile olumlu bakış açısı ve olumlu beklentiler geliştirmeyi sağlar. Burada söz konusu olan her koşulda olumlu bakış açısı geliştirebilmenin temelinde, sosyal destek kaynaklarına ulaşabilmek kadar şans faktörlerine ya da koruyucu bir güce sığınmanın rolü de bulunmaktadır (Magno, Parinas, ve Mamauag, 2008). Kişilik gelişimi açısından bakıldığında koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Kararımak, 2007; Benson, 2007). Ayrıca iyimserlik, psikolojik iyilik halini arttırmada özellikle faydalı olabilir (Carver ve Scheier, 2014) ve bireyin hedefleri davranışa dönüştürme kapasitesine katkıda bulunarak (Boehm, Chen, Williams, Ryff, Kubzansky, 2015) bireyin kendini iyi hissetmesini sağlayabilir. Ayrıca insanın eyleme geçmesinde sahip olduğu iyimser tutumun rolü çok

önemlidir (Balcı ve Yılmaz, 2002). Çünkü iyimser bireyler olumsuz olaylardan, umutsuzluktan ve suçluluk duygusundan kendilerini uzak tutarlar (Kesken ve Ayyıldız, 2008). Araştırmalarda, iyimser insanların daha iyi fiziksel ve zihinsel sağlığa, daha uzun ömre, daha olumlu sosyal ilişkilere ve daha iyi başa çıkma becerilerine sahip oldukları ifade edilmektedir (Castro-Schilo vd., 2013; Taylor vd., 2012). Bu durum da daha iyi bir ruh sağlığı olarak kendini göstermektedir.

Özgecilik

Özgecilik başkalarına yardım etmenin sağladığı memnuniyet duygusu dışında karşılık beklemeden gönüllü olarak iyilik yapmaktır (Taylor, Peplau ve Sears, 2010). Özgecilik bir anlamda başkalarının sorunlarına karşı hissedilen empati duygusunun davranışsal yönüdür (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Bu açıdan pek çok sosyal davranışı da içinde barındırmaktadır (Batson, 2003). Budak (2009)'a göre özgeci davranışta esas olan başkasının yararına hareket etme ve kendi çıkarından çok başkasının yararını düşündürmektir. Özgecilik beklentisiz iş yapmaktır. Bu çıkarsız davranış kişinin kendini iyi hissetmesini sağlar. Çünkü mutlu olmanın yollarından biri de insanlara karşılık beklemeden yardım etmektir (Seligman, 2007). Sağlıklı olmayı kendini gerçekleştirme olarak tanımlayan Maslow'a (2001) göre özgecilik, bireyin kendini gerçekleştirme düşüncesiyle birlikte ruh sağlığının da aracı değişkenidir. Özgeci davranış öğrenme sonucu ve model alınarak elde edilebileceğinden (Lee, Piliavin ve Call, 1999) bu davranışın bireylere kazandırılmasıyla insanların ruh sağlığına olumlu etkide bulunulabilir.

Psikolojik Dayanıklılık, Özgecilik ve İyimserlik Arasındaki İlişkiler

Yaşadığımız çağ ruh sağlığını tehdit edici pek çok riski barındırmaktadır. Bu açıdan insanlara, ruh sağlığını koruyucu olumlu özellikleri kazandırmak çok önemlidir. Çünkü bireylerin ruh sağlığını tehdit eden risklere karşı dayanıklılığı artıran özelliklerin kazandırılması onları bu risklerden korumaktadır. Olumlu kişilik özelliklerinden olan psikolojik dayanıklılık, iyimserlik ve özgecilik ruh sağlığını etkileyen önemli dinamiklerdir. Özgecilik iyimser olma ile ilişkili olduğu düşünülen bir kavramdır. Şahin (2015) de özgecilik ve iyimserlik arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Ayrıca Sezer ve Genç (2018) de iyimserlikle aynı anlamı ifade eden pozitif algı ile özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Schwartz, Keyl, Marcum ve Bode, (2009), Weinstein ve Ryan, (2010) ve Eryılmaz ve Ercan, (2011) özgeciliğin psikolojik iyi olmayla olumlu ilişkisinin olduğunu saptamışlardır. Cheak, (2013), Foureur, Besley, Burton, Yu ve Crisp (2013), Çam ve Büyükbayram (2015) özgeciliğin psikolojik dayanıklılığı etkileyen kişisel koruyucu faktör olduğunu saptamışlardır.

Psikolojik dayanıklılığı destekleyen en önemli kavramlardan biri de iyimser olmaktır. İyimserlik de önemli ve olumlu bir kişilik özelliğidir. Kişilik yapılanmasının da, bu kavramla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Agaibi ve Wilson, 2005). İyimserlik gibi olumlu sonuçların doğmasına destek olan koruyucu faktörler psikolojik dayanıklılığın oluşması ve ortaya çıkmasında payı olan faktörlerdir (Aydın, 2018). Ayrıca yapılan araştırmalar psikolojik dayanıklılığı yordayan en önemli faktörün iyimserlik olduğunu ve aralarında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Kumpfer, 1999; Luthar, 1999; Terzi, 2008). İyimserlik öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir duygudur (Parmaksız ve Avşaroğlu, 2012). Teorik olarak, erken ve orta yetişkinlik döneminde ortalama iyimserlik seviyelerinin artması beklenir (Arnett,

İyimserlik, Özgecilik ve Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri

2006). Bu durumun sonucu olarak yetişkinlikte, iyimserlik, daha yüksek seviyelerde öznel iyi oluş sağlar (Mens, Scheier, Carver, 2016). Bunun yanı sıra insanlar iyimser bakış açılarını üzerinde etkin oldukları insanlara da öğretmektedir. Örneğin iyimserliği yüksek olan biriyle evli olan kişilerin zaman içinde daha iyimser olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Chopik, Kim ve Smith, 2015). Ayrıca yetişkinlik dönemindeki iyimserlik düzeyindeki artış, yaşamdan doyum sağlamayla dolayısıyla psikolojik olarak dayanıklı olmayla ilişkilidir (Baird, Lucas ve Donnellan, 2010; Orth ve Robins, 2014). Sonuç olarak sosyal bir varlık olan insan diğer bireylerle ilişkilerinde iyimser tutum gösterdiğinde bencil davranma eğilimini kısıtlar. Kültürel unsurların da etkili olduğu özgeci bir eğilim sergiler. Bu davranış eğilimi de psikolojik dayanıklılık düzeyini artırarak bireylerin ruh sağlığını olumlu etkiler.

Araştırmanın Amacı

Karacaoğlu ve Köktaş (2016) iyimserliğin psikolojik dayanıklılık üzerinde kısmi aracı rolü olduğunu; Seligman (1999) iyimserliğin esnek düşünceyi sağlayarak bireyi güçlendirdiğini ifade etmektedir. Kararımak (2007) ise iyimserliğin dolaylı ve doğrudan psikolojik dayanıklılıkla ilişkili olduğunu bulmuştur. Bozgeyikli ve Şat, (2014) özgeci davranışın psikolojik dayanıklılıkla güçlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Mellor vd., (2009) birine gönüllü yardım etmenin (özgeci davranış) psikolojik iyilik halini olumlu etkilediğini bulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakılarak yetişkin bireylerin iyimser ve özgeci tutumlarının psikolojik dayanıklılığı artıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada iyimserlik ve özgeciliğin psikolojik dayanıklılığı yordayıcı etkisini saptamak amaçlanmıştır. Yetişkinlik dönemi psikolojik dayanıklılık çalışmalarının sayıca az olduğu bilinmektedir (Bonanno, 2004). Alan yazına özellikle örneklem grubu olarak özgün bir katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bu çalışma önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, yetişkin bireylerde iyimserlik ve özgeciliğin psikolojik dayanıklılıkla ilişkisini incelemeye yönelik ilişkisel bir çalışmadır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç bir durumu betimlemek ya da keşfetmektir (Babbie, 2012). Tarama modeli ile elde edilen veriler ise t-testi, Anova ve hiyerarşik regreyon analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Demografik değişkenlerin psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi nedir?
2. İyimserlik, özgecilik ve medeni durum psikolojik dayanıklılığı yordamakta mıdır?

Veri analizinde kullanılan hiyerarşik regresyon analizi aşağıdaki modele göre yapılmıştır.

Model 1: Psikolojik Dayanıklılık = Sabit + Medeni Durum (Dummy Değişken)

Model 2: Psikolojik Dayanıklılık = Sabit + Medeni Durum (Dummy Değişken) + İyimserlik

Model 3: Psikolojik Dayanıklılık = Sabit + Medeni Durum (Dummy Değişken) + İyimserlik + Özgecilik

Çalışma Grubu

Araştırma grubu 2019 yılında Orta Anadolu’da yaşayan yetişkin bireylerden oluşmaktadır. Çalışmaya dahil olan bireyler rastgele belirlenmiş gönüllü katılımcılardır. Katılımcılar 191’i (%49.1) erkek 198’i (%50.9) kadın olmak üzere toplam 389 kişidir. Yaşları 20-73 arasında değişmektedir ($M \pm SD = 30.17 \pm 10.65$).

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	Medeni Durum		Yaş	Eğitim Düzeyi					Yaşadığı Yer				Ekonomik Durum		
		Evli	Bekâr		İlköğretim ve Altı	Lise	Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü	Köy	İlçe veya Kasaba	İl	Büyükşehir	Düşük	Orta	Yüksek
Kadın (f)	198	80	118	29.39	26	24	23	118	7	30	49	93	26	12	170	16
Erkek (f)	191	79	112	30.97	8	25	24	122	12	31	36	85	39	10	154	27

Veri Toplama Araçları:

İyimserlik ölçeği

Bu ölçek iyimserlik düzeyini ölçmek amacıyla Balcı ve Yılmaz’ın (2002) geliştirdiği 24 maddeden oluşan 4’lü likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için hesaplanan Cronbach’s α iç tutarlılık katsayısı .96’dır. Pearson Momentler korelasyon katsayısı .61’dir. Testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .91’dir. Geçerlik için hesaplanan korelasyon katsayısı .55’tir. Ölçeğin maddelerinin yapı geçerliliğine ve alt boyutlarının olup olmadığına bakmak için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. 24 maddeden biri hariç (1. madde) birinci faktörde toplandığı saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan 24 ile 96 aralığındadır. Yüksek puan bireyin “iyimser” olduğunu göstermektedir. 1, 6, 8, 9, 11 numaralı maddeler için ters kodlama yapılmaktadır. Bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .86’dır.

Özgecilik ölçeği

Doğan ve Sapmaz (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 maddeden oluşmakta ve tek boyutludur. Ölçek 5’li likert tip puanlama sistemine sahiptir. Ölçeğin Cronbach’s α iç tutarlılık katsayısı .84; test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .74’tür. Ölçekten alınan yüksek puan, özgecilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte 2. 3. 7. 8. ve 10. maddeler ters puanlanmaktadır. Bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .83’tür.

Psikolojik dayanıklılık ölçeği

Friborg vd.,’nin 2005 yılında geliştirdiği ölçek, Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Puanlar arttıkça psikolojik dayanıklılık da artar. Ölçekteki; 1,3,4, 8, 11, 12, 13,

İyimserlik, Özgecilik ve Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri

14, 15, 16, 23, 24, 25, 27, 31, 33 numaralı maddeler tersten puanlanır. Ölçeğin toplam Cronbach's α katsayısı ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma verileriyle hesaplanan faktör analizinde promax tekniği kullanılmış ve analiz sonucunda toplam varyansın % 47'sini açıklayan ve öz değeri 1'den büyük olan 6 faktör elde edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırma için hesaplanan güvenirlik katsayısı .88'dir.

Kişisel bilgi formu

Araştırmadaki bağımsız değişkenlerden olan yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, yaşanan yer ve algılanan ekonomik durum gibi değişkenlerin kullanıldığı araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir formdur.

İşlem

Araştırmanın yapılabilmesi için seçilen gönüllü katılımcılara iyimserlik ölçeği, özgecilik ölçeği, psikolojik dayanıklılık ölçeği ve kişisel bilgiler formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Katılımcılara uygulama öncesinde araştırmanın amacı anlatılarak ölçekleri rahatça cevaplandırabilecekleri bir ortam ve zaman sağlanmıştır. Araştırmacı ölçekle ilgili yönergeyi verdikten sonra araştırmacının gözetiminde ölçekler cevaplandırılmıştır. Uygulamalar yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkiye bakılmış ve ilk adım olarak da varyansların homojenliği (normal dağılım) incelenmiştir. Levene testi sonuçları tüm değişkenler için $p > 0.05$ dir. Sonucun anlamlı olmaması dağılımın normal olduğunu ifade etmektedir. Çarpıklık değeri tüm değişkenler için - 0.55 ile -0.14 aralığındadır; basıklık değerinin ise tüm değişkenler için - 0.70 ile 0.37 aralığında olduğu hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırlarında olması, puanların normalden aşırı sapma göstermediğini ifade eder (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Skewness değerlerinin +1 ve -1 arasında kurtosis değerlerinin de +2 ile -1 arasında olmasının da normal olduğu belirtilmektedir (Huck, 2008). Bu istatistiksel analiz sonuçlarına göre örneklem grubumuz normal dağılıma sahiptir. Veriler üzerinde ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yordayıcı etkiyi saptamak için ise hiyerarşik regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin aykırı değere sahip olup olmadığına bakmak için Mahalanobis uzaklık değerine sahip olan aykırı değerlerin hesaplaması yapılarak aykırı değere sahip 11 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar orta düzeydedir. Bu bulgu değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığını anlamına gelir. Tolerans ve VIF değerleri kabul edilir sınırlar içindedir. Otokorelasyonu test etmede kullanılan Durbin-Watson değeri 1.93'tür. Veriler SPSS 22 programında çözümlenmiştir.

Bulgular

Psikolojik dayanıklılık çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Katılımcıların psikolojik dayanıklılık toplam puanının cinsiyet ($t_{(2-387)}=-1.60, p>0.05$) değişkenine göre ortalamalar arası farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Medeni durum ($t_{(2-387)}=$

3.87, $p < 0.001$) değişkenine göre ise ortalamalar arası farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. (Tablo 2) Bu bulguya göre, evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 2. Psikolojik Dayanıklılığın Çeşitli Değişkenlere Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{X}	ss	t	p
Cinsiyet	Erkek	191	125.53	19.27	-1.60	0.11
	Kadın	198	128.55	17.96		
Medeni Durum	Evli	159	131.39	18.82	3.87	0.00
	Bekar	230	124.08	17.97		

Katılımcıların psikolojik dayanıklılık toplam puanının ekonomik durum algısı $F_{(3-386)} = 2.58$, $p > 0.05$), yaşadığı yer $F_{(4-385)} = 2.25$, $p > 0.05$) ve eğitim düzeyi $F_{(5-384)} = 0.70$, $p > 0.05$) değişkenlerine göre puanlar arası farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. (Tablo 3).

Tablo 3. Psikolojik Dayanıklılığın Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{X}	ss	F	p
Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve Altı	34	127.14	16.08	0.54	0.70
	Lise	49	124.69	20.45		
	Ön Lisans	47	126.72	19.19		
	Lisans	240	127.22	18.83		
	Yüksek Lisans	19	132.00	14.65		
Yaşadığı Yer	Köy	61	127.95	18.63	2.25	0.08
	Kasaba ve İlçe	85	123.57	17.64		
	İl	178	129.29	18.75		
	Büyükşehir	65	124.70	19.13		
Ekonomik Durum Algısı	Düşük	22	118.95	21.22	2.58	0.08
	Orta	324	127.25	18.02		
	Yüksek	43	129.81	21.19		

Katılımcıların iyimserlikleri, özgeci davranışları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları aşağıdadır. Tablo 4 incelendiğinde, iyimserlik puanları ve özgecilik puanları arasında ($r=0.49$), iyimserlik puanları ve psikolojik dayanıklılık puanları arasında ($r=0.51$), özgecilik puanları ve psikolojik dayanıklılık puanları arasında ($r=0.39$) pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu; medeni durum ve psikolojik dayanıklılık puanları arasında ($r=-0.19$) negatif yönlü güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	MD	İ	Ö	PD
MD	1.00			
İ	-0.20*	1.00		
Ö	0.02	0.49*	1.00	
PD	-0.19*	0.51*	0.39*	1.00

*p<.01

İ: İyimsizlik, Ö: Özgeçilik, PD: Psikolojik Dayanıklılık, MD: Medeni Durum

Regresyon Analizi Sonuçları

Katılımcıların iyimsizlik ve özgeçilik puanlarının psikolojik dayanıklılık puanlarını yordayıp yordamadığı hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. “Medeni durum” değişkenine göre psikolojik dayanıklılık puanları farklılık gösterdiği için bu değişken “dummy değişken” olarak tanımlandıktan sonra hiyerarşik regresyon analizine dahil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5’tedir.

Tablo 5. Medeni Durum, İyimsizlik ve Özgeçilik Puanlarının Psikolojik Dayanıklılığı Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	R ²	F	β	t
Psikolojik Dayanıklılık	1. Adım Medeni Durum	0.04	14.94 *	-0.19	-3.86*
	2. Adım Medeni Durum	0.27	71.19*	-0.09	-2.17**
	İyimsizlik			0.49	11.07*
	3. Adım Medeni Durum			-0.11	-2.56**
	İyimsizlik	0.30	54.67*	0.39	7.78*
	Özgeçilik			0.19	4.00*

*p <0.001 **p<0.05

İyimsizlik psikolojik dayanıklılığı medeni durum kontrol değişkeniyle birlikte %27 yordamaktadır. Bu iki değişkene özgeci davranışın da eklenmesiyle yapılan analizde %30 gibi yüksek düzeyde yordayıcılık saptanmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada özgeci tutum, iyimsiz tutum ve medeni durumun yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları üzerindeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Bulgular, yetişkin bireylerin iyimsiz ve özgeci tutumlarındaki artışın psikolojik dayanıklılık düzeyinin artmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu veriler iyimsizlik, özgeçilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılığı yordadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet, yaşanan yer, ekonomik durum ve eğitim düzeyi psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır buna karşın medeni durum psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmaktadır.

Araştırma bulgularına göre yaşanan yer psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı farklılaştırmamaktadır. Bu durum psikolojik dayanıklılığın yaşanan yerle ilgili olmadığını diğer değişkenlerin ruh sağlığı üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre psikolojik dayanıklılık puanları cinsiyete göre anlamlı derece farklılaşmamaktadır. Bu araştırma sonucuna paralel olarak Sezgin (2012), Karataş (2016) ve Bektaş da (2018) cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkili olmadığını saptamıştır. Buna karşın Eryılmaz (2012); Önder ve Gülay (2008); Güngörmüş, Okanlı, Kocabeyoğlu (2015); Bozgeyikli ve Şat, (2014) cinsiyetin psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı farklılaştırdığını saptamıştır.

Bu araştırmada eğitim düzeyinin psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı farklılaştırmadığı saptanmıştır. Araştırma verilerine paralel olarak Boell, Silva, Hegadoren, (2016); Karabulut ve Balcı (2017); Küçüktahtlıdil (2016) eğitim düzeyinin psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı farklılaştırmadığını bulmuştur; fakat Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, (2007); Bozgeyikli ve Şat, (2014); Soyer, Gülle, Mızrak, Zengin ve Kaya (2013) araştırmalarında eğitim düzeyinin psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı farklılaştırdığını belirten sonuçlar bulmuştur.

Bu araştırmada ekonomik durum algısının psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı farklılaştırmadığı saptanmıştır. Bu bulguya zıt olarak Güngörmüş vd. (2015) ekonomik durumun psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı farklılaştırdığını saptamıştır. Bu araştırmanın verileri ekonomik durumun anlamlı etkisinin olmadığı bulgusuna sahip olsa da psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları yüksek ekonomik duruma sahip olmayla paralel olarak artmaktadır. Campbell-Sills, Forde ve Stein (2009) çalışmalarında gelir düzeyi düşük bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında ekonomik düzeyin düşük olmasının ruh sağlığını olumsuz etkileyen risk faktörlerinden olduğu ifade edilmektedir (Vanderbilt-Adriance, 2006). Bu durum Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki temel ihtiyaçları gidermek için ekonomik gücün gerektiği düşüncesini doğrulamaktadır.

Bu araştırmada medeni durum psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı farklılaştırmaktadır. Araştırma verilerine paralel olarak Bozgeyikli ve Şat, (2014) medeni durumun psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı derecede farklılaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Kırımoğlu, Çokluk ve Yıldırım (2012); Gökmen (2014); Sönmezer (2015), medeni duruma göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir.

Yapılan analizlerde iyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılığın güçlü yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde iyimserlik ve özgecilik pozitif psikolojide önemli bir araştırma alanına dönüşmüştür. İyimserlik ve özgeciliğin psikolojik dayanıklılığı güçlendiren özellikler olduğu düşünüldüğünden mevcut araştırmacılar da bu olumlu kişilik özelliklerini araştırmışlardır (Seligman ve Mather, 2002). Psikolojik dayanıklılığın gelişiminde, yaşanan risklerin belirlenmesi, meydana getirdiği olumsuzlukların azaltılması ya da mümkünse bu etkilerin yok edilmesi için koruyucu unsurların varlığı çok önemlidir (Çam ve Büyükbayram, 2017). İyimserlik ve özgecilik de psikolojik dayanıklılığı etkileyen kişisel koruyucu faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Cheak, 2013; McAllister, 2013; Potter vd., 2013; Çam, Öztürk-Turgut ve Büyükbayram (2014).

Pozitif bakış açısıyla yapılan çalışmalarda da psikolojik dayanıklılığa ilişkin niteliklerden birinin de iyimserlik (Peterson, 2000) olduğu bilinmektedir. Ruthig, Haynes,

İyimserlik, Özgecilik ve Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri

Stupnisky ve Perry, (2009) iyimserlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında iyimserliğin depresyon ve stresi yordadığını saptamıştır. Bu yönleri ile iyimserlik, olumsuz yaşantılar ve algılanan stres arasında bir kalkan gibi işlevde bulunarak ruh sağlığını korumaktadır (Segerstrom, Taylor, Kemeny, Fahey, 1998). Buradan anlaşılıyor ki iyimser bakış açısıyla depresyon ve stresle baş ederek iyilik halini yakalamak bireyi dayanıklı hale getirmektedir. Çünkü Ergün-Başak ve Can (2018); Ergün, (2012); Eryılmaz (2012); (Kararımak, 2007) iyimserlik arttıkça psikolojik dayanıklılığın da arttığını ifade etmektedir. İyimserlik, bireyleri kırılmalardan uzaklaştıran, travmadan koruyan ve bireylerin moralini yükselten bir faktör olarak ele alınmakta ve psikolojik dayanıklılığı arttırmada önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Gillham ve Reivich, 2004). Araştırmaların büyük bir çoğunluğu psikolojik dayanıklılıkla iyimserlik (Luthar, 1999; Goel, Akarte, Agrawal, Yadav, 2016); Özdemir, (2017) arasındaki ilişkileri gözler önüne sermektedir. Bu araştırmalar psikolojik dayanıklılığı yordayan en önemli faktörün iyimserlik olduğunu ortaya koymaktadır (Terzi, 2008). İyimserlik belli bir alanla ilgili özel bir tutum değil genel bir eğilim olarak görülmektedir (Scheier ve Carver, 1992). Bu yönüyle iyimserlik ruh sağlığını koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Baum, 2008; Masten, 2014) ve ayrıca iyimserliğin bazı aracı faktörlerle fiziksel sağlık ve ruh sağlığını etkilediği bilinmektedir (Vaillant, 2012). İyimserlik bu bulgular ışığında ve bir kişilik eğilimi olarak ruh sağlığını olumlu etkileyen bir özelliktir. İyimserlik koşullara bağlı olarak ortaya çıkan zorlanmaların insan psikolojisi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak ruh sağlığını olumlu yönde etkilemektedir (Segerstrom vd., 1998).

Özgeci davranış da bireyin kendini gerçekleştirme için psikolojik sağlığın aracısıdır (Maslow, 2001). Ayrıca olumsuz koşullarla sağlıklı bir biçimde başa çıkabilmede önemli bir faktör olan özgecilik psikolojik dayanıklılığı artıran bir özelliktir (Beltman, Mansfield ve Price, 2011). Yaşam doyumu ve özgeci davranış arasında pozitif yönde bir ilişki vardır ve özgecilik yaşam doyumunun yordayıcısıdır. (Ümmet, 2012). Dolayısıyla mevcut yaşantısından doyum sağlayan birey özgeci davranma eğilimi sergilerken aynı zamanda ruh sağlığına olumlu katkıda bulunarak daha dayanıklı hale dönüşmektedir. Schwartz vd., (2009) özgeciliğin sağlık ve psikolojik iyi olmayla olumlu ilişkisinin olduğunu saptamışlardır. Bu özelliklere sahip bireylerin medeni durumu da ruh sağlığını etkilemektedir. Sosyal destek ve baş etme mekanizmalarını kuvvetlendiren bir unsur olan ve bireyi yalnızlaşmaktan uzaklaştıran evli olmak da psikolojik dayanıklılığa olumlu katkıda bulunmaktadır.

Bu alan yazın verilerine baktığımızda araştırma verilerinin tutarlı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Araştırmamızda da iyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılığı artırdığı saptanmıştır. Bu sonuçtan yol çıkarak koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmeti veren bireylerin yapacakları teorik ve uygulamalı eğitimlere iyimserlik, özgecilik kavramlarını tanıtıcı ve kazandırıcı etkinlikler eklemlerinin faydalı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Ayrıca bireyi ruh sağlığı anlamında güçlendiren ve yalnızlıktan uzaklaşmak için birinci derece öneme sahip sosyal destek mekanizmalarının önemi konusunda bireyleri bilinçlendirmek için faaliyetler yürütülebilir.

Kaynakça

- Abraham, W. T. (2007). *Dispositional optimism and pessimism: stability, change, and adaptive recovery following life event experience*. Doktora Tezi. Iowa State University, Iowa.
- Agaibi, C. E. & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD and resilience a review of the literature. *Trauma, Violence and Abuse*, 6(3), 195-216.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Atarbay, S. (2017). *Farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, E. (2018). *Çocukluk çağı travmatik yaşantılarının psikolojik sağlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babbie, E. (2012). *The practice of social research* (13th ed.). Canada: Wadsworth Publishing Company
- Baird, B. M., Lucas, R. E., & Donnellan, M. B. (2010). Life satisfaction across the lifespan: Findings from two nationally representative panel studies. *Social Indicators Research*, 99(2), 183-203.
- Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2002). İyimserlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14, 54-60.
- Basım, H. N., ve Cetin, F. (2011). The reliability and validity of the resilience scale for adults-Turkish version. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104.
- Batson C. D. (2003). Altruism and prosocial behavior, "In Weiner IB (ed): *Handbook of social psychology*, 5. edition" pp. 463-485, Newyork:John Wiley & Sons, Inc.
- Baum, N. L. (2008). Building resilience: A school-based intervention for children exposed to ongoing trauma and stress. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 10(1-2), 487-498
- Bektaş, M. (2018). Evli bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin yordanması. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, C. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207.
- Benson, H.P. (2007). *Children's dispositional optimism and pessimism: social and emotional outcomes*. Doktora Tezi, Seattle Pacific University, Seattle.
- Boehm, J. K., Chen Y., Williams, D. R., Ryff, C., & Kubzansky, L. D. (2015) Unequally distributed psychological assets: are there social disparities in optimism, life satisfaction, and positive affect. *PLoS One*. ;10(2): e0118066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118066>.
- Boell, J. E. W., Silva, D. M. G. V. & Hegadoren, K. M. (2016). Sociodemographic factors and health conditions associated with the resilience of people with chronic diseases: A cross sectional study. *Revista Latino-Americana Enfermagem*. 24, e2786 doi: 10.1590/1518-83451205.2786.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1) , 20-28.
- Bonanno, G., Galea, S., Bucciarelli, A. & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? the role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 75(5), 671-82. doi:10.1037/0022-006X.75.5.671.
- Bozgeyikli, H., ve Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 172-191.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayınevi.
- Campbell-Sills, L., Forde D. R. ve Stein, M. B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research*. 43(12), 1007-1012.

İyimserlik, Özgeçicilik ve Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18, 293–299. doi:10.1016/j.tics.2014.02.003
- Castro-Schilo, L., Ferrer, E., Taylor, Z. E., Robins, R. W., Conger, R. D., & Widaman, K. F. (2013). Parents' optimism, positive parenting, and child peer competence in Mexicanorigin families. *Parenting: Science and Practice*, 12, 95-112.
- Chesak S. (2013). Integration and impact of stress management and resiliency training (smart) in a nurse residency program: A Feasibility Study. *Theses and Dissertations, paper:347*.
- Chopik, W. J., Kim, E. S., & Smith, J. (2015). Changes in optimism are associated with changes in health over time among older adults. *Social Psychological and Personality Science*, 6, 814-822. doi: http://dx.doi.org/10.1177/1948550615590199
- Çam M. O, Öztürk-Turgut E, ve Büyükbayram A. (2014), “Ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliğinde dayanıklılık ve yaratıcılık”, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(3), 160-163.
- Çam, O, ve Büyükbayram A. (2015). The results of nurses' increasing emotional intelligence and resilience. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(3), 130–136. doi: 10.5505/phd.2015.96729
- Çam, O., ve Büyükbayram, A. (2017). Hemşirelerde psikolojik dayanıklılık ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(2), 118-126.
- Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2015). *Özgeçiciliğin değerlendirilmesi ve öznel iyi oluşla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Çalışma. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi.
- Eisenberg, N. Fabes R. A., & Spinrad T. L. (2006). Prosocial development, “ İn Damon W., Lerner R. M. (eds): *Handbook of Child Psychology, 6. edition*” pp. 646–719, Newyork:John Wiley & Sons,
- Ergün, B., (2012). *Düşük gelirli ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz duyarlılık, sosyal bağlılık ve iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ergün-Başak, B., ve Can, G. (2018). The relationships between self-compassion, social-connectedness, optimism and psychological resilience among low-income university Students. *İlköğretim Online*, 17(2), 768-785.
- Eryılmaz, A., ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 139-151.
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1990). Coping and emotion. İn N. L. Stein, B. Leventhal ve T. Trabasso (Ed.), *Psychological and biological approaches to emotion*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Foureur M, Besley K, Burton G, Yu N, & Crisp, J. (2013). Enhancing the resilience of nurses and midwives: pilot of a mindfulness-based program for increased health, sense of coherence and decreased depression, anxiety and stress. *Contemp Nurse*, 45(1), 114–125
- Gillham J. & Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 146-163.
- Goel, A. D., Akarte, S. V., Agrawal, S. P., & Yadav, V. (2016). Longitudinal assessment of depression, stress, and burnout in medical students. *Journal of neurosciences in rural practice*, 7(4), 493-498.
- Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A., ve Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B. ve Yuen, T. (2011). What is resilience?. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne De Psychiatrie*, 56(5), 258-265.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research*, 5th Edition. New York: Pearson
- Jacelon C. S. (1997) The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 123–129

- Karabulut, N. ve Balcı, A. (2017). Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyi ve denetim odağı ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 196-214
- Karacaoğlu, K., ve Köktaş, G. (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 119-127.
- Kararırmak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, R. (2016). *Özel Eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesken J. ve Ayyıldız N. A. (2008). "Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: Pozitif ve otantik liderlik", *Ege Akademik Bakış*, 8(2): 729-754.
- Kırımoğlu, H., Çokluk, G. F. ve Yıldırım, Y. (2012). Türk antrenörlerin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 115- 127.
- Kobau, R., Seligman, M. E. P., Peterson, C., Diener, E. D., Zack, M. M., Chapman, D., et al., (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American Journal of Public Health*, 101(8), 1-9. doi: 10.2105/AJPH.2010.300083
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson, (Eds), *Resilience and development: Positive life adaptations* pp. 179-224. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Küçüktahtlıdil, S. (2016). *Sigorta sektöründe çalışan kişilerin psikolojik dayanıklılık ve stresle başetme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lee L, Piliavin J. A., & Call R. A. V. (1999) "Giving time, mone, and blood: similarities and differences. *Social Psychology Quarterly*. 62(3), 276-290
- Luthar, S. S. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In M. Glanz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* pp. 129-160. New York: Plenum.
- Maddi, S. R. (1998). Dispositional hardiness in health and effectiveness. İn H. S. Friedman (Ed.). *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego, CA: Academic Press.
- Magno, C., Parinas, N. & Mamauag, M. (2008). The influence of self-mastery and communal-mastery on building a model of resiliency. *Philippine Journal of Counseling Psychology*, 10(1), 1-23.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz), İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Masten, A. S. (2014). Ordinary magic-resilience in development. New York: The Guilford Press.
- McAllister M. (2013). Resilience: a personal attribute, social process and key professional resource for the enhancement of the nursing role. *Prof Inferm*, 66, 55–62.
- Mellor, D., Hayashi, Y., Stokes, M., Firth, L., Lake, L., Staples, et al. (2008). Volunteering and its relationship with personal and neighbourhood wellbeing. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(1), 144- 159.
- Mens, M. G., Scheier, C. S., & Carver, C. S. (2016). Optimism. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *Handbook of positive psychology* (3rd ed.). New York, NY: Oxford University Press. Advanced online publication.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 381-387.
- Önder A, Gülay H. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*;23, 192–197.
- Özdemir, E. (2017). *Sporcuların ve sedanterlerin psikolojik sağlamlık, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

İyimserlik, Özgeçiliclik ve Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri

- Parmaksız İ., ve Avşaroğlu S. (2012). Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 543-555.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-45
- Potter P., Deshields T., Berger J. A., Clarke M., Olsen S., & Chen L. (2013), "Evaluation of a compassion fatigue resiliency program for oncology nurses", *Oncol Nurs Forum*, 40(2), 180-187.
- Ruthig, J.C., Haynes, T.L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social psychology of education*, 12(2), 233-249. DOI 10.1007/s11218-008-9079-6
- 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.
- Schwartz, C. E., Keyl, P. M., Marcum, J. P., & Bode, R. (2009). Helping others shows differential benefits on health and well-being for male and female teens. *Journal Happiness Studies*, 10(4), 431-448. 8 doi:10.1007/s10902-008-9098-1
- Segerstrom, C., Taylor, S. E., Kemeny, M. E. & Fahey, J. L. (1998). Optimism associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1646-1655.
- Seligman, M. (1999). Teaching positive psychology. *APA Monitor on Psychology*, 30(7). Erişim adresi: <http://www.apa.org>.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk*. (Çev: S. Kunt Akbaş), Ankara: HYB Basım Yayın.
- Seligman, M., & Mather, P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Pre
- Seligman, M.E.P. (1998). *Positive Social Science*. *APA Monitor*. 29(4), 2,5.
- Sezer, Ö., ve Genç, H. (2018). The relation between altruism and positive perception and social comparison in preservice teachers. *The Journal of International Social Research*, 11(58), 489-495
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(2), 489-502.
- Soyer, F., Gülle, M., Mızrak, O., Zengin, S. ve Kaya, E. (2013). Spor yapan bedensel engelli bireylerin çeşitli değişkenlere göre yılmaz düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 126-136.
- Sönmezer B. (2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgeçiliclik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2010). *Sosyal psikoloji*. (Çev. A. Dönmez), İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Taylor, Z. E., Widaman, K. F., Robins, R. W., Jochem, R., Early, D. R., & Conger, R. D. (2012). Dispositional optimism: A psychological resource for Mexican-origin mothers experiencing economic stress. *Journal of Family Psychology*, 26(1), 133-139. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026755>
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Tümlü, G. Ü., ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yüksek Öğretim ve Bilim*, 3(2), 205-213.
- Ümmet, D. (2012). *Üniversite öğrencilerinde özgeçiliclik davranışının transaksiyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumu bağlamında incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Vaillant, G. E. (2012). *Triumphs of experience: The men of the Harvard grant study*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Vanderbilt-Adriance E. (2006). *Protective factors and the development of resilience among boys from low-income families*. Unpublished master's thesis, McGill University.

- Wang, J. L. & Zhang, D. J. (2015). Resilience theory and its implications for chinese adolescents. *Psychological Reports: Disability & Trauma*, 117(2), 354-375.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 222-244.

Extended Abstract

Introduction

When we think about today's society, problems have become inevitable. Therefore, mental health experts have a very important duty. Psychological resilience, optimism and altruism are important dynamics that affect mental health. The concept of psychological resilience is a personality trait that expresses a person's performance, health and well-being in stressful times. Psychological resilience is a feature that reduces the negative consequences of stress and facilitates adaptation. At the same time, psychological resilience is a feature that can be learned. For this reason, it is important to know the optimism and altruistic behavior that strengthens this feature in order to provide psychological resilience. Optimism is the positive beliefs about the future of the individual as a positive point of view which is generalized and invariably maintained in all areas of life. Research shows that optimistic people have better physical and mental health, longer lifespan, more positive social relationships, and better coping skills. This situation shows itself as a better mental health. Acting altruist is doing voluntarily without waiting for a response, except for the satisfaction that is provided by helping others. Altruistic behavior is a behavior that will be obtained by learning and modeling. By bringing this behavior to individuals, a positive effect can be made on the mental health of individuals. Altruism is a behavior that manifests itself with optimism. In this tendency, it affects individuals positively as mental health. Therefore, it is aimed to determine the predictive effect of optimism and altruistic behaviors in increasing psychological resilience, since it is thought that optimistic and altruistic behaviors of adults will increase psychological resilience. This study is thought to make an original contribution to the literature.

Method

This research is a relational study aimed at examining the relationship between optimism and altruism and psychological resilience in adult individuals. The sample consists of 389 (Female: 198, Male: 191) adult participants living in Central Anatolia. Their ages ranged from 20 to 73 years ($M \pm SD = 30.17 \pm 10.65$). Participants were randomly selected volunteers. In this study, Optimism Scale, Altruism Scale and Psychological Resilience Scale and personal information form developed by the researcher were used. The validity and reliability of the measurement tools used in the study were statistically determined. Hierarchical regression analysis, t test and ANOVA and pearson correlation were used to analyze the data. Psychological resilience scores differed according to the marital status variable. Therefore, marital status was included as a dummy variable in regression analysis. A significant relationship was found between the variables included in the regression analysis.

Results

In the analyzes, it was found that marital status significantly differentiated psychological resilience scores. On the other hand, gender, place of living, education level and economic status did not differ significantly. The hierarchical regression analysis was performed in 3 steps. According to the results of hierarchical regression analysis, one of the predictors of psychological resilience was found to be a high predictor of psychological resilience as 27% with the marital status control variable and 30% with altruistic behavior. These findings show that altruistic behavior and optimism are very effective in predicting psychological resilience.

Discussion

The demographic variables used in this study did not affect psychological resilience. Only marital status affected psychological resilience. When the literature is reviewed, there are studies supporting these findings as well as studies determining the opposite. Today, optimism and altruism have become an important field of research in positive psychology. Since it is thought that there are traits that strengthen psychological resilience, current researchers also deal with positive personality traits such as optimism, psychological resilience and altruism. Research shows that optimism is the most important factor predicting psychological resilience. Optimism and altruism are also personal protective factors affecting psychological resilience. They found that altruism had a positive relationship with health and psychological well-being. Optimism and altruism are predictors of psychological resilience. In the literature, there are research results that support this predictor. When we look at the literature data of this field, it is seen that the research data produce consistent results. Based on this result, it is thought that adding optimistic and altruistic activities to the theoretical and practical trainings of protective and preventive mental health service individuals will give beneficial results. Social support strengthens the individual in terms of mental health and removes it from loneliness. Activities can be carried out to raise awareness of individuals.

This research is limited to the measurement tools and research sample used. This research is original with the adult sample in which the data were collected. Because most of the research in the literature is composed of adolescents and university students.



Okul Yöneticilerine Göre Değişen Denetim Uygulamaları: Karşılaştırmalı Bir Analiz

Changing Supervision Practices According to School Principals: A Comparative Analysis

Ali TOSUN*, Aydan ORDU**

• Geliş Tarihi: 25.03.2019 • Kabul Tarihi: 22.07.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 22.07.2019

Öz

Bu araştırmada eski denetim süreçleri ile yeni denetim faaliyetlerini kıyaslayarak yeni bir denetim modeli oluşturma sürecine katkı sağlayabilmek amaçlanmıştır. Yeni denetim faaliyetleri ile 20.08.2017 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile bakanlık maarif müfettişleri tarafından taşrada yürütülen denetim faaliyetleri kastedilmektedir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada, eski ve yeni denetim sistemini deneyimleyen dokuz okul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi yapıldığında, yöneticilerin yeni denetimin eski denetimlerden farklılıklarına ilişkin görüşleri süreç öncesi, süreç sırasındaki ve süreç sonrası farklılıklar olmak üzere üç temada toplanmıştır. Yöneticilerin çoğunluğu son denetimin devam etmemesi ya da geliştirilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Son olarak yöneticilerin denetim sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri rehberliğin ön planda olduğu denetim, illerdeki denetmenlerin denetimi gerçekleştirdiği bir sistem, ders denetiminin geri gelmesi ve hedef temelli denetim olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

Anahtar sözcükler: Bakanlık maarif müfettişi, kurum denetimi, ders denetimi, okul yöneticisi

Atıf:

Tosun, A., ve Ordu, A. (2020). Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: Karşılaştırmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 303-320. doi:10.9779/pauefd.544220

* Doktora öğrencisi, Pamukkale Üni. Eğitim Bilimleri Enst. Eğitim Bil. Böl., ali35tosun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8214-876X>

** Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üni. Eğitim F. Eğitim Bil. Böl., akursunoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2068-7992>

Abstract

In this study, it is aimed to contribute to the process of creating a new supervision model by comparing the old supervision processes with the new supervision activities. With the new supervision activities, it is meant the supervision activities carried out by Ministry inspectors as a result of the Ministry of National Education Regulation on Inspection Board on 20.08.2017. In the study, which used a case study from qualitative research designs, nine school principals who had experienced the old and new supervision were interviewed. When the content analysis is performed on data obtained from interviews; the opinions of the principals about the differences of the new supervision from the previous supervisions were gathered in three themes as pre-process, in-process and post-process differences. The majority of the principals stated that the final supervision practices should not be continued or should be improved. Finally, principals' opinions about how the supervision system should be, gathered under four themes; as guidance-based supervision, a system in which inspectors in the provinces supervised, return of course supervision and target-based supervision.

Keywords: Ministry of education inspector, institution supervision, course supervision, school principal

Cited:

Tosun, A., & Ordu, A. (2020). Changing supervision practices according to school principals: A comparative analysis *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 303-320. doi:10.9779/pauefd.544220

Giriş

Günümüzde denetim, sistemlerin temel unsurlarından biri olarak görülmektedir. Denetim süreçlerinde var olan durum ortaya konularak olması gerekenle kıyaslandığı için denetimin örgütlerin devamlılığı için hayati öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle kaynaklarını etkili kullanarak hedeflerine ulaşmak isteyen örgütler denetim süreçlerini bir gelişim ve iyileşme süreci olarak görmektedirler. Taymaz' a (1982) göre denetim, örgütün amaçlarına en verimli bir şekilde, hedeflediği sürede ve hukuksal olarak bağlı olduğu düzene uygun olarak erişme durumunu, amaca ulaşmak için kullanılan araçların uygunluğunu ve bu araçların örgütsel amaçlara ulaşmak için etkililik durumlarını değerlendirmek ve örgütsel hizmetlerin örgütün amacına en uygun tarzda yürütülmesine yardımcı olmaktır.

Örgütlerin varlıklarını devam ettirme isteklerinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan denetim, örgütsel devamlılık için bir zorunluluktur. Bu nedenle denetimin, örgütler için gerekliliği ve faydalı olduğunun anlaşılması ve denetim süreçlerinin büyük bir özenle yürütülmesi gerektiğinin özümsetilmesi gerektiği söylenebilir. Formal her örgüt gibi eğitim örgütlerinin de varlıklarını devam ettirebilmeleri için denetime ihtiyaçları vardır. Formal örgütler amaç, süreç, süreçte rol oynayan insan gücünün nitelikleri, sürecin ve sonucun değerlendirilmesi açılarından birbirlerinden ayrılır. Okulun, kendine has özelliklerinin olması, denetim alt sisteminin de kendine özgü olmasını öngörmektedir (Aydın, 2014).

Toplumların ilerleyebilmeleri ve gelişmiş ülkelerin refah düzeyine ulaşabilmeleri için okulların hedeflerine erişebilmeleri gerektiği bilinen bir gerçektir. Eğitim sisteminin ve okullardaki yöneticilerin hedeflere ne derecede ulaşabildiklerini anlayabilmek ve yeni hedefleri gerçekleştirebilmeleri için denetime ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü örgütlerde denetim süreçleri gerçekleşmediğinde çalışanların neyi, ne için ve ne düzeyde yaptıklarını anlamak olanaksızdır, böyle bir ortamda da karmaşanın çıkması büyük bir olasılıktır (Göktaş, 2008, s. 3).

Bilginin üretiminde ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler, eğitim örgütlerini ve çalışanlarını da sürekli öğrenmeye zorlamaktadır. Günümüzde eğitime yeni anlamlar yüklenmeye başlanmış, bu bağlamda eğitimde benimsenen amaç, ele alınan içerik, uygulanan yöntem ve kullanılan araç-gereçler değişmeye başlamıştır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Alanyazın incelendiğinde eğitim denetimi uygulamalarının da yönetim anlayışlarındaki değişimlere benzer olarak farklılaştığı görülmektedir (Aydın, 2013). Önceleri öğretmenin yetersiz olduğu sayılına dayalı olarak öğretmenin kendisi dışında oluşturulan ilkelere göre rolünü oynama durumu denetlenirken (Aydın, 2014), sonraki dönemlerde rehberliğe ve mesleki gelişime öncelik veren bir denetim anlayışı ön plana çıkmıştır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu anlamda yönetim anlayışındaki değişimlere göre şekillenen çağdaş denetim anlayışına göre eğitim denetiminde liderler demokratik özelliklere sahiptir. Bu anlayışa göre denetim eğitim sistemleri için amaç değil araçtır ve bu denetim sürecinin amacı, okuldaki öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmektir (Aydın, 2014).

Çağdaş eğitim sistemlerinde sürekli gelişme ve yenileşme yoluyla, öğrenciler için en iyi eğitim ortamlarının sağlanmasına çaba harcanmaktadır. Bu gelişmenin sağlanması için öğretmenlerden de sürekli olarak mesleki yenilikleri takip etmeleri, kariyer gelişim olanaklarından faydalanmaları ve kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Taşdan, 2008). Sürekli bir gelişme ve yenileşme içerisinde olan eğitim sistemlerine paralel olarak denetim

modellerinde de sürekli bir gelişim ve yenileşme gözlemlenmektedir. Kurum ve Çınkır' a (2017) göre nitelikli insan kaynağı yetiştirme konusunda önemli rol oynadığı düşünülen eğitim denetiminin eğitimin iyileştirilmesi sürecine olan katkılarını arttırabilmek adına eğitim politikalarında oluşan değişimler ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye'de eğitim politikalarında oluşan ani değişikliklerin de denetim sistemini derinden etkilediği görülmektedir.

Eğitim ve denetimin yapısı ve üstlendiği işlevler, toplumun gelişen ve gelişirken karmaşıklaşan yapısına paralel olarak değişmektedir. Denetim sistemi ilk zamanlar kontrol amacına yönelik işlevler yürütürken, günümüzde eğitim örgütlerini ve çalışanlarını hem geliştirmekte hem de çalışanların memnuniyetlerini, iş doyumlarını ve moralini arttırmaya çalışan, ayrıca insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik işlevler yürütmektedir (Kayıkçı ve Emiroğlu, 2014; Aydın, 2104).

Bu değişim süreci entropi yaşamak istemeyen her sistemde olduğu gibi denetim sisteminde de sürekli ve gelişen bir süreç olarak devam etmektedir. Bu anlamda Türkiye'deki denetim anlayışında da sürekli olarak değişimler yaşandığı görülmektedir. Türkiye'de denetim sistemi ile ilgili olarak 09.12.2016 tarihli 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığının ismi "Teftiş Kurulu Başkanlığı" olarak değiştirilerek denetim uygulamalarına yönelik değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklik ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığına verilen görevlerin yerine getirilmesi amacıyla, il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde bulunan Maarif Müfettişleri Başkanlığı kaldırılarak Teftiş Kurulu Başkanlığı başkanlık birimlerinde ve çalışma merkezlerinde görevli bakanlık maarif müfettişi ve müfettiş yardımcılarında oluşan bir denetim mekanizması oluşturulmuştur. Ayrıca bu kanun ile illerde istihdam edilmeye devam edilen maarif müfettişleri, illerde il müdürlüklerine bağlı olarak inceleme, araştırma, rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer görevleri yapmakla görevlendirilmişlerdir (09.12.2016 tarih 6764 numaralı kanunun 13. maddesi). Denetim sistemi üzerinde oldukça köklü değişikliklere sebep olan bu değişiklikten sonra, 20.08.2017 tarihinde yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun teşkilat ve görevleri, Teftiş Kurulu Başkanı, Bakanlık maarif müfettişi ve Bakanlık maarif müfettiş yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları, denetlenenlerin yükümlülükleri, Bakanlık maarif müfettişi ve Bakanlık maarif müfettiş yardımcılarının mesleğe alınmaları, yetiştirilmeleri, atanmaları, çalışma merkezlerinde görevlendirilmeleri, çalışma usul ve esasları belirlenmiş ve Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Bu yönetmelik ile bakanlık müfettişleri Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık teşkilatında yer alan kurum ve kuruluşlar ile Bakanlığın denetimine tabi kurumlara yönelik denetim, rehberlik, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme işlemlerini yürütmek ile görevlendirilmiştir. Yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren eğitim örgütlerinde alışılmışın dışında bir denetim süreci yaşanmaya başlamıştır.

Yeniden örgütlenme ya da yeniden yapılandırma, geliştirmeye yönelik olarak çok güçlü ama aynı zamanda çok riskli bir yaklaşımdır (Bollman ve Deal, 2013). Türkiye denetim sisteminde de oluşturulan bu yeniden yapılandırma süreci uygulama sırasında birçok farklılığı beraberinde getirmiştir. Bu anlamda yeniden yapılandırılmaya çalışılan denetim sistemine ilişkin uygulama yürütülen okullardaki yöneticilerin görüşlerinden yararlanılmasının, yeni denetim sisteminin işlevselliğinin değerlendirmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca denetim sistemimizdeki birçok değişikliğe rağmen günümüzde daha yeni bir denetim modeli arayışının devam ettiğini 23.10.2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “2023 Eğitim Vizyonu” nda görmekteyiz (MEB, 2018). Bu anlamda bu araştırmada eski denetim süreçleri ile yeni denetim faaliyetlerini (20.08.2017 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile bakanlık maarif müfettişleri tarafından taşrada yürütülen denetim faaliyetleri) kıyaslayarak yeni bir denetim modeli oluşturma sürecine katkı sağlayabilmek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1- Yönetici görüşlerine göre yeni denetim sisteminin deneyimledikleri eski denetimlerden farklılıkları nelerdir?

2- Bakanlık Maarif Müfettişleri tarafından yürütülen son denetim sisteminin devam edip etmemesine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?

3- Yöneticilerin denetim sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin gözüyle son denetim sistemi ile eski denetim sisteminin kıyaslanması amacı ile nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Creswell’ e (2018) göre durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili bir durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla 20.08.2017 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile bakanlık maarif müfettişleri tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde denetim faaliyetlerinin yürütüldüğü kamuya bağlı ilkokul ve ortaokullar belirlenmiştir. Belirlenen bu okulların okul müdürlerinin daha önceki yıllarda da eski denetim sisteminin denetimlerini deneyimlemiş olmaları da ölçüt olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de çalışma grubunun özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Okul Kademesi	Yöneticilik Kıdemi
M1	Kadın	İlkokul	3
M2	Erkek	İlkokul	9
M3	Erkek	İlkokul	11
M4	Erkek	Ortaokul	6
M5	Erkek	Ortaokul	6
M6	Erkek	İlkokul	17
M7	Erkek	Ortaokul	20
M8	Erkek	Ortaokul	12
M9	Erkek	Ortaokul	14

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Geliştirilen veri toplama aracındaki sorular anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu açısından iki uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve bir okul müdürü ile ön uygulama gerçekleştirilmiş, gerekli düzeltmelerden sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda katılımcılara yöneltilen sorularla son denetim sisteminin eski denetim sistemlerinden farklılıkları; son denetim sisteminin devam edip etmemesine ilişkin katılımcıların görüşleri ve okul yöneticilerinin oluşmasını istedikleri denetim sisteminin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşleri ortaya çıkartılmak istenmiştir.

Okul müdürleriyle yüz yüze yapılan görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Okul müdürlerinin bazıları görüşmelerin kayıt cihazı aracılığı ile kaydedilmesini istemedikleri için araştırmacı görüşmeleri görüşme sırasında not almıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmenin hemen sonrasında görüşmeyi yapan araştırmacı aldığı notları düzenleyerek Word dosyasına aktarmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla ilk olarak katılımcıların görüşlerinden kodlar elde edilmiştir. Ardından elde edilen kodlar belirli kategoriler altında toplanarak temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada oluşturulan kod ve temalar düzenlenerek araştırmanın verileri tanımlanmış ve okuyucuya sunulmuştur. Son aşamada ise tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcı teyidinden yararlanılmıştır. Görüşmeler bittikten sonra düzenlenip Word belgesine aktarılan notlar görüşmecilere gönderilerek okumaları ve gerçeği yansıtmadığına ilişkin geri bildirim vermeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın verileri ayrıntılı bir biçimde betimlenerek okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla da görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla yazılı hale dönüştürülen tüm görüşmeler iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmacıların her ikisinin de aynı kodu kullandığı durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandığı durumlar ise görüş ayrılığı olarak değerlendirilmiştir. $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak (Miles ve Huberman, 1994) güvenilirlik katsayısı % 84 bulunmuştur. Ayrıca görüşmeler sırasında alınan notlar, Word'e aktarılmış dokümanlar, kodlamalar ve benzeri tüm raporlar gerektiğinde teyit incelemesine sunmak üzere araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda sorulan sorularla ilişkili olarak alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir:

Yönetici Görüşlerine Göre Yeni Denetimin Eski Denetimlerden Farklılıkları

Araştırmada okul yöneticilerine eski denetim ile son denetim faaliyetleri arasındaki farklar sorulduğunda yöneticilerin yanıtlarından elde edilen kodlar “süreç öncesi”, “süreç” ve “süreç sonrası” farklılıkları olarak üç temada toplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yeni Denetimin Eski Denetimlerden Farklılıklarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Süreç öncesi farklılıklar	Gerginlik	9
	Öğretmene dokunmayan denetim	1
	Önyargısız olma	1
Süreç sırasındaki farklılıklar	Gerginlik	11
	Eğitim öğretime dokunmayan denetim	11
	Veri toplama odaklı denetim	9
	Formallik	8
	Etkisiz iletişim	6
	Etkili iletişim	4
	Planlılık	3
	Yöneticiye dokunan denetim	3
	Yöneticinin iş yükünü arttıran denetim	3
	Durumsal olmayan denetim	3
	Eksik bulma odaklı denetim	2
	Eğitim öğretimi aksatan denetim	2
	Denetmenlerin donanımlılığı	2
	Yöneticinin rahat hissetmesi	2
	Yasal gücü kullanma	1
	Müdürü yetkisizleştiren denetim	1
	Denetmenin tarafsızlığı(önyargısızlık)	1
Yöneticinin kendini ifade edebilmesi	1	
Süreç sonrası farklılıklar	Öğretmene katkısı olmama	12
	Eğitim öğretime katkısı olmama	10
	Yöneticiye katkısı olmama	7
	Yöneticiye katkı	6
	Yol gösteren	4
	Yönetsel faaliyete katkı	3
	Öğretmene dolaylı katkı	1
Denetimden sonra eski duruma dönme	1	

Süreç öncesi farklılıklar temasına bakıldığında yöneticilerin en fazla tekrar ettiği kod “gerginlik” olmuştur. Okul yöneticileri denetim süreci öncesi yaşadıkları bu gerginliğe ilişkin bakanlık adından duyulan korku, bu denetim türünün ilk kez uygulanması gibi nedenler göstermiştir. Bu koda ilişkin yöneticilerin yanıtlarına bakıldığında M1’in “...bakanlık müfettişi, ismi aslında daha korkutucu sanki daha fazla sorgulayacaklarmış gibi geliyor insana. Biraz daha çekingendik bu yüzden...” ifadesi denetim sürecinden önce denetmenlerin nereden geldiğinin denetlenenler üzerinde gerginlik yarattığını göstermektedir. Bir diğer okul yöneticisi olan M2 ise “...gelmeden önce haber verdikleri için bir hazırlık süreci oldu ama isimleri bakanlık olunca korktum. Birde daha önce bunu deneyimleyen müdür arkadaş olmayınca nasıl bir denetim olacağı konusunda hiçbir fikrim yoktu...” cevabı ile yeni denetim sistemini ilk kez deneyimleyen olmanın yarattığı belirsizliğin de gerginlik kaynağı olduğunu vurgulamaktadır.

Denetim faaliyetlerinin başlangıcından son anına kadarki farklılıkları ifade eden süreç sırasındaki farklılıklar temasında oluşan kodlar Tablo 2’ de verilmiştir. Süreç sırasındaki farklılıklar temasına ilişkin okul yöneticilerinin yanıtları incelendiğinde en fazla tekrar eden kodların “gerginlik” ve “eğitim öğretime dokunmayan denetim” olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri, eski denetimlerden farklı olarak yeni denetim sürecinde yaşadıkları gerginliğin kaynağı olarak denetmenlerin iletişim tarzlarını ve denetim sırasında denetmenlerin yetki –yasal güçlerini kullanmalarını göstermişlerdir. “Gerginlik” koduna yönelik yöneticilerin yanıtları incelendiğinde M3 “...ben eskiden kendimi daha rahat hissediyordum. Çünkü gelen kişiyi tanıyorum. Gelen müfettişi eskiden tanıyınca muhabbet edebiliyorduk. Bu son denetimde çok gergindim...” cevabı ile süreç sırasında yaşadığı gerginliğin kaynağını müfettişi tanımamaktan kaynaklandığını vurgulamıştır. M4 ise “...eski denetimde çok rahattık şimdi ise çok rahat değiliz. Çünkü gelenlerin egosu çok yüksek bizi küçük görüyorlar gibi...” cevabı ile denetmenlerin iletişim tarzlarından kaynaklı bir gerginlik yaşadığını ifade etmiştir.

Bu temaya ilişkin en sık tekrar eden bir diğer kod “eğitim öğretime dokunmayan denetim” olmuştur. Okul yöneticileri bu yeni denetim sürecinin eğitim öğretim faaliyetleri ile bir ilişkisi olmadığı ve eğitim öğretime bir katkı sağlayamadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenlerine ilişkin ise bakanlık tarafında uygulanan denetim süreçlerinde denetmenlerin genellikle veri toplamayla ilgilenmeleri, ders denetimleri yapmamaları ve öğretmenler ile sınırlı iletişim kurmaları gibi etkenleri göstermişlerdir. “Eğitim öğretime dokunmayan denetim” koduna ilişkin M1 “...son denetimin okuldaki eğitim öğretim süreçlerine hiç bir katkısı yok. Denetim öğretmenlere hiç dokunmadı diyebilirim. Çünkü bakanlık müfettişleri öğretmenlere sadece planlarınızı yapın, günlük planları tutun dediler. Ama bu planlara uyulup uyulmadığına bakılmadı...; M2 ise yeni denetim sürecinin eski denetimlerden farklılıklarına ilişkin “...okulun eğitim öğretim süreçleri ile ilgili herhangi bir değişiklik olmadı, çünkü denetim müdür odasında geçti. Benim odadan çıktıklarında sadece depolara veya fiziksel olarak duruma bakmak için çıktılar. Yani eğitim öğretimle pek de işleri yoktu. ...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin yeni denetim sürecinde gördükleri farklılıklara yönelik en çok vurguladıkları bir başka kod ise “veri toplama odaklı denetim” dir. M5 “...Son denetimde bir sürü yük bindi bize geldiler okula elimize bir dosya verdiler bunları hazırla dediler. Dedikleri şeyler kolay bulunan şeyler değildi. Mesela 2 yıl öncenin takdir teşekkür alan öğrenci sayısını istiyorlar. Bende işi gücü bırakıp onları arıyorum arşivde...”; M6 da “...geliyorlar bir sürü evrak istiyorlar kimisi var kimisi yok istatistik istiyorlar kimisini buluyorsun kimini

bulamıyorsun. Bunları 2 gün sonraya hazırla diyorlar. Ben ne yapayım mecbur gece yarısına kadar oturup okulda çalışıyorum.” ifadeleri ile verilere odaklanma durumunun aynı zamanda kendilerinin iş yüklerini de artırdığını belirtmiştir. Gene M6'nın “...Aslında biz denetlenmedik, evraklar denetlendi. Eskiden biraz daha farklı olurdu...” ifadesi bu yeni denetim sürecinde denetmenlerin veri toplamaya verdikleri önemi göstermektedir.

Eski denetim ile yeni denetim sistemi arasındaki farklılıklara ilişkin okul yöneticilerinin yanıtlarına göre oluşan son tema olan “süreç sonrası farklılıklar” temasına ilişkin en çok tekrar eden kodların “öğretmene katkısı olmama”, “eğitim öğretime katkısı olmama” ve “yöneticiye katkısı olmama” olduğu görülmüştür. Yeni denetimin öğretime katkısının olmamasına ilişkin yanıtlara bakıldığında M1 “...öğretmenlerin sınıflarına girmediği için ve sınıfta onları denetlemediği için mesleki olarak öğretmenlere hiçbir katkı sağlamadılar. Öğretmenlerin sadece birkaç tanesinden plan ve evrak istediler. Bu sürecin onların ve çağırılmayan öğretmenlerin mesleki gelişimine ne katkı sağlayabilir ki?; oysaki eski denetimlerde öğretmenlerin dersi denetlenirdi ve öğretime katkı sağlanırdı...” ifadesi ile denetmenlerin iş başında denetim yapmamasının denetimden sonra öğretmenlere herhangi bir katkı sağlamadığına dikkat çekmiştir. En çok tekrar eden bir diğer kod olan “eğitim öğretime katkısı olmama” koduna ilişkin M3 görüşlerini “...okulun eğitim öğretime bir katkıları olmadı çünkü eğitim öğretimle hiç işleri yoktu sanki Türkiye İstatistik Kurumundan gelmişler gibi veri topluyorlardı...” olarak ifade etmiştir. Bu ifade ile süreç sırasında veri toplamaya dayalı bir denetim anlayışının okulun eğitim öğretim faaliyetlerine herhangi bir katkı sağlamadığı vurgulanmaktadır.

Bakanlık Maarif Müfettişleri Tarafından Yürütülen Son Denetim Sisteminin Devam Edip Etmemesine İlişkin Yönetici Görüşleri

Okul yöneticilerinin bakanlık müfettişleri tarafından yürütülen son denetim sisteminin devam edip etmemesine ilişkin yanıtları, müdürlerden biri “devam etmeli”, beşi “devam etmemeli”, ikisi “devam etmeli ancak geliştirilmeli” ve biri de “fark etmiyor” olmak üzere dört temada (tablo 3) toplanmıştır.

Tablo 3. Son Denetim Sisteminin Devam Edip Etmemesine İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Devam etmeli	Bakanlık müfettişlerinin iletişim becerileri daha yüksek olması	1
	Rehberliğin ön planda olması	1
Devam Etmemeli	Bakanlık müfettişlerinin çevre koşullarını bilmemesi	2
	Evrak odaklı olması	2
	Sistemin iyi işlememesi	1
	Eğitim öğretime dokunmaması	1
Devam etmeli ancak geliştirilmeli	Ders denetimi geri gelmeli	1
	Denetmenlere çevre koşulları tanıtılmalı	1
Farketmiyor	Önemli olan denetmenin bakış açısının değişmesi	1

Son denetim sisteminin bundan sonraki yıllarda da sürdürülmesi yönünde “Devam etmeli” şeklinde yanıt veren yönetici bunun nedeni olarak “bakanlık müfettişlerinin iletişim becerilerinin daha yüksek olması” ve “son denetimde rehberliğin ön planda olması” nı göstermiştir. Bu konuda M1 “...son haliyle devam etsin ... yine müfettişler bakanlıktan gelsin. Çünkü onların iletişim becerisi daha yüksek ve daha ilımlı yaklaşıyorlar meselelere ayrıca rehberliği daha fazla ön plana çıkarıyorlar...” ifadesi ile bakanlıktan gelen denetmenlerin iletişim becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu ayrıca denetim faaliyetlerinde rehberliği ön plana çıkardıkları yönünde fikir belirtmektedir.

Görüşme yapılan dokuz okul müdüründen beşi ise son denetimin devam etmemesi yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu tema altında yer alan kodlar ise “Bakanlık müfettişlerinin çevre koşullarını bilmemesi”, “denetimin evrak odaklı olması”, “sistemin iyi işlememesi” ve “eğitim öğretime dokunmaması” olmuştur. Bu kodlara ilişkin yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

M3: “Denetim Sistemi böyle devam edemez. Çünkü merkezden gelen müfettişler taşırayı bilmiyor...”

M5: “...beni bu ilçede yaşamayan birinin denetlemesi mantıksız. Gelsin İlçe milli eğitim müdürü denetlesin beni yoksa diğerleri çevre şartlarını bilmiyor zaten...”

M 6: “...ben denetimde sadece evrak kontrolü yaptırıcaksam onu yan okulun müdürü de yapar...”

Bakanlık müfettişleri tarafından yürütülen son denetim sisteminin devam edip etmemesine ilişkin yöneticilerin yanıtlarından oluşturulan bir diğer tema “devam etmeli ancak geliştirilmeli” temasına bakıldığında, yanıtların sistemi geliştirmek adına “ders denetimi geri gelmeli” ve “denetmenlere çevre koşulları tanıtılmalı” olarak iki farklı kodda toplandığı görülmektedir. M7 “...ama sınıflara da girsinler. Bu müfettişlerde bakanlığın bir ağırlığı var...” ifadesi ile bakanlık müfettişlerinin sınıf (ders) denetimleri yapmaları durumunda sistemin daha da gelişeceğini vurgulamaktadır. M8 ise, “...denetmenlere okulun çevre şartları önceden tanıtılmalı. Benden bazı istekleri vardı. Ben onları yaparım ama okulun çevresi ona uygun değil. Mesela benden bahçe duvarındaki teli kaldırmamı istediler. Ben de çok isterim ama okulun bahçesine gece çok giren oluyor dedim. Girsinler ne olacak dediler. Ama iş öyle değil...Neyse asıl mesele okulun çevre şartlarını önceden tanıtılmak gerekli...” şeklindeki ifadesinde bakanlıktan gelen denetmenlere okulun çevre koşulları önceden tanıtılması durumunda denetimlerin daha etkili olacağına dikkat çekmiştir.

Tablo 3’te de görüldüğü gibi son denetim sisteminin devam edip etmemesine ilişkin bir okul müdürünün yanıtından oluşan son tema olan “fark etmiyor” temasına bakıldığında, “önemli olan denetmenlerin bakış açılarının değişmesi” kodunun oluştuğu görülmektedir. Bu koda ilişkin M9 “...ne olursa olsun önce gelen müfettişin bakış açısı değişecek. Önce olumlu yanları göreceğiz bir terazi yapacak hangisi daha ağır diye terazinin ağır basan tarafına göre muamele yapacak. Yoksa sistemin eskisi de yenisi de farksız...” yanıtı ile oluşturulacak sistemde denetmenlerin öncelikle olumlu tarafları vurgulaması ve bu olumlu taraflardan yola çıkarak denetimi gerçekleştirilmesinin denetim sistemini olumlu etkileyeceğini belirtmiştir.

Yöneticilerin Denetim Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Araştırmada son olarak yöneticilerin denetim sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Söz konusu yöneticilerin denetim sistemine ilişkin önerileri “rehberliğin ön planda olduğu denetim”, “illerdeki denetmenlerin denetimi gerçekleştirdiği bir sistem”, “ders denetiminin geri gelmesi” ve “hedef temelli denetim” olmak üzere dört tema altında toplandığı tablo 4’ de görülmektedir.

Tablo 4. Yöneticilerin Denetim Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Rehberliğin ön planda olduğu denetim	Koçluk	6
	Okulu ve öğretmeni geliştiren	2
	Etkili iletişim	2
	Korkutucu olmayan denetim	1
İllerdeki denetmenlerin denetimi gerçekleştirdiği bir sistem	Ulaşılabilirlik	5
	Daha sık ve periyodik denetim	3
	Her okula tanımlı denetmen	2
	Çevre koşullarını tanıyan denetmen	2
	İldeki denetmenleri bakanlık denetlesin	1
	Okulları ilçe milli eğitim müdürü denetlesin	1
	Denetmen sayısı daha çok olmalı	1
Ders denetiminin geri gelmesi	Öğretmenler denetlenmeli	3
	Örnek uygulamalar	1
Hedef temelli denetim	Hedefe ulaşamayanlara müdahale	2
	Dönüt odaklı denetim	1
	Hedefe ulaşamama durumunda denetmenin de sorumluluğu var	1

İlk olarak , “rehberliğin ön planda olduğu denetim” temasına bakıldığında yöneticilerin en çok vurguladığı kod “koçluk” olmuştur. Okul yöneticileri denetim sisteminde, denetmenin yol gösterici, rehber olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Örneğin M1 “*Bence sistem böyle devam etsin ama bu süreci biraz daha sevimli hale getirmeliyiz. Teftiş kavramı olmamalı mesela daha çok yol gösteren olmalı rehberlik yapmalı. Yoksa nereden geldikleri çok da önemli değil. Bu süreç rehberlik üzerine kurgulanmalı...*” ifadesinde denetmenlerin rehberlik görevlerinin ön planda olması gerektiğini vurgulamıştır. M2 ise “*...O müfettiş bazen gelsin bize seminer versin bazen seminer verecek kişiyi bulsun. Ne bileyim bir gece birlikte yemeğe çıkalım. Yani donanımı yüksek olsun ve bizi de donatsın. Son olarak yeni denetim sistemi tıpkı koçluk sistemi gibi olsun.*” yanıtıyla rehberliğin ön planda olduğu denetimde koçluk yapılmasına, olumlu insan ilişkilerine ve denetimin öğretmeni geliştirmesine dikkat çekmiştir.

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, denetmenlerin önerilerine yönelik bir diğer tema “illerdeki denetmenlerin denetimi gerçekleştirdiği bir sistem” olmasıdır. Bu tema altında yöneticiler en sık

öğretmenin denetmenin ulaşılabilir olması ve/veya ilde ikamet etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ardından denetimlerin daha sık ve periyodik aralıklarla yapılması, her okula tanımlı denetmenlerin olması, çevre koşullarını tanıyan denetmenlerin olması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu tema altında yöneticilerin yanıtları incelendiğinde, M2'nin "...yeni denetim sistemi eskilerden ve son uygulananadan farklı olmalı mesela okullara müfettişler tanımlansın tıpkı aile hekimleri gibi. Yani ben denetleneyim hem de her zaman. Ama bu öyle belirli periyotlarla olsun...Birden müfettişler illerde olsun biz istediğimiz her şeyde onlara ulaşabilelim ..." yanıtı ile sürekli ve aynı denetmenler tarafından bir denetim sistemini kurguladığı görülmektedir. Bir diğer okul yöneticisi M5 ise "...okulları ilçe milli eğitim müdürleri denetlesin. Bakanlık onlardan hesap sorsun onlar da bizden. Bu ancak böyle olur. Mesela ben bakanlık müfettişine diyorum ki okulun kaloriferi yetersiz bu nedenle en büyük sorunumuz ısınma. O da bana diyor ki kömürleri bu kadar yüksek istifleme. Yani çok farklı yerlerden bakıyoruz olaya. Ama ilçe milli eğitim müdürü denetlese ben yazıyı yazdım size; bu sorun sadece benim değil ikimizin sorunu derim..." cevabı ile okulların tepedeki yerine kendi üstündeki doğrudan bağlı olduğu yöneticiler tarafından denetlendiğinde gerçek sorunlar üzerine odaklanılacağı ve denetmenlerin çevre koşullarını bilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bir diğer tema olan "ders denetiminin geri gelmesi" temasına bakıldığında yöneticilerin en çok öğretmenlerin eski sistemdeki gibi sınıflarında denetlenmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. M6 "Müfettişler acil olarak eskiden olduğu gibi derslere girmeli ve öğretmenleri denetlemeli. Okul müdürü olarak ben ders denetimini yapmıyorum. Yapmış gibi yapıyorum. Eskiye dönelim ve ciddi bir şekilde denetleyelim...", M7 ise "Bu sistem genel anlamda böyle devam etsin ama öğretmenleri de denetlesinler benden sınıf başarı ortalamalarını istiyorlar sonuçta o ortalamaları oluşturan doğrudan öğretmen ben niye sınıf başarı ortalamalarını değerlendireyim. Yeniden düzenleme yapıp daha kalabalık bir ekiple hem öğretmenleri hem de idareyi denetlesinler..." şeklindeki ifadeleri ile ders denetiminin olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Okul yöneticilerinin denetim sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin önerilerinden hareketle oluşturulan son tema ise "hedef temelli denetim" temasıdır. Yöneticiler bu tema altında hedeflerin belirlenmesi ve hedeflere ulaşamayanlara müdahale edilmesi, dönüt odaklı denetim, hedefe ulaşamama durumunda denetmenin de sorumluluğu olması gerektiğinden söz etmişlerdir. Bu temaya ilişkin M9'un "Bize hedefler versinler hedeflere ulaşıp ulaşmadığımızı kontrol etsinler bıraksınlar masanın sandalyenin kaydıyla uğraşmayı..." ve M2'nin "...sürekli bizim verilere baksınlar eğer hata varsa hedefler olmuyorsa düzeltmeye gelsinler..." şeklindeki yanıtları kodları destekler niteliktedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada eski denetim süreçleri ile yeni denetim faaliyetlerini (20.08.2017 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile bakanlık maarif müfettişleri tarafından taşrada yürütülen denetim faaliyetleri) kıyaslayarak yeni bir denetim modeli oluşturma sürecine katkı sağlayabilmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul yöneticilerinden öncelikle yeni denetim sisteminin deneyimledikleri eski denetimlerden farklılıklarını ortaya koymaları istenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; okul yöneticilerinin algılarına göre ortaya çıkan farklılıklar "süreç öncesi", "süreç" ve "süreç sonrası"

farklılıklar olma üzere üç farklı temada toplanmıştır. Okul yöneticileri denetim süreci öncesinde gergin olduklarını vurgulamışlardır. Bunun nedenini ise denetleme modelinin ilk kez uygulanıyor olması ve denetimin ilk defa taşradan değil de bakanlıktan gelen denetmenler tarafından uygulanacak olması olarak ifade etmektedirler. Mevcut çalışmanın yürütüldüğü okul yöneticilerinin aslında bir değişim sürecinin sonunda ilk uygulamaya tabi olan yöneticiler olması nedeniyle denetim sürecinin nasıl işleyeceğini öngöremedikleri düşünülebilir. Çünkü değişim sürecinde olumsuz duygular sonucunda çalışanların çeşitli korkular yaşadıkları bilinmektedir (Kozak ve Genç, 2014) ve yönetici ifadelerine göre yeni denetim sisteminin uygulamasının nasıl olacağı konusunda bir belirsizlik yaşamaları da gerginlik kaynağı olmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin yeni denetim sistemi ile deneyimledikleri eski denetim sistemini karşılaştırmaları sonucunda denetim sürecinde oluşan farklılıklardan en fazla tekrar eden kodlardan birinin yine “gerginlik” olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin verdiği cevaplar incelendiğinde denetim esnasında gergin olma sebeplerinin bakanlıktan gelen denetmenlerin egolarının yüksek olmaları ve onları tanımamaları olarak ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinde oluşan bu algının çağdaş eğitim denetimi ilkeleri ile uyuşmadığı söylenebilir. Çünkü Aydın’ a (2014) göre çağdaş eğitim denetiminde denetmenin saygılı ve herkese karşı eşit davranması sağlıklı ve etkili bir denetim süreci için ön koşuldur. Köklü’ ye (1996) göre de denetmenlerin, öğretmenlerle karşılıklı olarak güven ve saygıya dayalı bir ortam yaratmaları gerekmektedir.

Okul yöneticileri eski denetimden farklı olarak, yeni denetim sisteminde denetmenlerin denetim boyunca daha çok veri toplamaya odaklandıklarını düşünmektedirler. Alanyazındaki denetim tanımları incelendiğinde ise, denetimin bir insan ilişkileri süreci olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Taymaz, 1982; Aydın, 2013; Aydın, 2014). Denetim sürecinde okul yöneticilerinin bir başka düşüncesi ise denetmenlerin etkili iletişim kuramadıkları düşüncesidir. Bu bulgu, Gökçe ve Başkan’ın (2012) eğitim denetçilerinin iletişim becerilerini öğretmen algılarına göre belirlemeye çalıştıkları çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada öğretmenler eğitim denetçilerinin iletişim becerilerini çok yeterli bulmadıklarını, ayrıca kendileri ile iletişim kurmak için çok istekli olmadıklarını bu durumun da iletişim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler.

Okul yöneticilerinin yeni denetim sistemi ile deneyimledikleri eski denetim sistemini karşılaştırmaları sonucunda verdikleri cevaplara göre ortaya çıkan bir diğer tema ise süreç sonrası farklılıklar olarak oluşmuştur. Bu temada en fazla vurgulanan ilk üç kodun öğretmene, eğitim öğretime ve yöneticiye katkısı olmama olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Yöneticilerin son denetim sisteminin öğretmenlere, eğitim öğretim sürecine ve yöneticilere katkısı olmadığını vurgulamaları çağdaş eğitim denetiminin amacına ters düşmektedir. Etkili bir denetim sürecinin sonunda denetlenen eğitim örgütündeki eğitim ve öğretim süreci gelişmeli (Aydın, 2014), yönetici ve öğretmenlerin gelişimi en üst düzeye doğru yükselmelidir (Köklü, 1996). Çünkü sadece kontrol odaklı ve değerlendirmeye yönelik denetimlerde denetlenenler mevcut durumu göstermemek için eksik ve yanlışlarını gizlemeye yönlendirir. Bu da denetlenenin dolayısıyla örgütün gelişimini önler. Sistem içerisindeki en yetkin kişi olması gereken denetmenin, denetim sırasında tespit ettiği eksik ve yanlışları raporlayıp bırakması, tespit ettiği sorunları düzeltilip geliştirilmesine yönelmemesi, çağdaş denetimin geliştirici işlevine ters düşmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Alanyazında yer alan birçok araştırma incelendiğinde (Memişoğlu, 2001; Memişoğlu, 2004; Kavas, 2005; Ünal ve Gürsel, 2007; Kayıkçı ve Şarlak,

2013) Türkiye’de denetim sisteminin geçmişte de rehberlik fonksiyonunu yerine getirme ile ilgili sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin Bakanlık Maarif Müfettişleri tarafından yürütülen son denetim sisteminin devam edip etmemesine ilişkin görüşleri incelendiğinde dört farklı tema ortaya çıktığı görülmektedir. Bu temalar “Devam etmeli”, “Devam etmemeli”, Devam etmeli ancak geliştirilmeli” ve “Farketmiyor” olarak isimlendirilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin son denetim uygulamalarının gelişimsel süreci konusunda fikir birliği içerisinde olmadıkları görülmektedir. Aslında bu sonuç 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde teftiş süreci ve müfettişlik rollerinin, öğretmen ve okullarımızın ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetlerini sunmak üzere yeniden yapılandırılacak olmasına iyi bir sebep olarak sunulabilir (MEB, 2018).

Okul yöneticilerinin çoğunluğu son denetimin devam etmemesi ya da geliştirilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Yöneticilerden sadece biri son denetim faaliyetlerinin devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Köybaşı Şemin, Uğurlu ve Gezer (2018) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulların denetim ihtiyacı ile ilgili görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, katılımcıların çoğunluğunun genel olarak okullarda denetim ihtiyacının karşılanmadığını düşündüklerini bulmuşlardır.

Araştırmada, okul yöneticilerinden son denetim sistemi ile eski denetim sistemlerini kıyaslamaları istenmiş, ardından son denetim sisteminin devam edip etmemesi hakkındaki görüşleri ve son olarak da yöneticilere denetim sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri sorularak yöneticilerin gözüyle yeni bir model önerisi sunulmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin denetim sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri incelendiğinde yöneticiler denetim faaliyetlerinde rehberliğin ön planda olması gerektiği, denetmenlerin illerde ikamet ederek daha ulaşılabilir olması gerektiği, ders denetimlerinin geri gelmesi gerektiği ve okulun hedeflerine ulaşabilme durumunun denetlendiği bir denetim modeli arzuladıklarını ifade etmektedirler. Memduhoğlu’na (2009) göre de Türkiye’de eğitim denetimi faaliyetleri kontrol odaklı ve değerlendirmeye sınırlı yürütülmekte, öğretmenlere yeterince mesleki katkı sağlanamamakta ve rehberlik edememektedir. Ancak bu durum ülkemizde fark edilmiş olmalı ki 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde belirtilen “...teftiş süreci ve müfettişlik rolleri, öğretmen ve okullarımızın ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetlerini sunmak üzere yeniden yapılandırılacaktır...” ifadesi ile oluşturulması planlanan denetleme modeli ile mevcut çalışmada okul yöneticilerinin hayal ettikleri denetleme modeli arasında benzerlikler oldukça yüksektir (MEB, 2018). Bu anlamda yürütülmüş olan çalışma ile okullarımızda 20.08.2017 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile bakanlık maarif müfettişleri tarafından taşrada yürütülen denetim faaliyetlerine ilişkin denetlenen algıları ortaya konulmuştur. Bulguların gelecekte oluşturulacak olan denetim sistemlerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu amaçla yeni denetim sistemlerinin uygulamaya konulmadan önce daha işlevsel bir sistem oluşturabilmek için aşağıdaki önerilerin dikkate alınmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

- Okul yöneticileri denetim sistemlerinde oluşan değişimlerde yeni denetim sisteminin uygulamasının nasıl olacağı konusunda bir öngörüle bulunamadıkları için gerginlik yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu anlamda denetim sistemlerinde oluşan değişimlerde pilot uygulamalar yapılarak yeni sistemin tanıtılmasının denetlenenlerin belirsizlik ve gerginlik yaşamalarını önleyeceği düşünülebilir.

- Mevcut çalışmada ortaya çıkan bir sonuç olan denetimlerin öğretmenleri geliştirmedeği algısı göz önüne alınarak yeni oluşturulacak denetim sisteminde öğretmenlerin de denetim süreçlerine dâhil edilmesinin eğitim örgütlerinin gelişimine daha fazla katkı sağlayacağı söylenebilir.

- Son denetim sisteminin mevcut durumunu tespit edebilmek amacıyla çalışma grubunun genişletildiği hatta öğretmen algılarının da incelendiği nicel ve/veya nitel çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Aydın, İ. (2013). *Eğitimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (Bütün M, Demir SB, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gökçe, D. ve Başkan, G. A. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 200-211.
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi (Kırıkkale il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kayıkçı, K., ve Şarlak, Ş. (2013). İlköğretim okullarında denetimin etkili işleyişini zorlaştıran örgütsel engeller. *İlköğretim Online*, 12(2), 461-478.
- Kozak, M. A. ve Genç, V. (2014). Değişim sürecinde ortaya çıkan direnci önlemede duyguların yönetiminin önemi: Hizmet işletmeleri açısından bakış. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 81-92.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 259-268.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.
- Memduhoğlu, H. B. (2009, Mayıs). *Paydaşların gözüyle Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi’nde Sunulan Bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memişoğlu, S.P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Memişoğlu, S. P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 30-39.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Şemin, F. K., Uğurlu, C. T. ve Gezer, Ç. (2018). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulların denetim ihtiyacına ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Eğitim Yönetimi Araştırmaları*, 120-129.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Ünal, A., ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-481.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The rapid changes in information production and technology force education organizations and employees to learn continuously. Nowadays, new meanings have begun to be used in education, in this context, the aim, the content, the method and the tools used in education have started to change. (Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

The reorganization or restructuring process of organizations to adapt to change in their environment is a very strong but also very risky approach to development (Bollman ve Deal, 2013). This restructuring process, which is also observed in the supervision system of our country, brought many differences during the implementation process. In this sense, regarding the supervision system to be restructured it is thought that the use of the opinions of the principals in the schools that are being implemented will allow the evaluation of the functionality of the new supervision system. Moreover, despite the many changes in our supervision system, we see that the search for a more recent model is continuing in the 2023 Education Vision published by the Ministry of National Education on 23.10 2018. In this sense, this research aimed to contribute to the process of creating a new supervision model by comparing the old supervision processes with the new supervision activities. With the new supervision activities, it is meant the supervision activities carried out by Ministry inspectors as a result of Ministry of National Education Regulation on Inspection Board on 20.08.2017.

Methodology

In the study, the case study of qualitative research designs was used. The study group was determined by criterion sampling method. For this purpose, the public primary and secondary schools where the new supervision activities were carried out in Uşak province at 2017-2018 academic year were determined. The another criteria was that the principals of these schools had experienced the former supervision system in previous years. The data of the study were collected by semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis technique was used to analyze the data. Firstly, codes were obtained from the views of the participants. Then themes were created by gathering the obtained codes under certain categories. In the third stage, the codes and themes were prepared and the data of the research was defined and presented to the reader. In the final stage, the findings described and presented were interpreted.

Results and Discussion

In the study, when the school principals were asked about the differences between the previous supervisions and the new supervision activities, the codes obtained from the responses of the principals were collected in three themes as pre-process, process and post-process differences. Looking at the theme of the pre-process differences, the code most frequently repeated by principals was "tension". Regarding the differences in the process, the principals mostly mentioned "tension", "supervision that does not benefit education" and "data collection - based supervision". The most frequently emphasized codes in the theme of differences after the process was that supervision does not contribute to the teacher, the education and the principal. It can be said that this finding contradicts the aim of contemporary education supervision.

Because at the end of an effective audit process, the education and training process in the supervised education organization should improve (Aydın, 2014) and the development of the managers and teachers should be at the highest level (Köklü, 1996).

The school principals' responses to the continuity of the final supervision system carried out by the ministry inspectors were collected in four themes as “should not be continued”, “should be continued”, “should be continued but improved” and “it doesn't matter”. Five of the principals indicated that the final supervision practices should not continue. These principals stated that, the inspectors did not recognize the environmental conditions, the last supervision focused on the documents.

Finally, principals' opinions about how the supervision system should be, gathered under four themes; as guidance-based supervision, a system in which inspectors in the provinces supervised, return of course supervision and target-based supervision. According to Memduhoğlu (2019), educational supervision activities in Turkey are control oriented and limited to evaluate. In addition it does not provide sufficient professional contribution and guidance to teachers. The supervisory opinions proposed by the principals in this study and supervision model described in the “2023 Education Vision” document are very similar. This may be evidence that the need for this issue is recognized.

Based on the findings of the study, it is thought that taking into consideration the following suggestions in order to create a more functional system before a new supervision system is put into practice. The introduction of the new supervision system through pilot applications and seminars can prevent the teachers and administrators from experiencing uncertainty and tension. The inclusion of teachers in the supervision process may contribute to the development of educational organizations.



2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi?

Education Vision 2023: Is it a solution for problems?

Abbas ERTÜRK*

• Geliş Tarihi: 08.03.2019 • Kabul Tarihi: 19.08.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 19.08.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin eğitim yönetimi açısından incelenmesidir. Bu bağlamda ele alınan belge günümüzde Türk Eğitim Sisteminde bulunan ve eğitim yönetimi alanı ile ilgili olan sorunlar çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma nitel bir araştırma olup vizyon belgesinde bulunan içerik temel alınmıştır. Araştırma doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada, vizyon belgesi ile belirtilen ve yapılması düşünülen yeniliklerin, eğitim yönetimi alanına gire beş tema belirlenmiştir. Bu temalar; vizyon, okul gelişimi modeli, insan kaynakları, finansman ve teftiş ve rehberlik hizmetleri başlıkları ile adlandırılmıştır. Bu temalar alan yazında belirtilen sorunlarla birlikte ele alınmış ve vizyon belgesinin bu sorunlara çözüm getirip getirmediği incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularda vizyon belgesinin eğitim yönetimi alanında olumlu yönde yeniliklerin planlandığı saptanmıştır. Ancak yapılması planlanan bu yeniliklerin var olan ve adım atılması beklenen sorunların çözümü noktasında yeterli olmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: eğitim vizyonu, okul gelişim planı, finansman, denetim.

Atıf:

Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,48, 321-345. doi: 10.9779/pauefd.537273

* Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – Eğitim Fakültesi – Eğitim Bilimleri Bölümü, abbasertu@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-3324-6731>

Abstract

The aim of this study is to investigate the Turkey's Education Vision 2023 document, that issued by the Ministry of National Education, in terms of educational management. In this context, the document is investigated within the problems related to the field of educational management in the Turkish Education System. The study was designed as qualitative research, and it is based on the content of the Turkey's Education Vision 2023 document. The research was carried out using document analysis method. Five themes, included in the field of education management, were determined to investigate in the research. These themes; vision, school development model, human resources, financing, and inspection and guidance services. These themes were handled together with the problems mentioned in the literature and discussed whether the vision document addresses these problems or not. As a result of the research, it was determined that positive innovations in the field of education management were planned through the vision document. However, it is seen that these innovations are not sufficient to solve existing problems.

Keywords: education vision, school development plan, financing, inspection.

Cited:

Ertürk, A. (2020). Education Vision 2023: Is it a solution for problems? *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 321-345. doi: 10.9779/pauefd.537273

Giriş

Öngörü, sistemlerin gelişmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü bir sistemin hayatta kalabilmesi ve başarılı olabilmesi için geleceği görüp bu geleceğe yönelik gerekli hazırlıkları yapması gerekir. Aksi takdirde diğer sistemler arasında ve rekabet ortamında yaşamını idame ettirmesi zorlaşır. Geleceğin ön görülmesi ve gelecek için hazırlıkların yapılması sistemlerin yönetimini ilgilendiren bir sorumluluktur. Sistemlerde bulunan yönetim organları sistemlerin geleceğini görmeye ve hatta tasarlamaya çalışması bu yüzdendir. Bu bağlamda bir sistemin başarısı, yönetim organının öngörüdeki başarısına bağlıdır. Sistemin yönetim organı, geleceği ne kadar doğru görebilirse ve de tasarlayabilirse sistem o kadar başarılıdır. Bu durum yönetimin vizyon oluşturma yeteneğini gösterir.

Vizyon kavramı yönetim biliminde birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlarda vizyon, genelde geleceği görme ya da gelecekte varılması istenen nokta olarak ele alınır. Kotter'e (1990, 68) göre vizyon, geleceğin resmidir ve örgüt bu geleceği neden yaratmaya çalıştığına dair olan açıklamalardır. Sabuncuoğlu ve Gök'e (2008) göre vizyon, örgütün olmak, başarmak ve erişmek istediği geleceğe yönelik amaç ve hedefleri kapsayan ifadeler bütünüdür. Bunun yanı sıra vizyon bir örgütün belirli tercihlerinin olduğunu göstermektedir (Dalay, Coşkun ve Altunışık, 2002). Bu tercihler sayesinde geleceğe dair bir resim oluşturabilmektedir. Aksi takdirde örgütün herhangi bir tercihi yoksa meydana gelebilecek dalgalanmalar ve değişimler karşısında kısa vadeli çözümler üretmek zorunda kalır. Bu durum ise örgütün yaşanabilecek dalgalanmalar arasında yok olmasına kadar gidebilir. Daha da ötesi, bir örgütün oluşturduğu vizyonun düzeyi de örgütün hangi düzeyde bir gelecek tasarımına sahip olduğunu da gösterir. Burnside (1994) vizyonu, arzu edilen durum ve geleceğin canlı olan bir resmi olarak tanımlamıştır. Bu gelecek canlıdır çünkü yazılı olmaktan öte insanların zihninde yaşar, aynı zamanda resimdir çünkü herkes tarafından aynı şekilde görülebilir bir gelecektir. Öte yandan vizyon, bir değişimi gerçekleştirmek için alınan bir referans noktası olarak da tanımlanmıştır. Buna göre vizyon, değişimi ve yeniden örgütlenmeyi planlayan bir işletmenin yönetimi için bir referans ve dönüm noktasıdır (Ülgen ve Mirze, 2010, 70). Bu referans noktası, değişim ile varılması istenen noktanın görülmesi amacıyla bir başlangıç noktası olarak görülmektedir. Kouzes ve Posner'a (2012, 18) göre vizyon, geleceği yaratma gücü ile ilgili bir rüyadır, bu rüya gerçekleşebilir ancak henüz hiç kimse tarafından gerçekleştirilmemiş bir rüyadır.

Vizyonun varlığı önemlidir. Vizyonun gerekliliği ve önemi örgütün ya da kurumun gelecekte var olup olmamasıyla ilgilidir. Kouzes ve Posner'a (2012) göre değişim ve gelişmeyi arzu eden her örgüt geride kalmak istemez. Bu yüzden geleceğe bakmayı ve onu görmeyi ister. Vizyonun var edilmesi ve görülmesi bu noktada kurumların geleceği açısından önemlidir. Ancak vizyonun gücünü belirleyen en önemli faktörlerden biri onun paylaşılmasıdır. Başka bir ifadeyle kurumun gelecekteki resmini oluşturarak vizyonun gerçek bir etkiye sahip olması için yeterli değildir. Bunun yanı sıra bu resmin örgüt çalışanlarıyla birlikte oluşturulması ve paylaşılması gerekir. Bu sayede kurum çalışanları amaca doğru yolculukta hangi yöne yolculuk ettiklerini algılamış olurlar. Kurumun hangi durumlar karşısında hangi tepkiyi vereceğini bilirler. Böylece çalışanlar, kurum çevresini doğru algırlar ve kurum çevresinin ihtiyaçlarını önceden saptarlar ve daha kısa sürede bu ihtiyaçlara yanıt verirler (Özdem, 2011). Başka bir ifadeyle vizyonun varlığıyla kurum çalışanı rutin işleri yaparken, kurum için önemli olanın ne olduğunu anlar ve önemli olan bu hedefe yönelik kendi katkısını da sağlar. Oluşturulan vizyon

kurum çalışanları tarafından kabul edilip paylaşıldığı kadar güçlüdür. Başka bir ifadeyle, kurum için oluşturulan gelecek resminin kurum paydaşları tarafından ne kadar çok kabul görürse paylaşılan vizyon o kadar güçlüdür. Fidan'a (1999: 202) kurumun vizyonu belirlendiğinde çalışanlar bu hedeflere ulaşmak için istekle çalışır ve yetersizliğini hissettiğinde kendini geliştirir. Ülgen ve Mirze'ye (2010) göre vizyon insanları bir araya getirmesi ve geleceğe yönlendirmesiyle ortak bir yol haritası görevi görür. Böylece kurumda çalışan bireyler, kurumda kendilerinden ne beklendiğini hissetmelerini sağlar (Hitt, Ireland ve Hoskisson, 2000, 17). Öte yandan kurum çalışanları arasında paylaşılan vizyonun çalışanlarını rutinden kurtarıp onlarda kurumla ilgili heyecan yaratması da beklenir. Küçüksüleymanoğlu'a (2008) göre, vizyon kurumda tüm kademelerdeki çalışanları heyecanlandırır ve onları motive eder. Bu bağlamda vizyonun paylaşılması vizyonun gücünü belirler.

Vizyonun varlığı tüm kurumlar için olduğu kadar eğitim kurumunda eğitim politikası belirlemek açısından da önemli bir adımdır. Mingat ve Tan (2003) göre, eğitim politikasının belirlenebilmesi için bir vizyona ve bu vizyonun paylaşılması ve destek görmesine ihtiyaç vardır. Eğitim politikasını belirleyecek olanlar bunu yapmak zorundadır. Bu bağlamda bakıldığında Türk Eğitim Sistemi için bir eğitim politikasının belirlenebilmesi için eğitim alanında bir vizyonun ortaya konulması ve tüm paydaşlar tarafından desteklenmesine ihtiyaç vardır. Bu açıdan bakıldığında 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin ortaya konulması Türk Eğitim Sistemi için önemli ve gerekli bir adımdır.

2023 Eğitim Vizyonu belgesinin açıklanmasıyla birlikte Türkiye genelinde eğitim ile ilgili tüm tarafları örgütsel amaçlarla ilgili yeni bir heyecan sarmıştır. Bunun nedeni, vizyon belgesiyle uzun yıllardır çözümü beklenen sorunların ele alınmasıdır. Ayrıca ulusal düzeyde sosyal kurumların en başında gelen eğitim kurumu gibi bir kurumun ileriye yönelik hamleleri, toplumdaki herkesi ilgilendirdiği için, toplumun tüm kesimleri bu heyecanı paylaşmıştır. (Uyan, 2018 & Abdullah, 2018). Vizyon belgesi bu sayede toplum üyelerinin aynı yöne bakmaları sağlar ve aynı geleceği zihinlerinde tasarlarlar. Bu sayede belirlenen vizyon, toplum bireylerini bir arada tutup zihinsel olarak aynı geleceğe yönlendirir ve motive olmalarını sağlayan bir yol haritasıdır (Ülgen ve Mirze, 2010: 70). Bu yönüyle 2023 Eğitim Vizyonu belgesi eğitim kurumundaki tüm çalışanlara "bundan sonra hep beraber neler yapacağız" mesajını vermiştir. Diğer paydaşlara ise gelecekte nasıl bir Türkiye göreceklerine dair bir resim çizmeye çalışmıştır. Öte yandan vizyon belgesi eğitim kurumu için belirlenecek olan politikaların da ortaya konular insan odaklı politikalar olmasını bir vizyon olarak sunduğu da ifade edilebilir.

Vizyon belgesi ülke çapında uzun vadeli politikalara duyulan ihtiyaç olarak görünmektedir. Bu ihtiyaç eğitim alanında uzun vadeli hedeflerin ve planlamaların yoksunluğundan ve gündelik politikalara göre yönetsel uygulamalarda görünmektedir. Bu alanda bir örnek vermek gerekirse öğretmen ihtiyacının planlanmasındaki sorunlar verilebilir. Öğretmen ihtiyacının saptanması ve eğitim fakültelerinin kontenjanının bu ihtiyaçlara göre düzenlenmemesi uzun vadeli politikalara duyulan ihtiyacın bir göstergesi olarak görülebilir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) eğitim politikası alanında bir çok ihtiyacın olduğunu vurgulayarak, vizyon belgesinin böyle bir ihtiyacı da karşılamada umut verici bir adım olarak nitelenmektedir. Örneğin; veriye dayalı yönetim araçlarının kurgulanması, üniversiteler ile sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen araştırmaların kullanılması yönündeki hedefler bu alanda umut vericidir (Düşkün, Arık ve Aydagül, 2018).

Vizyon ve önemi tüm yönetim sistemleri için geçerli olduğu gibi eğitim yönetimi sisteminin her düzeyi için de geçerlidir. Erdoğan'a (2015, 70) göre vizyon, okul çalışanları için ufuk çizer ve geleceğinin görülmesine ışık tutar. Okula, yöneticiye ve çalışanlara enerji verir, coşku ve bağlılık yaratır. Bu bağlamda eğitim kurumunun bir vizyona sahip olması bir gerekliliktir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi eğitim kurumu için bir ihtiyaç meselesidir. Ancak aynı zamanda vizyon, kurumda var olan kökleşmiş sorunların aşılması için atılması gerekli adımlar açısından da yol gösterici olması beklenir. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi için de bu beklenti geçerlidir. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin tartışılma ihtiyacı buradan doğmuştur. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin eğitim yönetimi sorunlarına ne kadar cevap verdiğini irdelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

1- 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, Türk Eğitim Sistemine kurumsal vizyon oluşturması açısından hangi yeterliliklere sahiptir?

2- 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile yaratılması istenen değişim, eğitim yönetimi açısından aşağıdaki konularda nasıl değerlendirilmektedir?

- a- Okul Gelişim Modeli
- b- İnsan Kaynakları
- c- Finansman
- d- Teftiş ve Rehberlik Hizmetleri

Yöntem

2023 Eğitim Vizyonu belgesini eğitim yönetimi bağlamında ele alan bu çalışma, nitel araştırma temelinde desenlenmiş, gerekli bilgilerin incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulduğu bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:45). Bu yöntemde dokümanların incelenmesinde 1) dokümanlara ulaşma, 2) orijinalliğin kontrol edilmesi, 3) dokümanların anlaşılması, 4) verilerin analiz edilmesi ve 5) verilerin kullanılması aşamalı takip edilmiştir (Forster, 1995 Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013, 193). Bu yöntemde verilerin analiz edilebilmesi için 2023 Eğitim Vizyonu belgesi eğitim yönetimi bağlamında incelenmiş ve beş tema saptanmıştır. Bu temalar, belgede eğitim yönetimi alanına ilişkin değişim başlıklardan oluşmuştur (vizyon, okul gelişimi modeli, insan kaynakları, finansman, teftiş ve rehberlik hizmetleri). Bu konular eğitim yönetimi alanına ilişkin temel olan konular arasında yer almaktadır (Bursalıoğlu, 2013; Özdemir, Sezgin ve Koşar, 2013; Can, 2018 ve Cemaloğlu ve Özdemir, 2019).

Belirlenen temalara ilişkin belgede öngörülen değişim alanları belirlenmiştir. Daha sonra alanyazında bu konuların ele alındığı çalışmalar araştırılmıştır. Alanyazında Türk Eğitim Sistemi ile ilgili sorunların ve oluşan beklentilerin neler olduğu araştırılmıştır. Sonrasında saptanan temalar çerçevesinde 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile bu beklentilerin ne kadar karşılandığı tartışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 197) göre oluşturulan temalar

doğrultusunda araştırmacı, dokümanlardan destekleyici, yanlışlayıcı veya alternatif açıklamalara olanak tanıyacak bölümler üzerinde durur. Buna göre 2023 Eğitim Vizyonu belgesinden belirlenen ve yukarıda başlıkları verilen beş tema alanyazındaki kaynaklarda geçen sorunlara ne kadar cevap verdiği ve bu alanların geliştirilmesinde ne kadar katkı sağlayacağı tartışılmıştır.

Verilerin analizi sırasında öncelikle Bailey (1982) tarafından belirlenen dört aşamalı yöntem benimsenmiştir. Bu aşamalar analize konu olan belgeden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma. Son aşamada bulunan sayısallaştırma aşaması gerek görülmediğinden uygulanmamıştır. Analize konu olan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi eğitim yönetimi ile ilgili birçok alanı kapsamaktadır. Burada örneklem seçme aşamasında, belgeden sadece eğitim yönetimi alanını direkt olarak ilgilendiren konular seçilmiştir (vizyon, okul gelişimi modeli, insan kaynakları, finansman, teftiş ve rehberlik hizmetleri). İkinci aşamada, seçilen her tema için farklı kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler, belgenin vadettiği değişim başlıklarından oluşturulmuştur. Bu bağlamda çalışmada belirlenen temalar ve kategoriler aşağıdaki gibi belirlenmiştir. 1. Tema: Vizyon (Değerler, vizyon oluşturma yöntemi ve uzun vadeli görüş). 2. Tema: Okul gelişim modeli (Sivil toplum örgütleri, işbirliğine dayalı çalışmalar ve okul gelişim bütçesi). 3. Tema: İnsan Kaynakları (Seçme, kariyer, personel geliştirme, hizmet içi eğitim, öğretmenlik programları ve verimlilik ve hakkaniyet). 4. Tema: Finansman (Yardım ve bağışlar ve farklı kaynaklar). 5. Tema: Teftiş (Rehberlik ve soruşturma, bakanlık ve il denetmenlerinin statüleri ve sınıf içi rehberlik).

Bu kategorilerin seçiminde verilerin tek kategori altında yer almasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek'e (2013:198). Analiz birimi ise, içerik olarak saptanmıştır. Bu analiz biçiminde analizler kelime ya da cümle birimi olarak değil içerik olarak ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 200).

Bu tartışmaların sonunda mevcut sorunlarla ilgili çözüm önerileri de getirilmiştir. Tartışılan konuların bütünlüğünün bozulmaması amacıyla çalışmada öne sürülen öneriler tartışılan konularla birlikte sunulması uygun görülmüştür.

Alanyazın araştırılmasında öncelikle eğitim yönetimi alanında bulunan çalışmalar incelenmiştir. Makale, tez, kitap, kanun, yönetmelik, rapor vb. kaynakların taramasında, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinden seçilen temalara dikkat edilmiştir. Kavramlarla ilgili ihtiyaç duyulduğunda, Türk Eğitim Sistemi ile ilgili olmayan yayınlara da başvurulmuştur.

Bulgular, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ve Türk Eğitim Sistemi ile ilgili alan yazında yer alan ilgili kaynaklardan elde edilen bilgiler tartışılmıştır. Tartışma, çalışmanın amaçlarında belirtilen alt amaçlar sıralamasıyla ele alınmıştır.

1. Tema: Vizyon

Sosyolojik anlamda eğitim kurumunun yaşamının anlamlı olabilmesi, kurumsal bir vizyona sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Erdoğan'a (2015, 69) göre okulun yaşamı, vizyonu olduğu ölçüde anlamlıdır. Bu anlamda 2023 Eğitim Vizyonu Türk Eğitim Sistemi için önemlidir. Ayrıca belgede, çift kanat metaforu ile anlatılmış olan, eğitim kurumunun hem akla hem de kalbe hitap eden insan odaklı bir kurum olmasını, insan mutluluğunu hedeflemesi gerektiğini, mutlu yaşanan çocukların güçlü bir Türkiye getireceği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Vizyon

belgesinin bu ifadeleri hem kurum hem de çalışanlar için bir yol haritası mahiyeti taşımaktadır. Bunun daha da somut hale getirilmesi için bundan sonra Türk Eğitim Sistemi için misyon, hedefler ve eylemlerin de yine bu minvalde hazırlanması gerekmektedir. Çünkü vizyon misyonu, misyon hedefleri, hedefler ise eylemleri belirler (Erdoğan, 2015, 70).

Nanus'a (1992: 8) göre vizyon, geleceğe kurulan köprüdür. Clayton'a (2002: 305) göre vizyon, değerlere dayanmalıdır. Değerler kurum kültüründe moral unsurudur. Erdoğan'a (2015, 69) göre vizyon, değerler üzerinden yaratılmış bir imgedir. Bu bağlamda vizyon kurum değerlerini içermelidir. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi bu açıdan değerlendirildiğinde eğitimde evrensel değerlerin önemine ve gerekliliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Vizyon belgesinin, çocukların her anlamda başarılı olmalarının yolu akademik başarının yanı sıra insanlığa hizmet etmek suretiyle evrensel medeniyete katkı sağlamak, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri çocukların yaşantılarında inşa etmelerini sağlamaya çalışan bir vizyon olduğunu ifade etmektedir (MEB, 2018). Bu haliyle, değerlere vurgu bakımından zayıf olmaması anlamında, vizyon belgesinin Türk Eğitim Sistem çalışanlarına yol göstermesi açısından önemli bir belgedir.

Kurumsal bir vizyonun daha iyi palyaşılabilmesi için vizyonun ortaya çıkma süreci çok önemlidir. Akgemici ve Güleş'e (2008, 7) göre vizyon, iç ve dış paydaşlarca paylaşıldığı ve uygulamaya konulduğu sürece bir anlam teşkil eder. Wilson'e (1992, 25) göre, çalışanların eylemlerini etkileyebilmesi için bir vizyonun iletişim kanalları kullanılarak çalışanlar arasında paylaşılmasını sağlamak gerekir. Ayrıca kurum çalışanlarının aynı kurumsal vizyonu paylaşabilmeleri için çalışanlar arasındaki iletişimin çok iyi olması gerekir (Ülgen ve Mirze, 2010, 183). Çünkü iyi olan iletişim aynı zamanda kısa vadeli küçük sorunların da konuşulmasını sağlar. Bu da, Wilson'a (1992, 26) göre, vizyonun yaşaması için bir gerekliliktir. Ülgen ve Mirze'ye (2010, 183) göre vizyon oluşturmada iki farklı yol izlenebilir. İlki lider tarafından önceden belirlenen bir vizyonun çalışanlarla paylaşılması. İkincisi ise vizyonun çalışanlarla birlikte geliştirilmesi. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi oluşturulurken ikinci yol izlenmiştir. Bunun için vizyonun oluşturulması aşamasında önceden yapılan çalışmalar değerlendirilmiş, okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin görüşleri titizlikle değerlendirilmiştir (MEB, 2018, 11). Başka bir ifadeyle paydaşlara arzular, istekler ve hedefler sorulmuştur. Bu durum kurumsal vizyonun çalışanlarla daha iyi paylaşılmasını sağlar. Bu anlamda 2023 eğitim vizyonunun ortaya çıkarılma sürecinde doğru bir yol izlenmiştir.

Vizyon, kurumlar için belirlenmiş uzun vadeli temel kararlar anlamına gelir (Fidan, 1999, 202; Akgemici ve Güleş, 2008, 7 & Erdoğan, 2015, 70). Bu kararlar kurumun uzun vadedeki olmak istediği yerin ne olduğunu gösterir. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu belgesi bu özelliği taşıdığı söylenemez. Vizyon belgesi sadece üç yıllık bir sürede nelerin planlandığını ortaya koymaktadır. Belge bu anlamda üç yıllık icraatı öngörmektedir. Bu belgede; 2018-2019 eğitim öğretim yılında tasarım, simülasyon ve öncü pilot uygulamalar yapılacağı ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında ülke çapında pilot uygulamaların yapılacağı ve tasarımı biten eylemlerin uygulamaya geçirileceği ifade edilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise ana hedefler altında yer alan eylemlerin tümü hayata geçirileceği ifade edilmiştir (MEB, 2018, 11). Belge bu açıdan incelendiğinde, vizyon kavramının karşılığını ne kadar verdiği tartışılır. Çünkü neredeyse yüzyıllık bir geçmişe sahip olan Türk Eğitim Sistemine üç yıllık bir vizyon biçmek kısa olmasının yanısıra sistemin geçmişiyle karşılaştırıldığında vizyon kavramı ile teknik anlamda

örtüşmemektedir. Bu anlamda bakıldığında, belge çalışanları uzun vadeli bir beklenti çerçevesinde topladığı söylenemez. Bu bağlamda belgenin vizyon belgesi olarak adlandırılması yerine kısa vadeli eylem planı ya da icraat planı olarak adlandırılması yerinde olurdu.

2. Tema: Okul gelişim modeli

Okullar diğer kurumlar gibi kendilerini geliştirmek isterler. Gelişmek için gösterilen çabalar sadece okulların gelişmesine neden olmaz, aynı zamanda öğrencilerin ve çalışanların da gelişmesini sağlar. Haynes, Emmons ve Woodruff (1998), okulların gelişim planlarının gerekliliği ve eğitime olan yararını saptamak için yaptıkları araştırmada, doğru yapılmış okul gelişim plan ve uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme süreçlerini pozitif yönde etkilediğini ve okul çıktısına katkı yaptığını saptamıştır. MEB, vizyon belgesi ile, okul gelişim modelinin hayata geçirileceğini ifade etmektedir. Bu model ile

- Her bir okulun kendi hazırlayacağı Okul Gelişim Planı, yıllık bazda merkez teşkilatla birlikte izlenecek bir yol haritası niteliğinde olacaktır.
- Bu gelişim modeliyle tüm kademelerde yarışma ve rekabet odaklı değil, paylaşım temelli bir anlayış benimsenecektir.
- Okul gelişiminin değerlendirilmesindeki temel ilke, okulun gelişmeye yönelik mutlak bir ölçüte ulaşması, başarılı olarak etiketlenmesi, sınıflanması ve diğer okullarla karşılaştırılması değildir. Okul gelişimindeki başarı, her bir okulun var olan imkânlarını göz önüne alarak yapacağı planla, kendi hedefleri doğrultusunda bulunduğu yerden kat ettiği mesafeyle değerlendirilecektir (MEB, 2018, 27).

Vizyon belgesinde ifade edilen bu model Türk Eğitim Sisteminde uzun süredir uygulanan bir modeldir. Okullarda bulunan Okul Gelişim Yönetim Ekipleri (OGYE), okulları geliştirme amaçlı uzun yıldır okullarda vardır ve toplam kalite yönetimi modeliyle okulların gelişimi için faaliyet göstermektedir. MEB'e (2002) göre, bu geliştirme ekipleri ilk olarak Müfredat Laboratuvar Okullarında kurulmuştur. Daha sonra bu ekipler, 2011 yılında yayımlanan 8051 sayılı makam onaylı, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi ile tüm okullarda kurulmuştur (MEB, 2011). Başka bir ifadeyle bu model halen okullarımızda uygulanmaktadır ve yeni bir model değildir. Ancak vizyon belgesinde ifade edilen model bazı yenilikler içermektedir.

Birinci yenilik, bu ekiplerde yer alan üyelerin kapsamı genişletilmiştir. Eğitim sendikalarının temsilcilerinin de bu ekiplerde yer almasının önü açılmıştır (MEB, 2011, 27). Eğitim ile ilgili tüm aktörlerin, STK'ların ve eğitim sendikalarının okulları geliştirmeye yönelik destek sunmaları okulların gelişimi için her zaman önemsenen bir durumdur. Ancak bu durum beraberinde bazı sorunları da getirebilir. Örneğin bir okulda bulunan gelişim ekibine hangi sendika temsilcisinin ne ölçüde katılacağı nasıl belirleneceği açık değildir. Ayrıca bu durum, okulların gelişim ekiplerine katılan bu aktörlere okul yönetimine, eğitim ve öğretim süreçlerine müdahale imkânını da getirebilir. Bu durum gerçekleştiğinde okul yönetiminin okulu yönetmesi zorlaşacaktır. Bu nedenle bu değişim uygulanırken bu risklerin iyi düşünülmesi gerekmektedir.

İkinci yenilik, önceki modelde (OGYE), okullar eşit düzeyde oldukları kabul edilerek birbirleri ile yarışmakta iken yeni modelde her okulun imkânları ve bulunduğu konum dikkate alınacaktır. Aynı zamanda bu geliştirmeler okullar arası rekabet odaklı değil paylaşım odaklı bir anlayışla

yürütüleceği ifade edilmektedir. Vizyon belgesi bu yönüyle, okullar arasındaki rekabetin işbirliğine çevirmesi doğru olarak atılmış bir adım olduğu değerlendirilmektedir.

Üçüncü yenilik, okulun hazırlamış olduğu okul geliştirme planlarını desteklemek için verilen bütçedir. Önceki modelde (OGYE), her okul hazırladığı planları kendi imkanlarıyla uygulamaktaydı. Ancak yeni modelde her okula “Okul Gelişim Planı” hedefleriyle uyumlu okul gelişim bütçesi verilecektir (MEB, 2011, 46). Bu bütçe sayesinde her okul kendi hazırladığı okul gelişim planını, ya da bir kısmını, uygulama şansı elde edecektir. Düşkün, Arık ve Aydagül’e (2018) göre, Okul Gelişim Planı çerçevesinde her okula bütçe verilmesi hedefi okullara güçlenme olanağı tanıyacaktır.

Ancak yeni modelin getirmiş olduğu bu yenilikler önceki (OGYE) modelinde ver olan temel soruna çözüm getirmemektedir. Önceki model ile ilgili yapılan araştırmalarda, çoğu okulda öğretmenlerin bu iş için gönülsüz olduğunu ve yapılan planlamaların sadece bir zorunluluk olduğu için yapıldığını göstermektedir. Şahin’in (2006) yaptığı çalışmada, okullarda yürütülen (OGYE) çalışmalarının ve okul gelişim planının hazırlanması, çoğunlukla bir ya da iki kişi tarafından yapıldığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, OGYE’nin oluşturulmasında hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerde çok büyük bir isteksizlik olduğunu saptamıştır. Şahin (2015, 630) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen ve okul müdürlerinin bu isteksizlikleri saptanmıştır. Bu araştırmada ilköğretim okullarının yaklaşık üçte birinde ve ortaöğretim okullarının beşte birinde OGYE görevlendirmelerinin okul müdürleri tarafından zorunlu görevlendirme şeklinde yapıldığı saptanmıştır. Baş ve Korkmaz (2017, 43) tarafından yapılan araştırmada ise OGYE gruplarının başarısız olmasındaki en başlıca nedenin bu isteksizlik olduğu saptanmıştır. Hoşgörür (2014) tarafından yapılan araştırmada görevlendirmelerin gönüllülük esasına göre yapılmadığı ve görevlendirilen öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerinin olmadığını saptamıştır. Bu durum, birçok okulda, okul çalışanlarının bu çalışmalarda isteksiz olduklarını ve okuldaki çalışanların yanı sıra veliler ve çevreden alınması gereken katkılar olmadan bu çalışmalar sadece evrak üzerinde yapılmış gibi gösterilmiş olduğunu göstermektedir. Gökyer’in (2011, 356) çalışmasında ise, öğretmenlerin bir kısmı OGYE ekiplerinin sadece adını duyarken, bazıları ise bu ekibin bir üyesi olmasına rağmen görevleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Bu bağlamda okul geliştirmede izlenen bu modelin her ne kadar doğru olduğu söylene bile, sistemin iyi çalışmadığı ve uygulama yönteminin doğru olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenlere fazladan bir iş yükü getirdiği, gönüllü çalışmaları istendiği ve herhangi bir teşvik mekanizması olmamasıdır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile getirilen model bu temel soruna hiçbir çözüm getirmemiştir. Modelin temel sorunu öğretmenlerin zorunlu olarak görevlendirilmesi sorunudur. Modelde bulunan bu sorun çözüm beklerken modele farklı değişkenlerin eklenmesi sorunların çözümü noktasında sonuçsuz kalacağı düşünülmektedir.

3. Tema: İnsan kaynakları

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bulunan ve eğitim yöneticilerin dikkatini çeken bir başka madde ise insan kaynakları konusunda uygulanacak olan yeniliklerdir. Vizyon belgesinin getirdiği yenilikler aşağıda verilmiştir:

- Üniversite sınavlarında sıralamada üst dilimde yer alan öğrencilerin eğitim fakültelerine yerleştirilmesine yönelik iyileştirmeler yapılacaktır.

- Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları yapılandırılacaktır ve bu basamaklara yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacaktır.
- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü programları, yüz yüze, örgün ve uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir.
- Sertifikaya dayalı “Pedagojik Formasyon” uygulaması kaldırılacak ve yerine yurt dışında kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde “Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı” açılacaktır (MEB, 2018, 42).

Vizyon belgesi ile MEB ilk defa insan kaynaklarının geliştirmesini başlangıçtan itibaren planladığı görülmektedir. Bu da insan kaynaklarının ilgilendiği sürenin tamamıdır. Açıkalın (1994:64) personel geliştirmeyi, personelin kuruma girişinden ayrılmasına kadar, performansın artırılması için yönetimce girilen çabaların tümü olarak ifade etmiştir. Eğitim fakültelerine alınacak öğrencilerin puan sıralamalarındaki üst dilimlerden seçilme durumu 2018 yılında uygulama geçmiştir (240 bin başarı sıralaması). Ancak daha sonra bu limit 300 bin başarı sıralamasına çekilmiştir (Yök, 2018). Bu puan diliminin daha da yukarıya çekilmesi öğretmenlik mesleğine yönelen öğrencilerin niteliğinde bir artışa neden olacaktır. Bu anlamda yapılan bu planlama çoğu öğretmenlik programları için doğru bir adım olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu başarı sıralaması, yeteneğe dayalı programlarda öğretmen alımını olumsuz yönde etkiler nitelikte olduğu da düşünülmektedir. Çünkü bu durumda, öğrenci çok yetenekli olmasına rağmen bu sıralama dışında kaldığında yetenekli olduğu programa giremeyecektir. Örneğin müzik alanında uluslararası düzeyde başarı elde eden veya milli sporcuların başarı gösterdikleri dallardaki programlara girmeleri mümkün olmayacaktır. Bu nedenle getirilecek olan yeni başarı sıralaması barajının yeteneğe dayalı programlarda kullanılmasında farklı bir yolun geliştirilmesi ve izlenmesi gereklidir.

Öğretmenlikte kariyer basamakları MEB tarafından ilk defa 2005 yılında uygulama konulmuş 2009 yılında anayasa mahkemesine açılan bir dava ile bazı maddeleri iptal edildiğinden dolayı uygulanması da durdurulmuştur (Altunışık, 2010). İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik yeniden bir kariyer planlaması yapılması uzun süredir beklenen ve arzulanan bir durumdur. Mercin’e (2005, 136) göre, çalışanlara verilen eğitim ve geliştirme programları, onlara meslekte yükselme imkânı sağlar. Bu imkân çalışanlarda istek uyandırır, morallerini yükseltir ve kendilerine değer verildiği duygusunu uyandırır. Bu bağlamda bakıldığında öğretmenlikte bir kariyer planlamasının yeniden getirilmesi doğru bir adım olarak değerlendirilmiştir. Ancak gerçekleştirilecek olan lisansüstü eğitim programlarının kolay erişilebilir olması amacıyla büyük gruplara yüz yüze ya da uzaktan eğitim gibi uygulamalar şeklinde olması doğru bir adım olmayacaktır. Çünkü bu tür uygulamalarda genelde nitelik değil nicelik düşünülmektedir. Eğitim sisteminin insan kaynaklarında doğru bir geliştirme sağlanabilmesi için kısa vadeli programlar yeterli olmadığı açıktır. Bunun yerine, öncelikle tüm mevcut öğretmen ve okul yöneticilerinin yüksek lisans derecesine sahip olmalarını sağlayacak daha uzun vadeli bir plan oluşturulmalıdır. Bu planlamada, eğitim sistemine uzun yıllar kalacak olan öğretmenlerin yaş grubunu belirleyerek verimlilik hesaplaması yapılabilir. Örneğin 25 ve daha fazla yıl hizmette kalacak olan öğretmenler belirlenir. Bu öğretmenler, buldukları illerdeki üniversitelerde, yüksek lisans yapmaları teşvik edilebilir. Bunun için, kısa vadeli bir planlama yerine 20-30 yıllık bir planlama

öngörülmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra bu planlamanın devreye girmesiyle birlikte yapılacak yeni öğretmen atamalarında, yüksek lisans derecesine sahip adaylara daha çok puan avantajı sağlanmalıdır. Bu puan avantajı her yıl artarak devam etmeli ve belirli bir süre sonra öğretmenlik atamalarında da yüksek lisans derecesi bir şart olarak aranmalıdır. Bu sayede sisteme yeni girecek olanlar içinde her geçen yıl daha çok yüksek lisanslı öğretmenler olacaktır. Ayrıca bu planlamanın devreye girmesiyle birlikte yeni yapılacak olan okul yöneticileri atamalarında yüksek lisans derecesi bir şart olarak aranmalıdır. Bugün Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda bir vizyon oluşturulacaksa bu yönde oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeyinin artırılması, cazip hale getirilmesi ve toplumda sahip oldukları statülerinin iyileştirilmesi yönündeki niyetler hep var olmuştur. Ancak uygulamada kendini göstermemiştir. Bu niyet Onuncu Kalkınma Planında da bulunmaktadır. Bu planın 152. maddede, öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi, öğretmen yetiştiren fakülteler arasındaki etkileşim güçlendirilmesi, öğretmen yetiştirme ve geliştirmede, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alınması, kişisel ve mesleki gelişimin sürekli teşvik edilmesi, kariyer gelişimi ve performans dayanan bir yapıda düzenlenmesi atılması gereken adımlar olarak ifade edilmiştir (YPK, 2013, 31). Benzer niyetler Öğretmen Strateji Belgesinde de ifade edilmiştir. Bu belgede öğretmenlerin gelişimine yönelik üç amaç ve otuzbeş eylem belirlenmiştir. Bu amaçlar arasında; Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek gibi amaçlar da vardır (MEB, 2017, 10).

Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlik için gereken asgari eğitim süresi 1972-1989 yılları arasında artış göstermiştir. 1973 yılına kadar öğretmenlerin ortaöğretim düzeyinde eğitim görmeleri şartı yeterli iken, 1973 yılından sonra önlisans düzeyi şartı aranmıştır. 1982 yılından itibaren lisans düzeyi şartı aranmıştır (Akyüz, 2007: 383). 2019 yılında halen lisans düzeyi şartı aranmaktadır. Öğretmenlik eğitim düzeyi yaklaşık her on yıl aryla 2 yıl artarak lisans düzeyine gelmiştir. Ancak son otuzyediyıldır öğretmenlerin eğitim düzeyinde bir iyileştirmeye gidilmemiştir. Bu nedenle bu yönde bir adımın atılması için zaman gelmiştir.

Vizyon belgesinde yer alan ve personel geliştirmeyle ilgili olan bir başka madde öğretmen ve okul yöneticilerinin katıldığı hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile ilgilidir.

- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin katıldığı hizmet içi eğitim faaliyetleri üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir (MEB, 2018, 42).

Vizyon belgesindeki bu ifadeler öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini yeniden ele aldığını göstermektedir. Bu durum MEB için önemli bir adımdır. Çünkü yapılan araştırmalar MEB çalışanlarının almakta oldukları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çok az olduğunu göstermektedir. 2010-2014 yıllarını kapsayan stratejik planda önceki yıllar için SWOT analizi yapılmış ve bu analiz “Personel sayısının çok olması nedeniyle herkesin hizmetiçi eğitimlerden yeterince yararlanamaması” sonucunu kurum için bir sorun olarak gösterilmiştir (MEB, 2009). Ancak bu sorun, fark edilmesine rağmen bu alanda iyileşme sağlanmamıştır. Bu nedenle MEB’de çalışan başına düşen yıllık hizmet içi eğitim süresi 2012 yılı için 1.2 saat, 2013 yılı için 2.3 saat, 2014 yılı için 1.6 saat olduğu görülmüş 2019 yılı için öngörülen süre ise 3 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 2015, 54). Gelişmiş ülkeler ile ilgili

yapılan araştırmalarda bu sürelerin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Parmaksız ve Kısakürerek (2013, 121), Almanya’da hem okulların hem de bölge yönetiminin hizmetiçi eğitim seminerleri olduğunu ifade etmektedirler. Okullarda verilen hizmetiçi eğitim sürelerinin yıllık 1.5 gün olduğunu ayrıca merkezi hizmetiçi eğitim sürelerinin yıllık 2.5 - 5 gün olduğu ifade etmektedirler. Danimarka’da ise okullarda 1 gün, bölgesel düzeyde 1 gün ve ulusal çapta yapılanlar ise 3-4 gün sürdüğünü ifade etmektedirler. Ayrıca Yazıcı ve Gündüz (2011) tarafından yapılan araştırmada, ABD, Almanya, Avustralya, Danimarka, Fransa, İngiltere, İsviçre ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim sistemleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre gelişmiş ülkelerde hizmetiçi eğitim öğretmenler için zorunlu, terfi sistemini ya da ücret sistemini etkileyecek şekilde tasarlanmıştır. Oysa Türkiye’de katılma zorunluluğu olmadığı gibi terfi ve ücret sistemini de etkilememektedir.

MEB insan kaynakları için yapılması düşünülen bir başka değişim, öğretmenlik programındadır.

- Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması merkeze alınıp özel olarak yeniden yapılandırılacaktır. (MEB, 2018, 42).

Bu değişim ile öğretmenlik programlarının yeniden ele alınması ve uygulama ağırlıklı bir programın düşünüldüğünü göstermektedir. MEB, bu değişimi daha önce, 2017 yılında yayınlanan, Öğretmen Strateji Belgesi’nin üçüncü eylem başlığı altında ve 2019 yılının sonuna kadar yapılacaklar arasında ifade etmiştir. “Öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim programlarını uygulama ağırlıklı olarak yapılandırmak; lisans programlarından mezun olanlara uygulanacak öğretmen yetiştirme programlarını da uygulama ağırlıklı olacak şekilde yeniden düzenlemek (MEB, 2017, 10).

Öğretmenlik programlarında uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini eğitim bilimleri bilim insanları uzun zamandan beridir dile getirmektedir. Bu anlamda yapılacak olan bu değişim arzulan bir değişim olur. Ancak merkezi bir programla tüm Türkiye’de öğretmen yetiştirilmesi Türk Eğitim Sistemini nicel ve nitel anlamda belirli bir çığaya kadar yükseltmiştir. Bu tür tek tip merkezi programların topluma daha fazla katkı getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulama saat sayısını değiştirmekten çok daha büyük değişime ihtiyacı vardır. Öğretmen yetiştirme programlarının çeşitlendirilmesi veya çeşitlenmesine izin verilmesinin zamanı geldiği düşünülmektedir. Türkiye’deki birçok eğitim fakültesi kendi öğretmen yetiştirme programını oluşturma yeterliliğine sahiptir. Bu konuda yeterliliği ve vizyonu olan eğitim fakültelerine, belirli ilkeler çerçevesinde, kendi programlarını geliştirilmelerine izin verilmelidir. Eğitimde, yöntemde ve yönetimde tektipçilikten uzaklaşmak isteniyorsa öğretmen yetiştirme programlarının çeşitlenmesini izin verilmeli hatta teşvik edilmelidir. Böyle bir adımın atılacağı, Öğretmen Strateji Belgesinde altıncı eylem başlığı altında ve 2019 yılı sonuna kadar yetiştirilmesi gerekenler arasında ifade edilmiştir. “Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlara sahip olan kurumlara bu eğitimler kapsamında geliştirdikleri alternatif eğitim programlarını uygulayabilecekleri imkânlar oluşturmak” (MEB, 2017, 10). Ancak bir yıl sonrasında yayımlanan vizyon belgesinde bu değişimden vazgeçildiği ve geliştirilecek olan yeni programın merkezi olacağı ifade edilmiştir.

Türkiye her geçen gün rutinleri, şekilciliği ve tektipçiliği yıkan ya da yıkmaya çalışan bunun yerine çeşitliliğe ve farklı renklerin oluşumunu destekleyen bir ülke haline gelmektedir.

2023 eğitim vizyonunun temelinde de bu durum belirtilmiştir. Vizyon belgesinde MEB bakanının ifadelerinde şu cümleler yer almaktadır. “Uzun zamandır milletçe şekilciliği, tektipçiliği, rutinleri kutsamayan bir zemine duyulan bu özlemin fazlasıyla farkındayız. Bu vizyon belgesi, böyle bir özleme verdiğimiz yanıtlardan oluşmaktadır” (MEB, 2018, 7).

Öğretmen yetiştirme programlarının çeşitlenmesi toplumdaki tektipçilikten ve rutinleri kutsamaktan kurtulmanın en ideal yoludur. Farklı eğitim fakültelerinin izleyeceği farklı öğretmenlik programlarının oluşturacağı farklılık, öncelikle öğretmenlere sonrasında öğrencilere ve dolayısıyla topluma yansımaktır. Bu adım sadece öğretmen eğitimi değişim modeli olarak görülmemelidir. Bunun da ötesinde bir toplumsal değişim modeli olarak görülmesi gerekir. Öte yandan bu modelin işleme mekanizması Türk toplumunun yakından bildiği bir modeli de akla getirmektedir. Bu model, Eğitim Bakanı Emrullah Efendi'ye ait olan ve Tuba Ağacı metaforu ile anlatılan modelle uyusmaktadır. II. Meşrutiyet döneminden günümüze gelen, eğitimin yenileşmesi ile ilgili tartışılan Tuba ağacı modeli eğitimde yenileşme hareketinin en alt kademedeki öğrencilerden değil en üst kademedeki eğitimcilerden başlaması gerektiğini ifade eder (Tarık, 1917).

Vizyon belgesinde eğitim fakültelerinin değerlendirilmesi de ifade edilmektedir. Bu değerlendirmelerin YÖK ile MEB tarafından birlikte yapılacağı da ifade edilmektedir.

- YÖK ile yapılacak iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde Yükseköğretim Kalite Kurulunun üniversite ziyaretlerinde sadece eğitim fakülteleri ile sınırlı olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yetkilileri de değerlendirme ekibinde yer alacaktır (MEB, 2018, 43).

YÖK ve MEB'in eğitim fakültelerine olan ziyaretleri işbirliği ya da fikir teatisi ziyaretleri olması doğru karşılanabilir ancak bu ziyaretler denetim, iyileştirme ve değişim ziyaretleri olması sisteme herhangi bir yenilik getirmez. Günümüzde yükseköğretim sistemlerinin değerlendirilmesinde ve iyileştirilmesinde kullanılan model akreditasyon sistemidir. Bu sistem ABD ve Avrupa'da kullanılmaktadır (Aktan ve Gencel, 2007).

Eğitim fakültelerinin kalitesini ve akreditasyonunun YÖK tarafından yapılması doğru olmadığı gibi MEB'in bu denetim ziyaretlerine katılması da bir yarar sağlamayacağı düşünülmektedir. Çünkü eğer eğitim fakültelerinde bir sorun varsa bu sorun muhtemelen YÖK ya da MEB'in yaratmış olduğu bir sorun olabilir. Sorunları yaratan kurumlar bu sorunları doğru sorun olarak algılamayabilir. Dolayısıyla eğer eğitim fakültelerinde bir denetim, değerlendirme ve değişim planlanıyorsa bu denetim, değerlendirme ve değişimin YÖK ve MEB dışındaki bağımsız kurumlar tarafından yapılması daha doğru olur. Çünkü akreditasyon, değerlendirme ve iyileştirme sistemleri, bağımsız ve objektif bir kurum tarafından iyileştirme amacıyla girilmiş bir yöntemidir.

Vizyon belgesinde insan kaynakları konusunda ele alınan bir başka nokta insan kaynaklarında verimlilik ve hakkaniyet ile ilgilidir.

- Sözleşmeli öğretilerimizin görev sürelerinin kısaltılması ve ücretli öğretmenlerimizin ücretlerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülecektir.
- Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir.

- Okul yöneticiliğine atamada, yeterliliklere dayalı yazılı sınav ve diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır (MEB, 18).

İnsan kaynakları ile ilgili yapılan araştırmalar Türkiye'deki personel rejiminin, genelde gündelik siyasi ve ekonomik değişimler sonucu şekillendiği, var olan sorunlara kalıcı çözümler üretmek yerine kısa dönemli ve stratejik olmayan, günü kurtarmaya çalışan çözümler üretildiğini. Bu çözümler ise insan kaynakları alanında temel dayanaklar olan liyakat, kariyer ve sınıflandırma ilkeleri genelde göz ardı edilerek sadece ücret yönetimine odaklanmıştır (Eroğlu, 2016, 190). Eğitim kurumu özelinde ise, insan kaynakları sorunları genelde bölgeler arası hizmet süresi farklılığı, nüfus projeksiyonuna göre öğretmen ihtiyacı planlanmaması, emeklilik, atama vb. gibi alanlardan kaynaklanmaktadır (Dumlu, 2018). Bunun yanı sıra MEB tarafından saptanan ve stratejik planlarda yer alan başlıca insan kaynakları sorunlarından biri öğretmenlerin geri kalmış bölgelerde çalışma sürelerinin kısa olması ve bu konuda öğretmenlere sağlanan teşviklerin yetersiz olduğudur (MEB, 2015, 20). MEB bu sorunların çözümü için 2016 yılından itibaren sözleşmeli öğretmen istihdamına başlamıştır. Bu öğretmenler ihtiyacının yoğun olduğu yerlerde çalışmak üzere atanmaktadırlar. Atandıkları okullarda dört yıl sözleşmeli statüde çalışacaklardır (MEB, 2017: 8). MEB'in getirmiş olduğu, dört yıllık sözleşmeli çözüm, 2023 vizyon belgesinde yumuşatılması planlanmaktadır.

Öğretmenlerde okula bağlılık düzeyi, öğretmenlerin verimliliğini etkileyen önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalarda ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır (Budak, 2009 ve Öğülmüş, Yıldırım & Aslan, 2013, 1097). Çalışanların bağlılık düzeylerini arttırmak için yaptıkları görevin devamlı olması önemlidir. Çalışanların yaptıkları görevin geleceğine ilişkin güvensizlik hissi örgütlerine olan güveni ve bağlılık düzeyini azaltır (Poyraz ve Kama, 2008). Armstrong (1992:14), çalışanları motive eden en önemli ihtiyacın kuruma bağlılık olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda bakıldığında ücretli ve sözleşmeli uygulamalarının kaldırılması ve çalıştırılan öğretmenlere tüm haklarının verilmesi eğitim kurumunun verimliliğini arttırması açısından önemlidir.

4. Tema: Finansman

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bulunan ve eğitim yönetimini yakından ilgilendiren bir konu finans konusudur. Bu başlık altında, eğitime yapılan yardım ve bağışların nasıl arttırılacağı ve değerlendirileceğiyle ilgili neler yapılacağı ele alınmıştır.

- Her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere ve Okul Gelişim Planı'na dayalı olarak okul gelişim bütçesi verilecektir. Şartları elverişsiz okullara pozitif ayrımcılık yapılacaktır.
- Eğitime ve okullarımıza bağış yapacak kişilerin farklı miktar, tema ve yöntemlerle bağış yapabilmeleri için il ve bakanlık düzeyinde bir yapı kurulacak mevzuat, yazılım ve erişim düzenlemeleri gerçekleştirilecektir.
- Türkiye genelinde eğitimde elverişsiz koşullara sahip okulların görülebildiği Coğrafi Bilgi Sistemi üzerinden eğitim hayırseverlerine bağış için seçenekler sunulacaktır.
- Diğer bakanlıklarla ortak projeler gerçekleştirilerek farklı finans kaynakları harekete geçirilecektir.
- Özel sektör ve sivil toplum iş birlikleriyle eğitim kurumlarının finansmanına destek sağlanacaktır (MEB, 18).

Eğitim kurumu, toplumlar için önemli olduğu kadar işlevlerinin yerine getirilebilmesi için aynı zamanda maliyetli bir kurumdur. Bu maliyet kısa vadede bir tüketim olarak görünse de aslında uzun vadede bir yatırımdır. Hem de toplumsal kalkınma için en önemli yatırımdır. Bu nedenle eğitimin bütçesi, genel bütçeye oranla küçük de olsa, işlevselliği nedeniyle ülke bütçesinin önemli ayaklarından biridir. Çünkü eğitimi finanse etme süreci, eğitimde kalkınma için belirlediğiniz hedeflere ulaşma süreci ile birebir ilintilidir. Kurul Tural'a (2002, 27) göre eğitim finansmanı, eğitimsel hedeflere ulaşmak için gerekli maddi kaynakları sağlama ve bunları eşitlik ve etkinlik ölçütleri temelinde dağıtma sürecini tanımlar.

Türk Eğitim Sisteminde finans sorunu her ne kadar ülke ekonomisi ile ilgili bir durum olsa da, bu sorunun devamını sağlayan belki de sorunu büyüten faktör eğitim sisteminde gerçekleştirmek istenen gelişmelerdir. Bu gelişmeler Türk Eğitim Sisteminde gerçekleştirilmesi istenen nicel ve nitel gelişmelerdir. Türk Eğitim Sisteminde; zorunlu eğitim düzeyinin yükseltilmesi, okullaşma oranının artırılması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması ve tekli eğitime geçiş gibi hedefler, sistemin gelişmesi için ortaya konulmuş hedeflerdir. Her geçen gün bu hedeflere adım adım yaklaşırken yeni öğretmen ve yeni derslik ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ve bunun gibi gelişmeye dayalı birçok hedef daha çok maddi kaynak gerektirdiği açıktır. Eğitime ayrılan maddi kaynağın artışı Tablo 1'de gösterilmiştir. Tabloda her ne kadar 2005-2018 yıllarındaki sayılar görünüyorsa da aslında 1970'li yıllardan itibaren bu kaynak artışı devam etmektedir. Buna karşın eğitim kurumuna GSYH içinde ayrılan pay da artış göstermektedir. Ancak finansman sorununun devam etmesi, GSYH içindeki bu artışın yeterli olmadığını göstermektedir (Tablo 1). Ayrıca yapılan araştırmalar da eğitime ayrılan kaynakların yetersiz olduğunu göstermektedir. Kavak, Ekinci ve Gökçe'ye (1997) göre, tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi, ilköğretimde nicelik ve nitelik açısından ulaşılan durum ile uluslararası göstergeler dikkate alındığında, devlet bütçesinden eğitime ve ilköğretime ayrılan kaynaklar yetersizdir.

Tablo 1. 2005-2018 yılları arasında öğretmen ve derslik sayıları

Eğitim Yılı	İlköğretim		Ortaöğretim		GSYH'den eğitime ayrılan pay
	Derslik	Öğretmen	Derslik	Öğretmen	
2005-2006	297 000	389 859	93 488	185 317	2005 - 4,18
2011-2012	344 710	515 852	121 914	235 814	2011 - 5,7
2015-2016	411 033	625 641	182 530	335 690	2015 - 5,8
2017-2018	437 945	637 026	204 268	347 969	2017 - 5,7

Tuik, 2016; Tuik, 2017 ve MEB, 2019 kaynaklardan uyarlanmıştır.

Vizyon belgesinde, finansmandaki sorunların çözümü için bütçe artışı gerekliliğinden söz edilmezken bunun yerine hayırsever ve STK'ların katkısından söz edilmektedir. Bu anlamda vizyon belgesinde eğitime yapılan bağışların Coğrafi Bilgi Sistemine dayalı yapılması, özel sektör ve STK'ların eğitim finansmana destek olması vs. yöntemlerden söz edilmiştir. Bu tür adımlar eğitim finansmanına yeni bir hareketlilik getirmesi açısından ve yeni kaynakların sağlanması için doğru bir adımdır ancak yetersizdir. Çünkü burada esas olan devlet eliyle yapılması gereken girişimlere güvenmek gerekir. Yani GSYH'den eğitime ayrılan paydaki artışa güvenmek gerekir. Bu bağlamda eğitim yatırımlarının devlet eliyle ve devletin kurumsal bütçesine (genel bütçeye) dayandırılarak yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde bağışçıların ya da STK'ların yapacakları katkılar süreklilik arz etmeyen küçük katkılardır. Öte yandan, bağışçıların farklı amaçlarla bağış yapmaları ve bu bağışlar karşılığında yönetime ve karara etki

etmek istemesi riskleri her zaman vardır. Turan'a (1998: 132) göre bu tür grupları baskı grupları olarak tanımlar ve iktidara geçmeyi amaçlamadan siyasal sistemi etkilemeye çalışan topluluk olarak tanımlar.

Okul temelinde düşünüldüğünde de finans sorunu kendini göstermektedir. Okulların yıllık alacağı para miktarını belirlemede genellikle önceden tanımlanmış kriterler kullanılır. Bunun içinde, öğretim kadrosu ve eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için alacağı mal ve hizmetler gibi giderleri içerir (Eurydice, 2014). Ancak sahada yapılan araştırmada okulların kendilerine has bütçelerinin olmadığı göstermektedir (Hoşgörür & Arslan, 2014, 91). Yapılan araştırmalarda okul müdürleri, okulun özerk bir bütçesinin olmaması ve devlet bütçesinden sağlanan eğitim katkılarının okullara yansıtılmaması yaşadıkları sorunların başında geldiğini ve bu nedenle okulu yönetmede zorlandıklarını dile getirmişlerdir (Çınkır, 2010; Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015). Yani okullar düzenli bir ödeme almamaktadırlar. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi bu duruma karşı yeni bir uygulama getirmektedir. Bu uygulama ile okullara okul gelişim bütçesi verilmesi planlanmaktadır. Bu planlamada dezavantajlı durumda bulunan okullara pozitif ayrımcılık yapılacağı düşünülmüştür. Bu adım özellikle imkan bakımından düşük düzeyde olan okulların durumunu iyileştirmek için olumlu bir adımdır. Aynı zamanda eğitimde eşitlik ilkesinin sağlanması yönünde atılmış bir adım olarak düşünülebilir.

Türkiye'de okul-STK arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara bakıldığında bu ilişkinin eğitim öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkilemede istenen düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Bunun birçok nedeni vardır. Çaha'ya (1997) göre bu nedenlerin başında STK'ların eğitim faaliyetlerine katılmada gönüllü olmamasıdır. Gönel'e (1998) göre, STK'lar uzmanlık, deneyim ve maddi yönden yeterli olmamasıdır. Karataş'a (2013) göre STK'lar sayıca yeterli değildir. Ayrıca bu araştırmada okul müdürleri, STK'ların geleneksel yardım işlevlerinden çok politik belirleyicilik ve baskı grubu olma rolüne doğru evrim gösterdiğini ifade etmiştir (Karataş, 2013, 213). Bu nedenlerden dolayı okul yöneticileri STK'lardan gelen yardımlara temkinli yaklaşmaktadırlar. Altunay (2017, 705), buna karşın okul yöneticilerin daha çok kamu finansman modelini desteklediğini ifade etmektedir.

Durum böyleyken, eğitimdeki gelişmeleri devam ettirmenin en güvenilir ve en kurumsal yolu devlet tarafından sağlanan bütçedir. Hayırseverler ve STK'ların eğitimde üstleneceği görev ve yapacakları katkının olması toplumsal bütünlüğün sağlanması ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi açısından tabii ki önemlidir. Ancak üstlenecekleri bu toplumsal görev kendilerine yönetsel uygulamaları belirleyici bir hak doğurmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında vizyon belgesinde bulunan ve uygulanması düşünülen değişimler dikkatle tartışılmalıdır.

5. Tema: Teftiş ve rehberlik hizmetleri

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bulunan ve eğitim yönetimi ile direkt ilgili olan bir başka değişim teftiş sisteminde planlanan değişimdir.

- Teftiş sistemimizin kurumsal rehberlik ile inceleme, araştırma ve soruşturma bileşenleri ayrılıp okul gelişimine yönelik kurumsal rehberlik, özel bir uzmanlık alanı olarak yapılandırılacaktır.
- Teftiş süreci ve müfettişlik rolleri, öğretmen ve okullarımızın ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetlerini sunmak üzere yeniden yapılandırılacaktır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı müfettişleri araştırma, inceleme ve soruşturma görevlerinin yanında; yerinde yaptıkları yapılandırılmış

gözlemler, paydaşların görüşleri, yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla ve elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporlarını, doğrudan okula ve Millî Eğitim Bakanlığına sunacaklardır. Bu raporlar, gelişim odaklı tüm paydaşlar ve ilgili birimlerle paylaşılacak, sadece hata ve eksiklik tespiti olarak değil, gelişimsel veri olarak da hizmet sunacaktır.

- Okul gelişimine yönelik rehberlik bileşeni, il ve ilçe düzeyinde de yapılandırılacaktır.

- Okul ve program türlerine bağlı ihtisaslaşmış “Kurumsal Rehberlik ve Teftiş” dalları oluşturulacaktır (MEB, 18).

MEB - Teftiş Sisteminin rehberlik ve soruşturma bileşenlerinin birbirinden ayrılması ve okul gelişimine yönelik kurumsal rehberliğin özel bir uzmanlık alanı olarak yapılandırılması yerinde bir karar olarak değerlendirilmiştir. Bu durum alan yazında uzun yıllardır dile getirilen ve arzulanan bir durumdur (Özmen & Yasan, 2007, 210). Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda gelişmiş ülkelerde bulunan eğitim sistemlerinin rehberlik ve soruşturma birimlerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür. Demirkasımoglu'nun (2011, 46) İngiltere, Fransa, Almanya, ABD, Japonya, Rusya, İran, G. Afrika, gibi ülkelerin eğitim denetimi sistemlerini Türkiye eğitim denetim sistemi ile karşılaştırmıştır. Bu çalışmada sadece Türk Eğitim Sisteminde bulunan müfettişlerin soruşturma görevi olduğu saptanmıştır. Araştırmacı, müfettişlerin sahip oldukları soruşturma görevlerinin mesleki rehberlik ve mesleki yardım görevleri birbiri ile çeliştiğini, bu durumda ‘soruşturma’ görevlerinin, sistemi iyileştirme ve geliştirme rollerinin önüne geçebileceğini ifade etmektedir.

Ancak bu ihtisaslaşma teftiş sisteminde var olan sorunlara çözüm getirmede yeterli olacağı söylenemez. Çünkü bu sistemde başka daha büyük sorunlar vardır. Bugün Türk Eğitim Sisteminin teftiş ayağında işbirliği yapmaları için bir araya getirilmiş iki teftiş grubu vardır. Ancak bu gruplar arasında işbirliğinden ziyade bir çatışma bulunmaktadır. Teftiş sisteminde böyle bir sorun varken 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile getirilecek olan değişimin teftiş sistemindeki hangi soruna hangi çözümü nasıl getireceği tartışılması gereken önemli bir konudur.

Türk eğitim sisteminin önemli bir ayağı olan teftiş sistemi hem Anayasa'nın 42. Maddesinde hem de Milli Eğitim Temel Kanununun 56. Maddesinde ele alınmıştır. Bu kadar köklü bir sistem olan teftiş sistemi temel ve kalıcı bir yapıya sahip olması beklenir. Oysa bu sistemde altı yıl içinde üç defa köklü değişimler yapılmıştır. Teftiş sistemi 2011 yılına kadar iki farklı birim olarak faaliyet göstermiştir. Bu birimler, illerde bulunan ilköğretim eğitim müfettişleri ve bakanlık düzeyinde bulunan bakanlık müfettişleri şeklinde faaliyet göstermişlerdir. 2011 yılında çıkarılan 652 Sayılı KHK ile müfettişlerin görev tanımları ve unvan isimleri değiştirilmiştir (MEB, 2011b). 2014 yılında ise bu yapı 6528 Sayılı Kanun ile yeniden yapılandırılmıştır (TBMM, 2014). Bu yeni yapılanmanın yasal gerekçesi eğitimin etkililiğini artırma ve teftiş sistemine dair verilerin tek merkezde toplanması ve iki teftiş grubu arasında işbirliğinin sağlanması olarak belirtilmiştir. Ancak yeni yapılanma ile beklenen bu amaca ulaşamamıştır ve bunun tersine iki grup arasında çatışmaya neden olmuştur. Çünkü birleşmeye rağmen il müfettişleri (il eğitim denetmenleri) ve bakanlık müfettişleri (Millî Eğitim Denetmenleri) arasındaki özlük haklarındaki farklar korunmuştur. Kurum ve Çınkır'a, (2017, 41) göre, bu birleşme İl Eğitim Denetmenlerini memnun etmiş olsa da var olan özlük haklarındaki farkların da ortadan kaldırılmasını istemişlerdir. Ancak Millî Eğitim Denetmenleri

statü kaybı nedeniyle bu birleşmeden memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda tarafların isteği ve onayı olmadan yapılan bu birleşme cehennemde yapılan bir evliliğe benzetilmiştir.

Teftiş sistemi 2016 yılında ise 6764 Sayılı Kanun ile yeniden değiştirilmiştir (Çiçek Sağlam, 2013: 264-265). Bu değişimde de bu iki birimde görev yapan müfettişlerin özlük haklarından bazıları farklılığını korumuştur. Özer'e (2015) göre, bu birleşmenin, etkilenecek olanların fikri alınmadan yapılması maarif müfettişleri arasında çatışmaya sebep olmuştur. Ayrıca görev ve sorumluluk alanlarında belirsizlik, görev binişmeleri, mesleki doyumsuzluk, tükenmişlik gibi pek çok soruna sebep olmuştur. Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş'a (2016, 27) göre, bu değişim bir taraftan getirdiği artan iş yükü ile müfettişlerin öğretmenlere ve yöneticilere yönelik rehberlik ve güdüleme rolleri daha da zorlaşmış diğer taraftan sorun ve tartışmaları azaltmak bir yana, daha da artırmıştır. Bu bağlamda teftiş sisteminde bugün çözülmesi gereken bir sorun varsa öncelikle iki teftiş grubu arasındaki çalışma barışının sağlanmasıdır.

Teftiş sisteminde bir başka sorun ise ders denetimi ve sınıf içi rehberlik sorunudur. 2014 yılında yapılan değişiklikte müfettişlerin ders denetimi ve sınıf içi rehberlik ile ilgili sorumluluklarına son verilmiştir. Ders denetimi okul yöneticilerine devredilmiş ve müfettişlere okul yöneticilerini yetiştirme görevi verilmiştir (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016, 34). Bu değişiklikte birlikte teftiş sisteminde bulunan müfettişlerin yetkileri, eğitim öğretimle direkt ilgisi olmayan; okul gelir gideri, muhasebe, yazışmalar, işletme, soruşturma vs. işlerle sınırlı hale getirilmiştir. Bu uygulamanın birden çok olumsuz yönü vardır. Birincisi, okul müdürlerinin okullarda üstlenmiş oldukları bir liderlik görevleri vardır. Bu liderlik görevini yerine getirirken okuldaki öğretmenleri denetleyen ve eksiklerini saptayan bir görev değil öğretmenleri destekleyici ve güçlendirici bir görev üstlenmektedirler. Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş'a (2016, 34) göre, okul müdürlerine verilen ders denetim görevi ön plana çıkarsa bu uygulama yarar yerine zarar görür. Bu açıklama yumuşak bir açıklama olduğu ifade edilebilir. Çünkü ders denetimi görevinin okul müdürüne verilmesi okul müdürünün lider imajına zarar vermiş olur. Çünkü okul müdürünün ders denetim görevi ile lider olarak üstlenmiş olması gereken görevlerle aynı kimlik altında bulunması mümkün değildir. Başka bir ifadeyle ders denetimi okul müdürü tarafından yerine getirilmesiyle, ön plana çıkarılmamış olsa bile, zaten okul müdürünün lider olarak okulda edindiği imaj zarar görmüş olur. Böylece bu durum okuldaki liderlik görevinin ve imajının sonlanması anlamına gelir.

İkincisi, ders denetimi ayrı bir uzmanlık alanı gerektiren bir görevdir. Okul müdürlerinin bu alanda uzmanlıklarının olmadığı açıktır. Bu durum Kurum ve Çınkır'ın (2017, 52) müfettişler üzerinde yapmış oldukları araştırmada müfettişlerin görüşlerinde de kendini göstermiştir. Müfettişlerin görüşlerine göre “ders denetiminin uzmanlık gerektiren bir alan olması, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda yeterli olmaması, ders denetimini objektif yapamayacağı, okullar arasında karşılaştırma yapamayacağı ve iyi örnekleri taşıyamayacağı” gibi nedenler sıralanmıştır. Bunun yanı sıra Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikasının hazırladığı raporda da, ders denetimindeki değişim ile birlikte “Yönetici ve öğretmenlerin alanında uzman maarif müfettişlerinin rehberliğinden, bilgi ve tecrübelerinden yararlanması engellenmiştir. Bu durumdan en çok mağdur olan özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki kadrolara ilk atanan öğretmenler ve yöneticiler olmuştur. Bu bölgelerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin çoğu eğitim – öğretim, yönetim işleri başta olmak üzere

birçok işi el yordamıyla yapmakta, yapmak zorunda bırakılmaktadırlar. Pek çok okul ve kurumda eğitim problemleri yaşanmakta olup, problemler her yıl katlanarak katmanlaşmaktadır” (TEM-SEN, 2018, 6) şeklinde eleştiride bulunmuştur. MEB’in önce ders denetimini ve sınıf içi rehberlik yetki ve sorunluluğunu, bu alanda uzmanlık sahibi olan teftiş sisteminden alınması MEB’in kurumsal gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Ancak bunun ardından 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde “teftiş sisteminde uzmanlığa gidileceğini” açıklayan MEB’in bu alanda bir stratejisinin ve kurumsal bir hedefinin olmadığını göstermektedir.

Son olarak 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin açıklanmasıyla birlikte Türkiye genelinde eğitim ile ilgili tüm tarafları örgütsel amaçlarla ilgili yeni bir heyecan sarmıştır. Bu heyecanın iki nedeni olduğu düşünülmektedir. Birincisi eğitim kurumu için yeni bir ufku çizilmesi ve yeni bir bakış açısının getirilmesidir. İkincisi ise eğitim kurumunda yıllardır beklenen sorunların çözümü için bir umut ışığı doğurmasıdır. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu belgesi var olan sorunların bir kısmına çözüm getirirken diğer bazı sorunlara çözüm getirmediği görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, doğru bir vizyon geliştirmek için daha uzun vadeli hedeflere ve daha kalıcı çözümlerle ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Abdullah, D. (2018). *2023 Eğitim vizyon belgesinin güçlü ve zayıf yönleri*. Kamu gündemi haber sitesi. https://www.kamugundemi.com/abdullah-damar/2023-egitim-vizyon-belgesinin-guclu-ve-zayif-yonleri_h114225.html
- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akgemci, T., Güleş H.K. (2009) *İşletmelerde stratejik yönetim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Aktan, C.C. & Gencil, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. C.C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında öğretim* (s. 1-14) içinde. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi* (11. baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689-714.
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansımaları üzerine öğretmen algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Armstrong, M. (1992). *Strategic human resource management: A guide to Action* (3. Baskı). London and Philadelphia: Kogan Page, https://www.amazon.co.uk/dp/0749476826/ref=sr_ob_1/257-7441246-3780643?s=books&ie=UTF8&qid=1551633730&sr=1-1 (02.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Baş, M. & Korkmaz, E. (2017). Okul gelişim planlarının uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 43-56
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Burnside, R. M. (1994). Visioning: Building pictures of the future. S.S. Grysiewicz, & D.A. Hills (Ed.) *Reading in Innovation*, (s. 235-243) içinde. London: Sage. <https://books.google.com.tr/books?id=tts5DwAAQBAJ&pg=PT227&lpg=PT227&dq=Visioning:+Building+pictures+of+the+future+burnside&source=bl&ots=I5eF2> (02.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Can, N. (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi yayıncılık
- Cemaloğlu, N. & Özdemir, M. (2019). *Eğitim yönetimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Clayton, S. (2002). *Takımımızın yeteneklerini geliştirmede strateji geliştirme*. (Çev: M. Zaman). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Çaha, H. (1997). Çıkar ve baskı gruplarının iktisadî analizi. *Yeni Türkiye dergisi*, 3(18), ss. 417-428.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online dergisi*, 9(3), 1027-1036
- Çiçek Sağlam, A. & Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-37
- Çiçek Sağlam, A. (2013). Türkiye eğitim sisteminin denetim yapısı. A. Çiçek Sağlam (Edt.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s. 253-272) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Dalay, İ., Coşkun, R. & Altunışık, R. (2002). *Modern yönetim yaklaşımları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Demirkasimoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 24-48
- Dumlu, N.N. (2018). Meb'in insan kaynakları planlamasındaki sorunlar nelerdir? *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 100-108

- Düşkün, Y., Arık, B.M. & Aydagül, B. (2018). *Vizyon belgesi neler getiriyor ve nasıl güçlendirilebilir?* Eğitim Reformu Girişimi (ERG). http://www.egitimreformu.girisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/MebVizyonBelgesi_BilgiNotu.pdf (03.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Eroğlu, O. (2016). 1923'ten günümüze Türkiye'de insan kaynakları yönetiminin gelişimi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(29), 181-193
- Eurydice (2014) *Eurydice özetleri: Avrupa'da okulları finanse etmek: Mekanizmalar*, kamu finansmanında yöntemler ve kriterler. European Commission. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Okullarin_Finansmani/Avrupada_Okullarin_Finansmani_highlight.pdf (17.02.2019 tarihinde indirilmiştir).
- Fidan, Y. (1999). Bir etkinlik aracı olarak örgüt vizyonu. *Yönetim ve Ekonomi - Celal Bayar Üniversitesi İİBF Dergisi*, (5), 199-224
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 245-358
- Gönel, A. (1998). *Araştırma raporu: Önde gelen STK'lar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. & Woodruff, D. W. (1998). School development program effects: Linking implementation to outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 3(1), 71-85.
- Hitt, M.A., Ireland, R.D. & Hoskisson R.E. (2000). *Strategic management: Competitiveness & glolization* (10. Baskı). South-Western: Cengage Learning. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qaIKAAAQBAJ&oi> (12.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Hoşgörür, V. & Arslan, İ. (2014). Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102
- Hoşgörür, V. (2014). School development applications in Turkey. *Education*, 134 (3), 404-419
- Karataş, İ. H. (2013). Türk Eğitim Sisteminde sivil toplum kuruluşlarının STK'ların konumları ve işlevlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, (198), 196-218.
- Kavak, Y. Ekinci, E. & Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3 (3), 309-320.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: The Free Press. https://books.google.com.tr/books?id=CN3XeWdVvWkC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (18.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (5th ed.). San Francisco: Jossey-Bass. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4402711/mod_resource/content/2/LEADERSHIP%20CHALLENGE.pdf (22.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Kurul T. N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kurum, G. & Çinkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye'de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim* 42(192), 35-57
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 403-412
- MEB (2002). *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli* (3. Baskı). Ankara: Semih Ofset.
- MEB (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. (Karar tarihi: 31.05.2017). *Resmi Gazete*, (30091), Yayın Tarihi: 09.06.2017.
- MEB (2019). *Ortaöğretim kurumlarının genel müdürlüklere göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 (17.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir).

- MEB, (2009). *MEB 2010-2014 Stratejik Planı*– Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB, (2011). Millî eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları standartları uygulama yönergesi. Millî eğitim bakanlığı. *Tebliğler Dergisi*, (2646), 480-491
- MEB, (2011b). Millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname. (Karar Sayısı: KHK/652). *Resmî Gazete*, (28054). Yayın Tarihi: 14.09. 2011.
- MEB, (2015). *MEB 2015-2019 Stratejik Planı*– Strateji Geliştirme Başkanlığı
- MEB, (2016). Millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. (Kanun No: 6764). *Resmî Gazete*, (29913). Yayın Tarihi: 09.12.2016.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (29.10.2018 Tarihinde İndirilmiştir)
- Mercin, L. (2005). İnsan kaynakları yönetimi'nin eğitim kurumları açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 4(14), 128-144
- Mingat, A. & Tan, J.P. (2003). *Tools for education policy analysis*. Washington DC: World Bank
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: creating a compelling sense of direction for your organization*. SanFrancisco: Jossey-Bass, <https://archive.org/details/visionaryleade rs00nanu>. (22.12.2018 Tarihinde İndirilmiştir)
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099. <http://ilkogretim-online.org.tr> (02.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4),1869-1894
- Özdemir, S.; Sezgin, F. & Koşar, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Özer, N., Demirtaş, H. & Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 17-39
- Özer, Z. (2015). Eğitim denetiminde değişim süreci ve paradigma arayışları. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11(33), 62-67.
- Özmen, F. & Yasan, T. (2007). Türk eğitim sisteminde denetim ve Avrupa birliği ülkeleri ile karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 6(1), 204-210. <http://web.firat.edu.tr/daum/default.asp?id=80> (06.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Parmaksız R. Ş.& Kısakürek, M. A. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü / güvencesi açısından karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(1), 112-129.
- Poyraz, K. & Kama, B. (2008). Algılanan iş güvencesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143–164
- Sabuncuoğlu, A., Gök, O. (2008). Büyük işletmelerin web sitelerinde yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin pazar odaklılık açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 10 (1), 123-141.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi -Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Şahin, İ. (2015). Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 621-633, <http://ilkogretim-online.org.tr> (16.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir)

- Tarik, H. (1917) İki mesele: 1- Tuba ağacı nazariyesi. *Donanma, Sayı 132/83*. (Belge üzerindeki tarihler “Hicri 27 Şevval 1335 ve Rumi 16 Ağustos 1333” dir. Türk Tarih Kurumu online tarih çevirme sitesi kullanılarak miladi tarihe çevrilmiştir “16 Ağustos 1917”).
- TBMM, (2014). Milli eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. (Kanun No. 6528). *Resmî Gazete*, (28941) Yayınlanma Tarihi: 14 Mart 2014.
- TEM-SEN (2018). *Milli eğitim bakanlığı teftiş sistemi ve maarif müfettişliği. Tem – sen - tüm eğitimciler ve eğitim müfettişleri sendikası raporu*.
<http://www.temsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/09/MEB-TEFT> (26.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Tuik (2016). *Eğitim İstatistikleri*. http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 (17.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir).
- Tuik, (2017). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri. Türkiye istatistik kurumu haber bülteni*, sayı 24679 Tarih: 19.12.2017
- Turan, İ. (1998). 1972-1996 döneminde İstanbul’da derneksel hayat. A. N. Yücekok, İ. Turan, & M. Ö. Alkan, (Ed.) *Tazimattan Günümüze İstanbul’da STK’lar*, (197-227) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Uyan, S. (2018). 2023 Eğitim vizyonu. *Türkiye Gazetesi* 30.10.2018
<https://www.turkiyegazetesi.com.tr/yazarlar/salih-uyan/604886.aspx>
- Ülgen, H. & Mirze, S.K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Wilson, I. (1992). Realizing the power of strategic vision. *Long Range Planning*, 25(5), 18-22.
<https://www.servicesource.org/wp-content/uploads/2017/02/Realizing-the-power-of-a-strategic-vision-003.pdf> (17.11.2018 Tarihinde İndirilmiştir).
- Yazıcı, Ö. & Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye’deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (2), 1-15.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK. (2018) *Tercih yapacak öğrenciler için barajlarda düzenleme*. (22 Ekim 2018 tarihli açıklama) 22.04 tarihinde indirilmiştir: <https://www.yok.gov.tr/arama?k=sarf%C4%B1nazar>
- YPK, (Yüksek Planlama Kurulu). (2013). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*, Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü.

Extended Abstract

Introduction

Vision is the picture of the future that imagined by the organization and its employees. By using the vision an organization can explain of why it is trying to create this future. The vision refers the whole of the expressions covering the goals and objectives for the future that the organization wants to achieve. In addition, the vision indicates that an organization has specific preferences which are thought by the organization and its employees. The vision and its importance is valid for all management systems as well as the educational management systems. Via the visions, educational systems draw a horizon for the school staff and shed light on the future and what is important for them. The aim of this study is to examine the Education Vision 2023 document, has been issued by the Ministry of National Education, in terms of educational management. In this context, the document is examined within the problems related to the field of educational management in the Turkish Education System. In this context, the Education Vision 2023 document has been investigated in five areas of educational management (Vision, school development model, human resources, financing, and inspection and guidance services), and has been discussed whether it brings solutions to the existing problems in this areas.

Method

The study was designed as a qualitative research, and it is based on the content of the 2023 Education Vision 2023 document. The research was carried out using document analysis method.

There are five stage In this method, (1- access to the documents, 2- checking the authenticity, 3- understanding the documents, 4- analyzing the data, and 5- using the data were followed in stages (Forster, 1995 cited by Yıldırım and Şimşek, 2013, 193).

Five themes, included in the field of education management, were determined to investigate in the research. These themes; vision, school development model, human resources, financing, and inspection and guidance services. These themes were handled together with the problems mentioned in the literature and discussed whether the vision document addresses these problems or not.

During the analysis, firstly, four-step method determined by Bailey (1982) was adopted. These steps are the selection of sample from the document subject to analysis, development of categories, determination of analysis unit and digitization. Firstly, the document was examined in terms of creating vision in the field of education. Then, the innovations, that are mentioned by this document and which are thought to be made, has been identified. These innovations were evaluated together with the problems stated in the educational management literature. Articles, theses, books, laws, regulations, and reports are used in the literature review. The innovations mentioned in Education Vision 2023 document were taken into consideration during this literature review. The innovations that are described in the vision document and the problems that are expressed in the literature were discussed together, and tried to be evaluated whether the vision document addresses these problems or not.

Results and Discussion

Vision means long-term fundamental decisions for organizations. So the vision of an organization is expected to be a guide in the long-term to solve the problems of the organization. These decisions show what the organization wants to be in the long term. However, the Education Vision 2023 paper cannot be said to have this characteristic, because this vision document reveals what is planned in just three years. The vision document states the innovations and which areas they have been planned for, and also how these innovations will be implemented in the next three years. In the 2018-2019 academic year, the innovations design, simulation and pre-pilot applications has been started. in the 2019-2020 academic year, country-wide pilot applications will be made. In the 2020-2021 academic year, all the actions will start in all the country. When the document is evaluated in this respect, it is seen that the document does not create a vision for the Turkish Education System. Because the Turkish Education System, which has almost a century of history, should have a longer-term vision and not only for three years term. In this sense, it cannot be stated that the Education Vision 2023 document mobilise employees around for long-term purposes. In this context, it would be appropriate to call the document as a short-term action plan rather than a vision document.

On the other hand, the vision document was evaluated regarding the problems waiting for solutions in the field of educational management. In this evaluation, the innovations planned by the vision document in the field of educational management have been evaluated. As a result of this evaluation it is seen that the innovations have been planned in fields like; school development model, developing of human resources, school financing and innovations in inspection and guidance services. However, these innovations were considered insufficient.

As a result of the research, it has seen that the vision document is thought to make some improvements in the field of educational management. However, it is seen that these innovations are not enough to solve the problems of the field of educational management which are expressed in the literature and waiting for solutions.



Çevre-Enerji Konularına Yönelik Gerçekleştirilen Argümantasyon Temelli Öğretimin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Argüman Oluşturabilmelerine Etkisi*

The Effect of Argumentation-Based Teaching Carried out for Environment-Energy Subjects on The Argumentation Skills of Prospective Teacher

Hamdi KARAKAŞ¹ Rabia SARIKAYA²

• Geliş Tarihi: 08.02.2019 • Kabul Tarihi: 24.07.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 24.07.2019

Öz

Bu çalışmanın amacı, çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubu, sınıf öğretmenliği ikinci sınıfta okuyan ve “Çevre Eğitimi” dersini alan 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Argümantasyon temelli öğretim sürecinde, sosyobilimsel yapıda olan çevre-enerji konularında hazırlanan senaryolar kullanılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi kullanılmış, adayların bireysel ve grup olarak oluşturdukları argümanlar Toulmin Argüman Modeli esas alınarak değerlendirilmiş ve “Argüman Yapısı Puanlama Anahtarı’na” göre argüman ortalama puanları, “Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği’ne” göre de argüman düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının bireysel, grup, bireysel karşıt ve grup karşıt argüman oluşturma ortalama puanlarında ilk etkinlikten son etkinliğe doğru bir artışın olduğu, ortalama puanlar arası farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bireysel ve bireysel karşıt argüman ortalama puanlar arası farkın etki büyüklüğü (*Cohen's f*) de “geniş etki” olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda argüman düzeyleri süreç boyunca ilk haftadan son haftaya doğru orta ve yüksek düzeye doğru ilerleme göstermiştir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları bireysel karşıt argümanlardaki ilerleyişin yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. Süreç ilerledikçe ortalama puanların ve argüman düzeylerinin artışı sınıf öğretmeni adaylarının daha nitelikli argüman ürettiklerinin bir göstergesidir.

Anahtar sözcükler: argümantasyon seviyesi, argümantasyon temelli öğretim, sosyobilimsel konular, sınıf öğretmeni adayları

Atıf:

Karakaş, H. ve Sarıkaya R. (2020). Çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturabilmelerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 346-373. doi:10.9779/pauefd.524850

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanmış, birinci yazarın doktora tezinin bir bölümüdür.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hamdikarakas58@yahoo.com.tr ORCID: 0000-0001-9209-4128

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, rabiasarikaya@gmail.com ORCID: 0000-0001-9247-8973

Abstract

The aim of this research is to investigate the effect of argumentation-based teaching carried out for environment-energy subjects on argumentation skills of classroom teacher candidates. The research was conducted in accordance with the multiple holistic case study. The study group, which was determined by criterion sampling method, consisted of 44 pre-service teachers studying in the second grade and taking the Environmental Education course. In the argumentation-based teaching process, the scenarios prepared on environmental-energy issues in the socio-scientific structure were used. In the analysis of data, the candidates' individual and grouped arguments were evaluated according to the Toulmin Argument Model; argument average scores were determined according to "Argument Structure Scoring Key", argument levels were determined according to "Argumentation Evaluation Scale". As a result of the research, an increase in the average scores for formation of individual/group, individual and group counter arguments by the classroom teacher candidates from the first activity to the last one was detected and a difference between the mean scores was statistically significant ($p < 0.05$). The effect size of the difference between the individual and individual counter-argument average scores (*Cohen's f*) was determined as "wide effect". At the same time, the argument levels progressed from the first week to the last week to the middle and high levels throughout the process. However, it was observed that the progress in the individual counter arguments of the class teacher candidates was not sufficient. As the process progresses, the increase of average scores and argument levels is an indication of the fact that class teacher candidates produce more qualified arguments.

Keywords: argumentation level, argumentation-based teaching process, socio-scientific subjects, prospective teacher

Cited:

Karakaş, H. & Sarıkaya, R. (2020). The effect of argumentation-based teaching carried out for environment-energy on the argumentatin skills of prospective teacher. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 346-373. doi:10.9779/pauefd.524850

Giriş

Günümüzde fen eğitimden beklenen öğrencilerin ezbere dayalı bilgilerle donatılması değil; elde ettikleri bilgileri sorgulayan, bu bilgileri farklı durumlarda ve problem çözümlerinde işlevsel bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi sağlamaktır (Aktaş, 2017). Beklenen öğrenci modelini yetiştirebilmek için etraflarındaki doğal ve fiziksel dünyayı keşfetme isteği duyarak araştırabildikleri, sorgulayabildikleri, tartışabildikleri ve bir bilim insanı gibi düşünerek bilgiyi kendi zihinlerinde oluşturdukları yöntem ve stratejiler öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil edilmelidir (Babacan, 2017). Gray ve Bryce (2006), öğrencilerin medyada ya da günlük yaşamda karşılaştıkları gelişmelerle ilgili konularda bilinçli yargılarda ve kararlarda bulunabilmeleri için gerekli temel alt yapı ve becerilere sahip olmaları gerektiğini, dolayısıyla toplumsal, ahlaki ve etik konuların yer aldığı sosyobilimsel konuların fen eğitiminin her aşamasına dâhil edilmesi fikrini savunmuşlardır. Sosyobilimsel konular, bilimsel bir yanı olmasına rağmen bilimsel bilginin sınırlarında, bireysel veya toplumsal anlamda karar gerektiren, karmaşık, açık-uçlu, çoğunlukla tartışmalı ve ikilemli konular olarak tanımlanır (Kolsto, 2010; Sadler, 2003). Sosyobilimsel konular, zorunlu olarak iki sonucu olan ve her iki seçenektan birini tercih etmeye zorlayan ikilemleri kapsar (Karakaya, 2015). Sosyobilimsel temelli öğretim yapmak, sıkıcı ve öğrencilerin ilgi göstermediği bilimsel içerikli konuları daha ilginç ve hoşnut hale getirir (Dolan, Nichols & Zeidler, 2009). National Research Council (NRC) tarafından 1996 yılında yayınlanan Ulusal Fen Eğitimi Standartları'nda sosyobilimsel konuların öğrencilerce tartışılmasını, analiz edilmesini ve okul programlarında yer almasını savunmaktadır (Topçu, 2015). Çünkü, sosyobilimsel durumları tartışırken öğrenciler aktif düşünme içinde bulunacak, olayları yorumlayacak, argüman geliştirecek ve uygulamaya dönük fikirler sunacaktır.

Enerji konusu, temel bir ihtiyaç olarak değerlendirilmesinin yanı sıra çevreye olan etkileri bakımından değerlendirilen sosyobilimsel bir konudur. Enerji talebinin artması, insan hayatının kolaylaştırılması ve ülkelerin kalkınması açısından önemli olan enerji, üretiminden tüketimine kadar oluşturduğu bölgesel ve küresel felaketlerle ekolojik yapının değişmesine yol açar. Ayrıca toplumun ihtiyaç duyduğu enerjiyi doğayla uyumlu olarak sunmak ve farklı enerji kaynaklarını kullanarak enerji çeşitliliğini arttırmak hem bugün hem de yarın için önemli görülür (İpekoğlu vd., 2014). Yakın gelecekte mevcut enerji kaynaklarının insanların ihtiyaçlarını karşılayamayacak olma algısı, enerjinin fen eğitimi açısından değerlendirilmesini kaçınılmaz hale getirmiş, sürekli kendisini yenileyen ve tükenmeyen yenilenebilir enerji kaynaklarının eğitim ve öğretimine müfredat programlarında yer vermeye başlanmıştır (Aslan, 2015).

Okullarda sosyobilimsel temelli yapılacak öğretim etkinlikleri ile öğrenciler, fen bilimleri dersi ile bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çevre ve toplumu ne şekilde etkilediğini bilimsel çerçevede yorumlayabileceklerdir. Öğrencilerin bu bilimsel çerçevede sosyobilimsel konuları tartışabilecekleri bir yöntem de argüman üretme sürecidir. Argüman bir tartışma sürecine katkıda bulunan iddialar, veriler, gerekçeler ve destekleyiciler olarak tanımlanmakta (Erduran, Simon & Osborne, 2004); bir durumun veya konunun güçlü yönlerini ortaya sunma ve diğerlerini bu fikre ikna etmek için ileri sürülen ifadeler olarak nitelendirilmektedir (Güzel, Erduran ve Ardaç, 2009). Böylece birey kendi düşünme sürecinde açıklamalarını ve kanıtlarını organize biçimde analiz ederek, bilimsel tartışma sürecinde hem bilişsel hem de sosyal bir

argümantasyon sürecine dâhil olur (Duschl & Osborne, 2002). Argümantasyon sürecinde öğrenciler, farklı fikirler arasında verilere dayalı ortak bir düşünceye ulaşma gayreti içerisinde olurlar (Furtak, 2006). Sınıflarda argüman oluşturma temelli bir ortam oluşturarak öğrencilerin birbirlerine sorular sormaları teşvik edilir. Öğrencilerden ortaya atılan fikirler hakkında yorum yapabilmeleri, sonuçları bilimsel olarak değerlendirmeleri ve açıklamaları analiz edebilmeleri istenir (Çınar, 2016). Argümantasyonun öğrenme sürecine dahil edildiği sınıf içi tartışmalarında, fikirler üretmeye dayalı ve elde edilen farklı fikirlerin kanıtlar doğrultusunda değerlendirilip en iyi düşünceyi ortaya çıkaran argümantasyonun seçilmesi şeklinde ders süreci daha verimli hale gelmektedir (Aktaş, 2017).

Toulmin (1958) bireylerin davranışlarını, inanışlarını, tutumlarını ve değerlerini haklı çıkarmak ve karşısındaki insanları ikna etmek için neden veya gerekçe sunarak argüman ürettiklerini ifade eder. Ancak bireylerin aynı durum, problem veya konu ile ilgili oluşturdukları argümanların birbirinden farklı olabileceğini savunmuştur. Oluşturduğu “Toulmin Argüman Modeline” göre veri, iddia ve gerekçe argümanın temel bileşenleri olarak belirlemiş, daha karmaşık argümanlar için bu modele destekleyici, niteleyici (sınırlayıcı) ve çürütücü bileşenler dahil etmiştir (Aldağ, 2006). Bu modelin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılması ile teori ve öğrenme modelleri özel bir alanda bir araya getirilirken, iddia, veri veya gerçek dünya deneyimlerini kullanarak öğrenciler kendini ifade ederler. Böylece olası problemlere çözümler üretmelerini sağlayan sosyal bir etkinlik olarak süreç içerisinde kullanılır (Andrews, 2010).

Argümantasyon yöntemi konuların daha ilginç bir şekilde öğretilmesini, öğrenilen bilginin hatırlanmasını, bilginin daha kalıcı öğrenilmesini, analiz ve sentez yapılmasını geliştirmesi açısından öğrenciler için önemli bir öğretim metodudur (Schmoker & Graff, 2011). Bu da ancak argümantasyon sürecine ilişkin deneyim kazanma ve Toulmin Argüman Modeline ait bileşenlerini kullanarak argüman kalitesini arttırmakla mümkün olabilir. Dolayısıyla bu yöntemle ilişkin deneyim kazanmak, argüman bileşenlerinin nerede ve nasıl kullanılabileceğinin yönelik uygulamalarda aktif olarak yer almak argümantasyon sürecinde istenilen hedeflere ulaşmada yararlı olacaktır. Bu noktada gelecekte ilk kez fen konularıyla öğrencileri tanıştıracak olan sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci ile ilgili deneyim kazanmaları araştırmacılarca önemli görülmüştür. Argümantasyon temelli öğretim sürecini çevre-enerji konularını bir araç olarak kullanan, bu sayede argüman oluşturma becerisini hem ortalama puanlar hem de düzey olarak ölçen ve özellikle de çalışma grubu sınıf öğretmeni adaylarından oluşan bir çalışmaya literatürde rastlanamamıştır. Bu araştırma ile argümantasyon sürecinde çevre-enerji konularındaki sosyobilimsel durumlar irdelenerek sınıf öğretmeni adayları öğrenmenin merkezine alınmıştır. Süreç boyunca sınıf öğretmeni adaylarının argüman bileşenlerini kullanabilmeleri ve böylece argüman kalitelerini ortalama puan ve düzey olarak arttırabilmeleri araştırılmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmeni adaylarının çağdaş bir öğretim sürecinde yer alması hem mesleğe hazırlanması hem de yeni gelen nesli yetiştirme noktasında önemli görülmüş ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın amacı, çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problem cümlesi; “Çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma becerilerine etkisi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Temel problem cümlesi bağlamında oluşturulan alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Argümantasyon temelli öğretim sürecinin uygulandığı on farklı etkinlik sonunda sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma ortalama puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.1. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel argüman oluşturma ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.2. Sınıf öğretmeni adaylarının grup argümanı oluşturma ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.3. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.4. Sınıf öğretmeni adaylarının grup karşıt argüman oluşturma ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Argümantasyon temelli öğretim sürecinin uygulandığı on farklı etkinlik sonunda sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma düzeyleri nasıl değişmiştir?
 - 2.1. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel argüman oluşturma düzeyleri nasıl değişmiştir?
 - 2.2. Sınıf öğretmeni adaylarının grup argümanı oluşturma düzeyleri nasıl değişmiştir?
 - 2.3. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel karşıt argüman oluşturma düzeyleri nasıl değişmiştir?
 - 2.4. Sınıf öğretmeni adaylarının grup karşıt argüman oluşturma düzeyleri nasıl değişmiştir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada durum çalışması türlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış çoklu kaynakları içeren, gözlem, görüşme, doküman, vb. veri toplama araçları kullanarak durumları derinlemesine incelediği, duruma bağlı temaların tanımlandığı araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Bütüncül çoklu durum deseninin kullanıldığı bu çalışmada incelenen “çoklu durum” sınıf öğretmeni adaylarının hazırlanan senaryolar doğrultusunda çevre-enerji konularının alt bileşenlerine yönelik argüman oluşturmaları ve daha sonra süreç içerisinde analiz edilen verilerin karşılaştırılmasıdır. Argümantasyon temelli öğretim süreci sonunda sınıf öğretmeni adaylarının çevre-enerji konularına yönelik senaryolara vermiş oldukları bireysel ve grup argümanları analiz edilip, veriler yorumlanmıştır. Senaryolara ilişkin argümanlar sınıf ortamında yazılı olarak elde edilmiş ve elde edilen bu dökümanlar analiz edilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmacılar, çevre eğitimi dersinde argümantasyon temelli öğretim uygulamışlardır. Araştırmacı her hafta çevre eğitimi ders konuları hakkında bilgi vermiş, konuları görsel ve işitsel araçlarla destekleyerek soru-cevap yöntemini de kullanarak dersleri işlemiştir. Her hafta ders konuları bittikten sonra kalan sürede sınıf öğretmeni adaylarından çevre-enerji konularına yönelik argüman oluşturmaları istenmiştir. Hazırlanan senaryoların isimleri ve ilişkili oldukları konular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Hazırlanan Senaryolara İlişkin Bilgiler

Hafta	Senaryo Adı	Senaryo Konusu
1	<i>Hidrolik Enerji</i>	Hidrolik güç kullanımı, Hidroelektrik Santralleri (HES) ve Dalga enerji santrallerinin kullanım, çevreye etkileri, ekonomik yansımaları.
2	<i>Elektrikli Otomobil</i>	Elektrikli ve benzinli araçların çalışma prensibi, kullanım, performans, çevreye etkileri ve ekonomik yansımaları noktasında karşılaştırılması.
3	<i>Paris İklim Değişikliği</i>	Fosil yakıt kullanımı, sera gazlarının artışı, küresel ısınma, alınan tedbirler ve çevresel ve ekonomik yansımaları.
4	<i>Biyo-yakıt Üretimi</i>	Biyo-yakıt üretim yöntemleri, kullanımı, sınırlılıkları ve tarım sektörüne yönelik tehditler.
5	<i>Nükleer Enerji</i>	Nükleer enerji ve üretim yöntemleri, nükleer enerji santralleri, atıklar, çevresel ve ekonomik yansımaları.
6	<i>Rüzgâr Enerjisi</i>	Rüzgâr Enerji Santralleri (RES), işlevselliği, çevresel ve ekonomik yansımaları.
7	<i>Güneş Enerjisi</i>	Güneş Enerji Santralleri (GES), işlevselliği, çevresel ve ekonomik yansımaları.
8	<i>Sıcak Çermik</i>	Jeotermal enerji, kullanımı, turizm sektörü ile karşılaştırılması, çevresel ve ekonomik yansımaları.
9	<i>Hidrojen Enerjisi</i>	Hidrojen enerjisi üretim yöntemleri, kullanım alanları, sınırlılıkları, çevresel ve ekonomik yansımaları.
10	<i>Enerjinin Geleceği</i>	Enerji kaynaklarının çeşitliliği ve öğretmen adaylarınca tercih edilen kaynakların gerekçeleri.

Bu süreçte ilk önce çevre-enerji ilişkisini yansıtan senaryo formu dağıtılmış ve sınıf öğretmeni adaylarından o haftaki senaryoyu okuyarak bireysel formlara oluşturdukları bireysel argüman ve bireysel karşıt argümanlarını yazmaları istenmiştir. Araştırmacı bu noktada rehber rolünü üstlenmiş, sınıf içerisinde dolaşarak senaryolarla ilgili bilimsel soruları cevaplamış ve adayların argüman oluştururken iddialarını geçerli kanıtlarla desteklemeleri ve daha yüksek kalitede argümanlar oluşturmaları yönünde telkinde bulunmuştur. Bu süreç yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Daha sonra çalışma grubundaki öğretmen adayları heterojen gruplara ayrılarak her gruba aynı senaryonun yer aldığı grup formları dağıtılmıştır. Her gruptan bireysel ve bireysel karşıt argümanların tartışılması istenmiştir. Tartışma süreci sonunda gruplar aynı senaryoya yönelik oluşturdukları grup argümanı ve grup karşıt argümanlarını grup formlarına yazmışlardır. Araştırmacı bu sırada rehber rolü üstlenerek sınıf içerisinde dolaşarak grupları ziyaret etmiştir. Bu süreç de yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Araştırmacı her bir sınıf öğretmeni adayının bireysel formlarını ve her bir grubun grup formlarını toplayarak derse son vermiştir. Bu uygulama süreci bir akademik dönem ders süreci içerisinde 10 hafta boyunca devam etmiştir.

Çalışma Grubu

Ölçüt örnekleme yöntemiyle 2017-2018 akademik yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta okuyan 44 öğretmen adayı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede kullanılan ölçüt; sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi dersi alıyor olmaları şeklinde belirlenmiştir. Çevre eğitimi dersinin bir ölçüt olarak belirlenme nedeni, ders içeriğinin çevre ve enerji konularında farkındalık sağlaması ve argümantasyon temelli öğretime uygun olmasıdır. Grup argümanı oluşturma süreci için çalışma grubundan heterojen tartışma

grupları oluşturulmuştur. Bu çalışma gruplarının oluşturulması amacıyla uygulama süreci öncesi “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği” ve “Enerji Başarı Testi” uygulanmıştır. Öğretmen adayları bu testlerden aldıkları ortalama puanlar ve cinsiyet değişkeni dikkate alınarak heterojen olarak beşerli ve altışarlı argüman gruplarına ayrılmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon becerilerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından çevre-enerji konularına yönelik, enerji kaynaklarını ve çeşitlerini, enerjinin üretilmesini ve kullanılmasını, çevre-enerji-kalkınma ilişkisini irdeleyen, gerçek yaşam problemlerini içeren, sosyobilimsel senaryolar hazırlanmıştır. Senaryoların hazırlanma sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının çevre-enerji ilişkisini sorgulayabilecekleri, konu hakkında veri, iddia, gerekçe, destekleyici ve çürütücü ileri sürebilecekleri, öğrencileri ikileme düşürecek ve karar vermelerini gerektirecek durumlardan yararlanılmıştır. Senaryolarda çevre-enerji ilişkisini ortaya koyan, durumlar hakkında bilimsel bilgilerin yer aldığı ve adayları ikilemlere düşüren durumlara yer verilmiştir. Senaryolarda çevre-enerji konularına yönelik alan bilgisine yer verilmesi gerekliliği Alexander, Kulikowich ve Schulze (1994) argümantasyon becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmasında vurgulanarak, bireylerin argüman oluşturabilmeleri için konu hakkında alan bilgisine sahip olunması gerektiği savunulmuştur. Khishfe (2012), bir konu hakkında ön bilgilere sahip olan öğrencilerin argümantasyon sürecine daha etkin olarak katıldıklarını ve argümanlarını doğru biçimde yapılandırdıklarını belirtmektedir.

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından 10 farklı senaryo hazırlanmıştır. Bu senaryolar Çevre Eğitimi konularında çalışmaları olan iki Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesine ve bir Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyesine uzman görüşü almak üzere gönderilmiştir. Uzmanlar senaryoları amaca uygunluk, ifadelerin açıklığı, kapsam geçerliliği yönünden değerlendirerek görüş bildirmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 4, 5 ve 9 numaralı senaryolar amaca uygunluk bakımından yeniden düzenlenmiştir. Tüm senaryolar bir dil uzmanı ile birlikte tekrar kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Senaryoların amaca uygunluğunu test etmek için örneklem grubuna dahil olmayan sınıf öğretmeni adaylarıyla üç haftalık (6 ders saati) bir ön uygulama yapılmış ve sonrasında senaryolar son şeklini almıştır. Asıl uygulamada kullanılacak olan 10 senaryo enerji kaynaklarının ülkemizde yaygın kullanımı ve konunun kamuoyunda tartışılma özelliğine göre araştırmacılar tarafından sıralanarak her hafta hangi senaryonun kullanılacağı belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde doküman analizi kullanılmış olup adayların bireysel ve grup olarak her bir senaryo için oluşturdukları argümanlar, Toulmin Argüman Modeli temel alınarak değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma ortalama puanlarının hesaplanmasında “Argüman Yapısı Puanlama Anahtarı” kullanılmış, argüman düzeylerinin belirlenmesinde ise “Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Argüman Yapısı Puanlama Anahtarı, Şahin (2014) tarafından geliştirilmiş ve Toulmin Argüman Modelin’deki boyutlara göre oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının oluşturdukları argümanlar, argüman bileşenlerinin (iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücü) varlığı ve

bileşenlerin net/güçlü olmasına göre puanlar almaktadır. Bu çalışmada da uzman görüşü doğrultusunda Argüman Yapısı Puanlama Anahtarı üzerinde düzenlemeler yapılmış ve anahtara son hali verilmiştir. Öğretmen adayları, oluşturdukları argümanlardan en az 1, en fazla 9 puan almakta ve puanların azlığı ya da çokluğu argüman kalitesinin düşüklüğü ya da yüksekliğini ifade etmektedir. Bu anahtar, adaylardan alıntı örnekleri verilerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Argüman Yapısı Puanlama Anahtarı

Boyutlar	Alt Boyutlar	Açıklama / Örnek	Puan
İddia	Mevcut	İddia cümlesinin net olarak bulunur. Ör: <i>Biyodizel yakıtlar kullanılmalıdır. ... (E-3, D-38)</i>	2
	Kısmen Mevcut	İddia cümlesi net olarak bulunmaz ancak cümle yapısından iddianın desteklendiği veya desteklenmediği anlaşılır. Ör: <i>Biyodizel kullanımıyla bölgedeki meyve-sebze fiyat artışları yaşanır. ... (E-3, D-27)</i>	1
	Yok	İddia cümlesi bulunmaz. Ör: -	0
Gereğe	Çok Bilimsel Açıklama / Veri / Terim	Birden fazla bilimsel açıklama, veri veya terim kullanır. Ör: <i>... fosil yakıtların zamanla tükenmesi nükleer enerji kullanımını ön plana çıkartmaktadır. ... sera gazı salınımı yapmaması hava kirliliği açısından önemlidir. ... Dünya üzerinde bir çok ülke enerji ihtiyacını nükleer enerjiden kazanarak dışa bağımlılığını azaltmıştır. (E-5, D-16)</i>	3
	Bilimsel Açıklama / Veri / Terim	Bir bilimsel açıklama, veri veya terim kullanır. Ör: <i>... nükleer enerji santrali CO₂ salınımı yapmayarak atmosferdeki sera gazları azalacaktır. ... (E-5, D-35)</i>	2
	Genel Açıklama	Bilimsel bir açıklama, veri veya terim kullanmaz. Genel açıklama yapar. Ör: <i>... nükleer enerji santralleri diğer santrallere göre daha az yer kaplar. ... (E-5, D-15)</i>	1
	Kavram Yanılgısı	Kavramları yanlış ifade eder ya da kullanır. Ör: <i>... nükleer reaktörlerden çıkan gazın hava kirliliğine neden olması ... (E-5, D-44)</i>	0
Destekleyici	Mevcut (Net / Güçlü)	Gereğe güçlü ve net olarak desteklenir. Ör: <i>... güneş enerji panelleri uzun vadede karlı ve kazançlı bir iş. ... devlet garantisi verilmesi ve GES'ler için destek verilmesi kazanç getirecektir. (E-7, D-39)</i>	2
	Mevcut (Zayıf)	Gereğe net belli değildir, zayıf olarak desteklenir. Ör: <i>... Özelliğini yitiren paneller %20 oranında üretim yapabilir. ... Eskiyen özelliğini yitiren panellerin bakımı zor olacaktır. (E-7, D-38)</i>	1
	Yok	Gereğe desteklenecek öge bulunmaz. Ör: <i>... Verimli arazilere yapılan ekim o bölge halkına uygun olanaklar sağlayacaktır. (E-7, D-42)</i>	0
Çürütücü	Mevcut (Net / Güçlü)	Savunduğu iddiaya karşı gerekçelendirerek veya destekleyerek çürütücü üretir. Ör: <i>... hidrojen sentetik olarak üretildiği ve yeni bir kaynak olduğu için başlangıçta sanayi kuruluşları için ek maliyet getirebilecektir. Ancak bu yeni teknoloji yeni bir sektör oluşturacak ve yeni istihdamla birlikte maliyetlerin ileride azalmasını sağlayabilir. ... (E-9, D-27)</i>	2
	Mevcut (Zayıf)	Savunduğu iddiaya karşı sadece çürütücü kullanılır. Ör: <i>... Şimdi değil ama ilerleyen zamanlarda maliyet düşer. (E-9, D-18)</i>	1

Yok	Savunduğu iddiaya karşı çürütücü kullanılmaz. Ör: ... ülkemiz zengin bir ülke değil, maliyeti çok yüksek, bize daha pahalıya patlar. (E-9, D-30)	0
-----	---	---

Sınıf Öğretmeni adaylarının argüman oluşturma ortalama puanlarının ilk etkinlikten son etkinliğe doğru değişimi tek yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA (Repeated Measure ANOVA) ve Friedman testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının süreç boyunca argüman oluşturma ortalama puanları arasındaki varyanslara göre etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, ortalamalar arasındaki farkın standardize edilmiş bir ölçümü olarak tanımlanır ve standardize fark olarak rapor edilir (Çapık, 2014). Etki büyüklüğü hesaplamasında Cohen tarafından ortaya atılmış hesaplama (Cohen's *f*) temel alınmıştır. Cohen's *f* hesaplamasında önce eta-kare değeri hesaplanmış ve Cohen's *f* formülü ile süreç boyu argüman oluşturma ortalama puanları arasındaki değişimin etki büyüklüğü ortaya konulmuştur. Cohen's *f* için 0.10 ila 0,24 aralığı küçük, 0,25 ila 0,39 aralığı orta ve 0,40'dan büyük olması geniş etki olarak yorumlanır (Özsoy & Özsoy, 2013). Etkinlik sürecinde devamsızlık haklarını kullanan ve o haftaki etkinliğe katılamayan sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma puanları "kayıp veri (missing value)" olarak atanarak analiz edilmiştir.

Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği ise Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından Toulmin'in Argümantasyon Modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları argümanlarda, argüman bileşenlerinin (iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücü) varlığı ve bileşenlerin net/güçlü olmasına göre düzeyler "Düzyey 1-5" arasında belirlenmiştir. Bu ölçek araştırmacılar tarafından araştırmacının amacına göre uzman onayı alınarak ve yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel ve grup olarak oluşturdukları argüman düzeyleri; Düzyey 1 ve Düzyey 2 *düşük*, Düzyey 3 *orta*, Düzyey 4 ve Düzyey 5 ise *yüksek* argüman oluşturma düzeyi olarak belirlenmiştir. Bu sayede sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma düzeylerinin süreç içerisindeki değişimi daha rahat gözlemlenebilmiştir. Revize edilen ölçeğin son hali bu çalışmadaki öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklerle birlikte Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği

Argüman Oluşturma Düzeyi	Argümantasyon İçeriği (Kriter)
Düzyey 1	Basit bir iddia veya iddia niteliği taşımayan gerekçeli bir cümle yer alır. Ör: Ülke ekonomisinin zarar göreceği yönünde argüman öne sürülür. (Paris iklim değişikliği anlaşmasının imzalanmaması <u>iddiası</u> anlaşılmalıdır. Diğer argüman elemanları bulunmamaktadır.) (E-4, D-15)
Düzyey 2	Basit bir iddia ile birlikte başka iddialar, gerekçe veya destekleyiciler herhangi birisi olabilir ancak çürütücü içermez. Ör: Güneş panellerinin ışınları elektrik enerjisine daha ucuz dönüştürmesinden (<u>gerekçe</u>) dolayı desteklerim (<u>iddia</u>). (E-7, D-22)

Düzey 3	İddia veya iddialarla birlikte gerekçe, destekleyiciler ve zayıf çürütücüler yer alır. Ör: <i>Hidrojen enerjisi kullanımını desteklerim (iddia). Karbon içermediği için herhangi bir salınım yapmaz (destekleyici), atık olarak saf su üretilir (destekleyici) dolayısıyla çevre kirliliği yaratmaz (gerekçe). Taşınması sırasında enerji kaybı yaşanmaz (destekleyici) böylece diğer yakıt türlerinin yerini alabilir (gerekçe). Böylece yüksek maliyeti ileride düşebilir (zayıf çürütücü).</i> (E-9, D-17)
Düzey 4	Orta İddia veya iddialar serisi, gerekçe, destekleyiciler ile birlikte net/güçlü bir çürütücü bulunmalıdır. Ör: <i>Nükleer enerji santralleri kesinlikle kurulmalıdır (iddia). Nükleer enerji diğer enerji türlerine göre daha verimli bir enerji çeşididir (gerekçe). Bu verimli çalışması bize gelişmiş ülkeler gibi kalkınmamızı sağlayacaktır (destekleyici). Kurulumunda ve çalışması esnasında titiz davranarak (net), terör eylemlerine karşı güvenliği sıkı tutarak (net) riskleri en aza indirebiliriz (güçlü çürütücü).</i> (E-5, D-22)
Düzey 5	Yüksek Bu düzeyde diğer düzeylerde bulunan tüm bileşenlerin yanı sıra birden fazla net/güçlü çürütücü bulunmalıdır. Ör: <i>Rüzgâr panellerinin kurulmasını destekliyoruz (iddia). Öncelikli olarak RES'lerin kullanılacağı alanda önemli arazi çalışmaları yapılmalıdır. Bu alanların tarım arazisi, ormanlık alan, kuşların göç yolları ve yerleşkelere yakın olmaması gereklidir (güçlü çürütücüler). Bu şartlar sağlandığında RES'ler hem yenilenebilir enerji kaynağı hem de çevreci olarak karşımıza çıkar (gerekçe 1). Kurulum maliyetini ucuz enerji üreterek karşılayabilir (gerekçe 2). Herhangi bir gaz salınımı yapmaz ve atık da ortaya çıkarmaz (gerekçe 1 destekleyici). İklim değişikliğine veya asit yağmurlarını sebep olmayacaktır (gerekçe 1 destekleyici). Petrol, doğalgaz gibi dışa bağımlılığı da azaltır (gerekçe 2 destekleyici). ÇED raporu hazırlanarak kurulması sağlanmalıdır (güçlü çürütücü).</i> (E-6, G-2)

Sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca verilen senaryolara bireysel ve grup olarak savundukları destekleyici argümanların ve bu destekleyici argümanlara tam zıt oluşturdukları karşıt argümanların ortalama puanları ve düzeyleri, tablolar ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmanın yapıldığı ortamda bulunmak araştırmacının önyargılarını kontrol etmesine yardımcı olabilmekte; veri toplamak için yeterli zamanın ayrılması ile araştırmacı örneklem grubunun kültürünü, dilini ya da görüşlerini anlamasını sağlar (Başkale, 2016). Bu nedenle uygulamalar on hafta devam etmiş ve argümantasyon temelli öğretim sürecine alışmaları ve süreci kavramaları sağlanmıştır. Araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarında mümkün olabildiğince objektif olmaya dikkat etmiştir.

Argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca kullanılan çevre-enerji konularına yönelik senaryolar için üç uzmandan görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışma grubu dışındaki sınıf öğretmeni adaylarına uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Böylece senaryoların argüman oluşturma becerilerini geliştirici nitelikte oldukları tespit

edilmiştir. Araştırma niteliğini arttırmak ve araştırmalarda katılımcılarla yapılan görüşmelerin karmaşık olan kısımlarını daha rahat analiz etmek için formlar kullanılabilir (Roberts vd., 2006). Argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları puan ortalamalarının hesaplamasında puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Nitel verilerin veya raporların gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi için çalışma dışından bireyler eklenebilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu amaçla araştırmacı senaryolarda oluşturulan argümanların analizlerinin kodlanmasında, çalışma dışından bir kodlayıcıyı araştırmaya dahil etmiştir. Araştırmacının analiz ettiği nitel verileri kodlayıcı da analiz etmiş ve Huberman (2004) testi ile %96'lık bir uyum tespit edilmiştir. Ayrıca veri analizlerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı senaryoları iki ayrı zamanda kodlamış ve bu iki ayrı zaman sonunda %92'lik bir uyum tespit edilmiştir. Bu iki yöntemle de veri analizlerinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Süreç boyunca oluşturulan elde edilen bulgular tablolarla ve açıklayıcı şekillerle okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın tutarlılığını arttırmak için elde edilen bulguların doğrudan okuyucuya sunulmuş ve bulgular yorumlanarak, diğer bulgularla bağlantıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için, verilerin nasıl toplandığı, verilerin nasıl kaydedildiği ve analiz kısmı ayrıntılı bir şekilde okuyucuya anlatılmıştır.

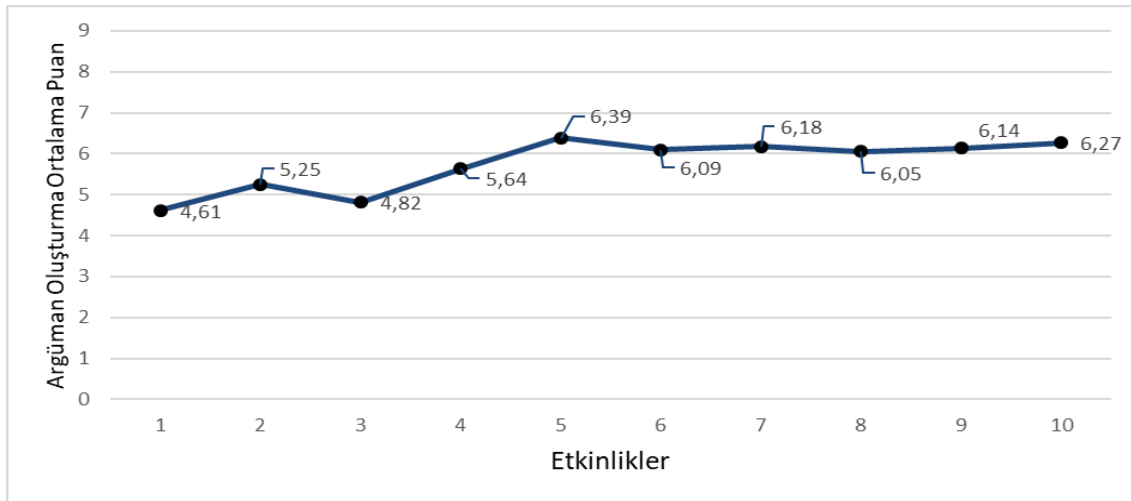
Bulgular

Argümantasyon temelli öğretim sürecinin uygulandığı sınıf öğretmeni adaylarının hazırlanan senaryolara vermiş oldukları cevaplar, “Argüman Yapısı Puanlama Anahtarına” göre değerlendirilmiş ve argüman oluşturma ortalama puanları elde edilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları puanlama anahtarına göre en az 1, en fazla 9 puan almaktadırlar. Çevre-enerji konuları bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma ortalama puanları dikkate alınarak oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

1.Argümantasyon Temelli Öğretim Sürecinin Uygulandığı On Farklı Etkinlik Sonunda Sınıf Öğretmeni Adaylarının Argüman Oluşturma Ortalama Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?

1.1. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel argüman oluşturma ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının bireysel argüman oluşturma ortalama puanları hesaplanmış ve ortalama puanlarındaki değişim Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Bireysel argüman oluşturma ortalama puanlar arası değişim

Şekil 1 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci ilk haftasında bireysel argüman oluşturma ortalama puanları 4,61 iken, süreç boyunca bireysel argüman oluşturma ortalama puanlarında bir artış olduğu ve son hafta bu puanın 6,27'e yükseldiği görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca bireysel argüman oluşturma ortalama puanları arasındaki fark tek yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA ile hesaplanmıştır. Tekrarlı ölçümler ANOVA'nın varsayımları test edilerek dağılımı normalliği ve küresellik (sphericity) testi yapılmıştır. Etkinlik bazında bireysel argüman oluşturma ortalama puanları normallik testi sonucunda $p>0,05$ bulunmuş, çarpıklık-basıklık katsayıları -2 ila +2 arasında olduğu tespit edilmiş ve küresellik testi sonucunda Mauchly's Test of Sphericity değeri $p>0,05$ olarak tespit edilerek tekrarlı ölçümler ANOVA varsayımları sağlanmıştır. Süreç boyunca, bireysel argüman oluşturma ortalama puanlar arası fark tek yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları ile Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Bireysel Argüman Oluşturma Ortalama Puanlar Arası Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

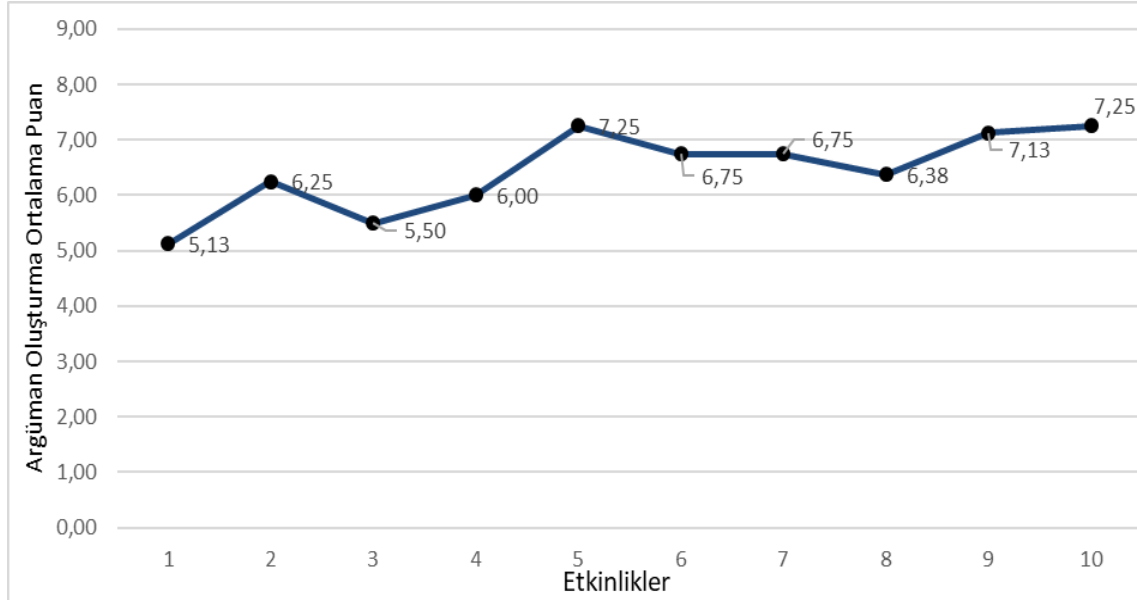
Etkinlik	\bar{X}	St. Sapma	Varsayın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Etkinlik 1	4,61	1,47	Denekler arası	14513,020	1	14513,020		
Etkinlik 2	5,25	1,36	Hata	113,880	43	2,648	16,319	0,000
Etkinlik 3	4,82	1,10	Ölçüm	160,139	9	17,793		
Etkinlik 4	5,64	1,41	Toplam	14787,039	53	14533,461		
Etkinlik 5	6,39	1,25						
Etkinlik 6	6,09	1,36						
Etkinlik 7	6,18	1,43						
Etkinlik 8	6,05	0,98						
Etkinlik 9	6,14	0,96						
Etkinlik 10	6,27	1,46						

$F(1,43)=16,319; p=0,000; \eta^2=0,275$

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının bireysel argüman oluşturma ortalama puanlarında ilk etkinlikten son etkinliğe doğru bir artışın olduğu ve ortalama puanlar arası farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Bireysel argüman oluşturma ortalama puanlar arası farkın etki büyüklüğü Cohen's f : 0,62 olarak hesaplanmış ve bu değer $0,40 < \text{Cohen's } f$ olduğundan geniş etki olarak yorumlanmıştır. *Çevre-enerji konuları bağlamında, argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının bireysel argüman oluşturma ortalama puanları anlamlı şekilde artmıştır.* Dolayısıyla sınıf öğretmeni adayları argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca bireysel argüman puanlarını arttırarak daha nitelikli argümanlar üretebilmeyi başarmışlardır.

1.2. Sınıf öğretmeni adaylarının grup argümanı oluşturma ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının savundukları grup argümanı oluşturma ortalama puanları hesaplanmış ve ortalama puanlarındaki değişim Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Grup argümanı oluşturma ortalama puanlar arası değişimi

Şekil 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim sürecinin ilk haftasında grup argümanı oluşturma ortalama puanları 5,13 iken, süreç boyunca adayların grup argümanı oluşturma ortalama puanlarında artış görülmüş ve uygulamanın son haftasında bu puan 7,25'e yükselmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca grup argüman oluşturma ortalama puanları arasındaki fark, tekrarlı ölçümler ANOVA varsayımlarını sağlamadığı için bu testin nonparametrik karşılığı olan Friedman testi ile analiz edilmiştir. Süreç boyunca, grup argümanı oluşturma ortalama puanları arası farka yönelik Friedman test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 51. Grup Argümanı Oluşturma Ortalama Puanlar Arası Freidman Testi Sonuçları

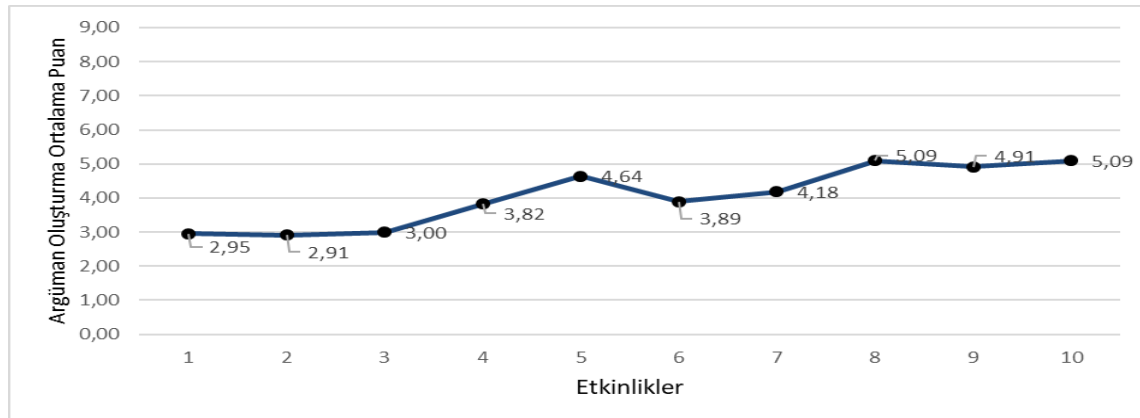
Etkinlik	Sıra Ortalaması	Chi-Square χ^2	sd	p
Etkinlik 1	3,06	24,492	9	0,004
Etkinlik 2	4,88			
Etkinlik 3	3,88			
Etkinlik 4	3,88			
Etkinlik 5	7,69			
Etkinlik 6	5,63			
Etkinlik 7	6,06			
Etkinlik 8	4,94			
Etkinlik 9	7,25			
Etkinlik 10	7,75			

$\chi^2(9, n=8) = 24,492; p=0,004$

Tablo 5’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının grup argümanı oluşturma ortalama puanlarının sıra ortalamalarında bazı haftalarda düzensizlik (iniş-çıkış) yaşanmıştır. Bazı haftalardaki düzensizliğin (2., 6., 7. ve 8. etkinlik) nedenleri, sınıf öğretmeni adaylarının ilk haftalarda argümantasyon sürecine tam alışamamaları (2. Etkinlik) ve sürecin sonlarına doğru motivasyonlarının kaybolmasından kaynaklı olabilir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının grup argümanı oluşturma ortalama puanlarının sıra ortalamalarında ilk etkinlikten son etkinliğe doğru bir artışın olduğu ve ortalama puanlar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,05$). *Çevre-enerji konuları bağlamında, argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının grup argümanı oluşturma ortalama puanları anlamlı şekilde artmıştır.* Bu sonuç uygulanan grup etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının grup argümanı oluşturma ortalamalarını arttırarak daha nitelikli grup argümanı oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir.

1.3. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanları hesaplanmış ve Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanlar arası değişim

Şekil 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim sürecinin ilk haftasında bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanları 2,95 iken, sürecin son haftasında bu puan 5,09 puana yükselmiştir. Ayrıca yukarıdaki grafik incelendiğinde sürecin ilk üç haftasında ortalama puanlarda çok fark gözlemlenmezken, dördüncü haftadan son haftaya doğru karşıt argüman oluşturma ortalama puanlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. 5 numaralı etkinlikte bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanlarının yüksek olması, “nükleer enerji santrali” senaryosunun bu dönemde kamuoyunda güncel olarak tartışılmakta olmasıyla ve karşıt argüman oluşturmaya müsait bir yapıda olmasıyla açıklanabilir. Aynı zamanda 6 numaralı etkinlikte “Rüzgar Enerji Santrallerini” destekleyici bireysel argümanların çoğunlukta olması ve sınıf öğretmeni adaylarının bu senaryoda karşıt argüman oluşturmada zorlanmalarıyla açıklanabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanları arasındaki fark tek yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA ile hesaplanmıştır. Tekrarlı ölçümler ANOVA'nın varsayımları test edilerek dağılımı normalliği ve küresellik (sphericity) testi yapılmıştır. Etkinlik bazında bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanları normallik testi sonucunda $p>0,05$ bulunmuş, çarpıklık-basıklık katsayıları -2 ila +2 arasında olduğu tespit edilmiş ve küresellik testi sonucunda Mauchy's Test of Sphericity değeri $p>0,05$ olarak tespit edilerek tekrarlı ölçümler ANOVA varsayımları sağlanmıştır. Süreç boyunca, bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanlar arası fark tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları ile Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Bireysel Karşıt Argüman Oluşturma Ortalama Puanlar Arası Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Etkinlik	\bar{X}	St. Sapma	Varsayım Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Etkinlik 1	2,95	1,47	Denekler arası	7209,002	1	7209,002		
Etkinlik 2	2,91	1,36	Hata	122,498	43	2,849	21,931	0,000
Etkinlik 3	3,00	1,10	Ölçüm	305,839	9	33,982		
Etkinlik 4	3,82	1,41	Toplam	7637,339	53	7245,833		
Etkinlik 5	4,64	1,24						
Etkinlik 6	3,89	1,36						
Etkinlik 7	4,18	1,43						
Etkinlik 8	5,09	0,98						
Etkinlik 9	4,91	0,95						
Etkinlik 10	5,09	1,46						

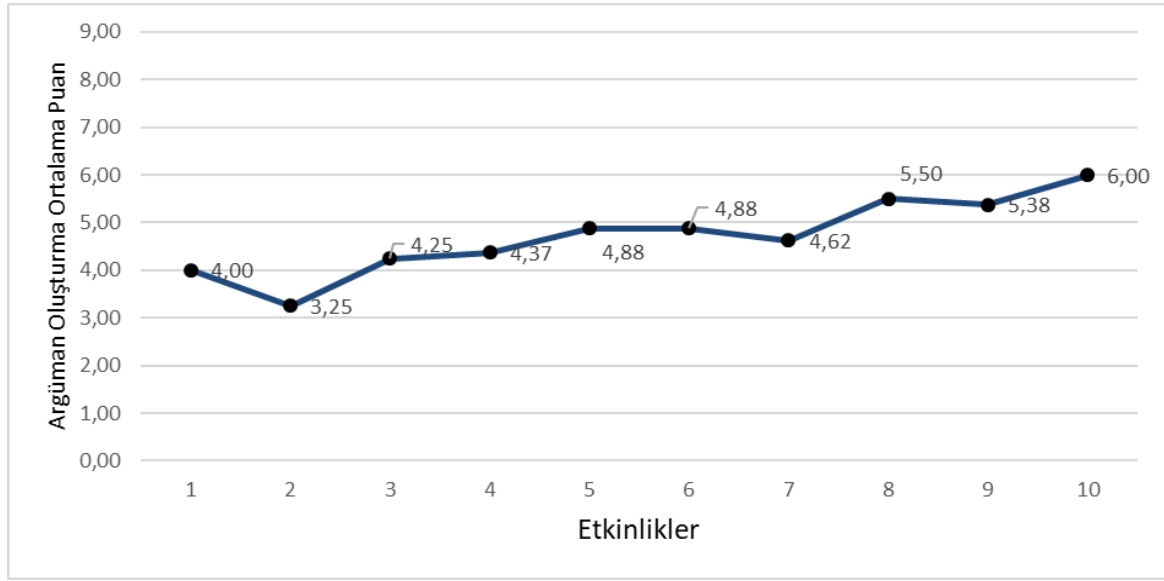
$F(1,43)=21,931$; $p=0,000$; $\eta^2=0,338$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanlarında, ilk etkinlikten son etkinliğe doğru bir artışın olduğu ve bu artışın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanları arası farkın etki büyüklüğü Cohen's f : 0,71 olarak hesaplanmış ve

bu değer $0,40 < \text{Cohen's } f$ olduğundan geniş etki olarak yorumlanmıştır. Dolayısıyla, argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının bireysel karşıt argüman oluşturma ortalama puanları anlamlı şekilde artmıştır. Bu sonuç yapılan uygulamanın sınıf öğretmeni adaylarının bireysel karşıt argüman oluşturma becerisini geliştirme noktasında yararlı olmuştur şeklinde yorumlanabilir.

1.4. Sınıf öğretmeni adaylarının grup karşıt argümanı oluşturma ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının grup karşıt argümanı oluşturma ortalama puanları hesaplanmış ve ortalama puanlarındaki değişim Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Grup karşıt argüman oluşturma ortalama puanlar arası değişim

Şekil 4 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim sürecinin ilk haftasında grup karşıt argümanı oluşturma ortalama puanları 4,00 iken son haftasında bu puan 6,00 puana yükselmiştir. Ayrıca yukarıdaki grafik incelendiğinde sürecin ilk iki haftasında ortalama puanlarda azalma gözlemlenirken, üç ve dördüncü haftadan son haftaya doğru karşıt argüman oluşturma ortalama puanlarında artış olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca grup karşıt argüman oluşturma ortalama puanları arasındaki fark, tekrarlı ölçümler ANOVA varsayımlarını sağlamadığı için, bu testin nonparametrik karşılığı olan Friedman testi ile analiz edilmiştir. Süreç boyunca, grup karşıt argümanı oluşturma ortalama puanları arası farka yönelik Friedman test sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Grup Karşıt Argüman Oluşturma Ortalama Puanlar Arası Freidman Testi Sonuçları

Etkinlik	Sıra Ortalaması	Chi-Square χ^2	df	p
Etkinlik 1	3,81	19,195	9	0,024
Etkinlik 2	3,13			
Etkinlik 3	4,38			
Etkinlik 4	4,94			
Etkinlik 5	6,25			
Etkinlik 6	5,94			
Etkinlik 7	5,19			
Etkinlik 8	7,38			
Etkinlik 9	7,06			
Etkinlik 10	6,94			

$\chi^2(9, n=8) = 19,195; p=0,024$

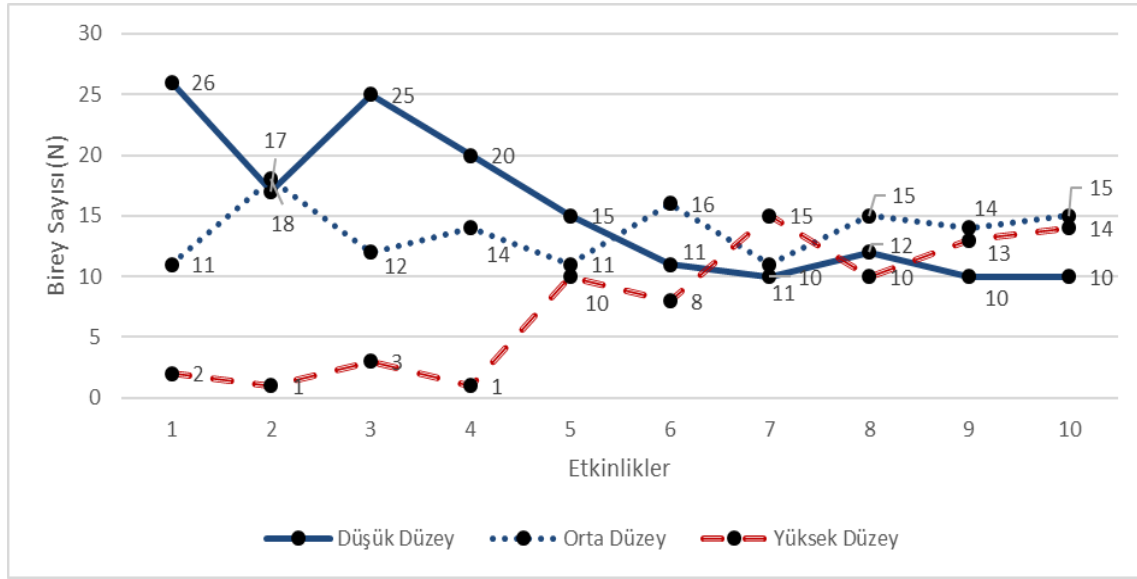
Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının grup karşıt argüman oluşturma ortalama puanlarının sıra ortalamalarında, ilk etkinlikten son etkinliğe doğru bir artışın olduğu ve ortalama puanlar arası farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,05$). *Çevre-enerji konuları bağlamında, argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının grup karşıt argüman oluşturma ortalama puanları anlamlı şekilde artmıştır.* Bu sonuç uygulanan grup etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının grup karşıt argüman oluşturma ortalamalarını arttırarak daha nitelikli grup argümanı oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir.

2. Argümantasyon Temelli Öğretim Sürecinin Uygulandığı On Farklı Etkinlik Sonunda Sınıf Öğretmeni Adaylarının Argüman Oluşturma Düzeyleri Nasıl Değişmiştir?

Bu çalışmada argümantasyon temelli öğretim sürecinin uygulandığı sınıf öğretmeni adaylarının hazırlanan senaryolara vermiş oldukları cevaplar, “Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği’ne” göre değerlendirilmiş ve argüman oluşturma düzeyleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları oluşturdukları argümanların içeriğine göre en az Düzey 1, en fazla Düzey 5’te yer almaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel ve grup olarak oluşturdukları savundukları ve karşıt argüman düzeyleri Düzey 1 ve Düzey 2 *düşük*; Düzey 3 *orta*; Düzey 4 ve Düzey 5 ise *yüksek* argüman oluşturma düzeyi olarak belirlenmiştir. Düzey belirlemedeki amaç, süreç içerisinde sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma düzeylerindeki değişimi daha rahat gözlemleyebilmektir. Çevre-enerji konuları bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma düzeyleri esas alınarak oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur:

2.1. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel argüman oluşturma düzeyleri nasıl değişmiştir?

Sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca oluşturdukları bireysel argümanların düzeyleri belirlenmiş ve düzeylerin değişimi Şekil 5’de sunulmuştur.

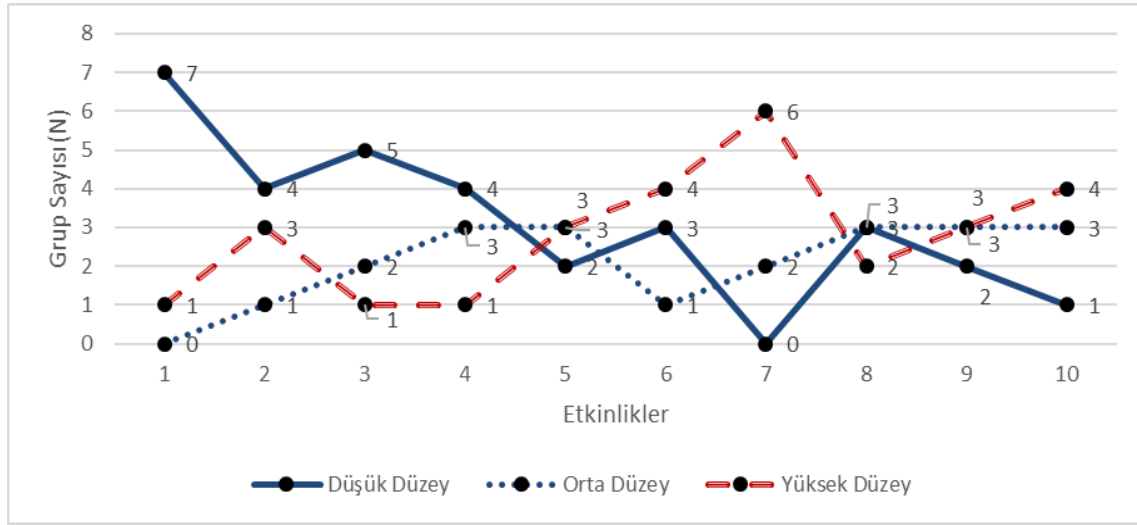


Şekil 5. Bireysel argüman oluşturma düzeylerinin süreç içerisindeki değişimi

Şekil 5 incelendiğinde, argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca düşük düzeyde bireysel argüman oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının sayısı ilk etkinlikte 26 iken, süreç sonunda azalarak 10'a düşmüştür. Orta düzey argüman oluşturan aday sayısı ilk hafta 11 iken, süreç boyu artarak 15'e yükselmiş, aynı şekilde yüksek düzey argüman üreten aday sayısı ilk hafta 2 iken, süreç boyu artarak 14'e kadar yükselmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının süreç başında düşük düzeyde argüman oluşturmaları argümantasyon temelli öğretim süreci ile ilk kez karşı karşıya kalmalarıyla açıklanabilir. Özellikle 5. etkinlikle birlikte düzeyler birbirine yaklaşmış ve ileriki etkinliklerde orta ve yüksek düzey bireysel argüman oluşturan sınıf öğretmeni aday sayısı daha da artmıştır. Bu durum süreç boyunca daha kaliteli argüman oluşturmaları ile açıklanabilir. *Bu sonuç argümantasyon temelli öğretim sürecinin sınıf öğretmeni adaylarının daha yüksek düzeyli argüman oluşturmalarını sağlamakta etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.*

2.2. Sınıf öğretmeni adaylarının grup argüman oluşturma düzeyleri nasıl değişmiştir?

Sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca oluşturdukları grup argümanlarının düzeyleri belirlenmiş ve düzeylerin değişimi Şekil 6'da sunulmuştur.

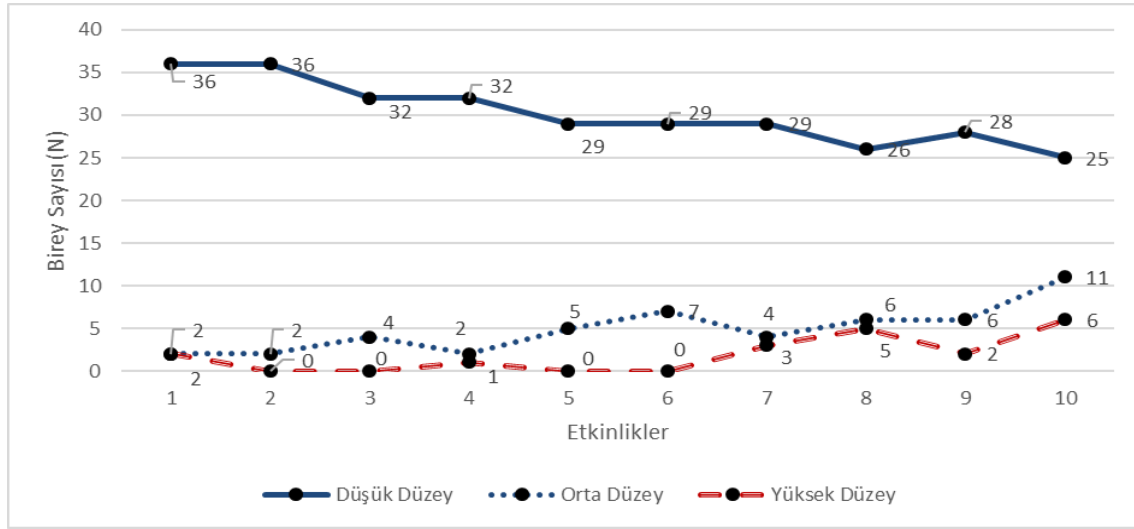


Şekil 6. Grup argümanı oluşturma düzeylerinin süreç içerisindeki değişimi

Şekil 6'da, argümantasyon temelli öğretim sürecinin ilk haftasında düşük düzeyde grup argümanı oluşturan grup sayısı 7 iken, süreç boyunca azalmış ve 1'e düşmüştür. İlk etkinlikte orta düzey grup argümanı oluşturan grup sayısı 1 iken süreç boyu artmış ve 4'e yükselmiştir. Aynı şekilde yüksek düzey grup argümanı oluşturan grup sayısı ilk hafta hiç yokken, süreç boyu artarak son hafta 3'e yükselmiştir. Bu sonuç ilk kez argümantasyon temelli öğretim süreci ile karşılaşan sınıf öğretmeni adaylarının düşük düzeyde argüman oluşturdıkları ancak ilerleyen süreçte daha yüksek düzeyde argüman oluşturmaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bireysel argüman oluşturma düzeyinde olduğu gibi grup argümanı oluşturma düzeyinde de 5. etkinlikle birlikte düzeyler birbirine yaklaşmıştır. Hatta ileriki etkinliklerde grupların orta ve yüksek düzey grup argümanı oluşturdıkları görülmüştür. Rüzgar enerji santrallerinin senaryolaştırıldığı 6. etkinlikte ve güneş enerji santrallerinin senaryolaştırdığı 7. etkinlikte sınıf öğretmeni adayları grupça daha yüksek düzeyde argüman oluşturmışlardır. Bu enerji kaynaklarının çevre-enerji konuları bağlamında argüman olarak desteklenmeye daha müsait konular olması, bu durumun oluşmasında etkili olmuş olabilir. Ancak jeotermal enerji santralının senaryolaştırıldığı 8. etkinlikte düşük argüman oluşturan grupların sayısı artmış ve bu etkinlikte düzeyler tekrar yaklaşmıştır. Jeotermal kaynakların ülkemizde daha çok sağlık ve turizm amaçlı kullanılmasından ve enerji santrali kurulumu açısından daha kısıtlı örneklerinin olmasından dolayı gruplar argüman oluşturmada zorlanmış olabilirler. *Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca oluşturdıkları grup argümanlarının düzey sayıları orta ve yüksek düzeye doğru ilerleme göstermiştir.* Bu sonuç argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca uygulanan grup etkinliği çalışmalarını argüman oluşturma düzeylerini daha yüksek düzeylere çıkartmada etkili olmuştur şeklinde yorumlanabilir.

2.3. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel karşıt argüman oluşturma düzeyleri nasıl değişmiştir?

Sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca oluşturdıkları bireysel karşıt argümanların düzeyleri belirlenmiş ve düzeylerin değişimi Şekil 7'de sunulmuştur.

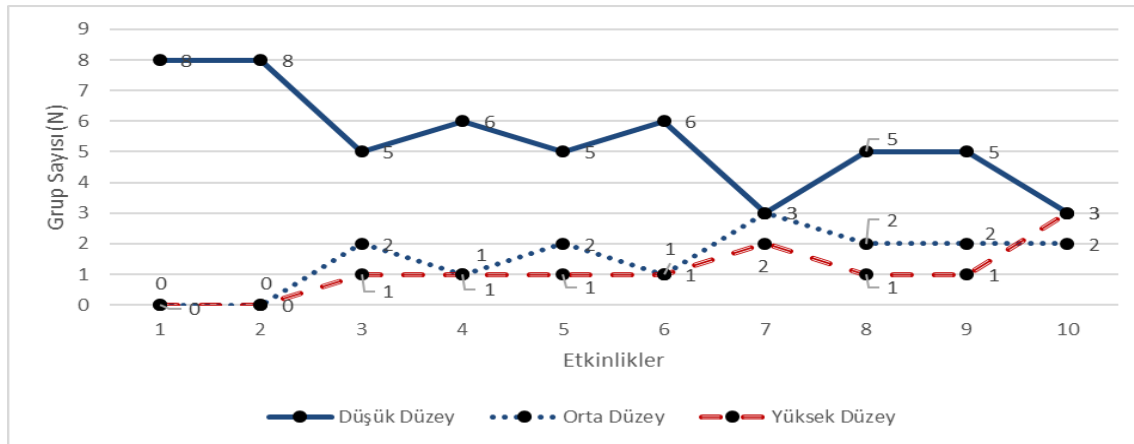


Şekil 7. Bireysel karşıt argüman oluşturma düzeylerinin süreç içerisindeki değişimi

Şekil 7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci başında düşük düzeyde bireysel karşıt argüman oluşturma sayıları 36 iken, son hafta bu sayı 25'e düşmüştür. Orta ve yüksek düzeyde bireysel karşıt argüman oluşturma sayıları 2 iken, süreç sonunda orta düzeyde 11'e, yüksek düzeyde ise 6'ya yükselmiştir. Ancak bu artışın yeterli düzeyde olmadığı ve düşük düzeyde argüman oluşturan aday sayısının yüksek olduğu yukarıdaki grafikten daha rahat anlaşılmaktadır. *Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca oluşturdukları bireysel karşıt argüman düzey sayıları orta ve yüksek düzeye doğru ilerleme göstermiş ancak yeterli miktarda olmadığı sonucuna ulaşılabilir.* Bu noktadan hareketle 10 haftalık uygulama sürecinin karşıt argüman oluşturma düzeylerini artırma bakımından yeterli olmadığı ancak empatik bir anlayışla bu sürecin devam ettirilmesi halinde karşıt argüman oluşturma düzeyinin yeterli seviyeye gelebileceği söylenebilir.

2.4. Sınıf öğretmeni adaylarının grup karşıt argüman oluşturma düzeyleri nasıl değişmiştir?

Sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca oluşturdukları grup karşıt argümanlarının düzeyleri belirlenmiş ve düzeylerin değişimi Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Grup karşıt argüman oluşturma düzeylerinin süreç içerisindeki değişimi

Şekil 8 incelendiğinde, argümantasyon temelli öğretim süreci başında düşük düzeyde grup karşıt argümanı oluşturan grup sayısı 8 iken, süreç sonunda 3'e düşmüştür. Süreç başında orta ve yüksek düzey argüman oluşturan grup sayısı bulunmazken, süreç sonunda orta düzey sayısı 2'e, yüksek düzey sayısı 3'e yükselmiştir. Yukarıdaki grafik incelendiğinde düşük düzey sayısındaki azalış ve orta ve yüksek düzey sayısındaki artış görülebilir. Jeotermal enerji kaynağının senaryolaştırıldığı 8. grup etkinliğinde grup argümanı oluşturma düzeylerinde ortaya çıkan durum, grup karşıt argüman oluşturma düzeylerinde de kendini göstermiştir. *Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca oluşturdukları grup karşıt argümanlarının düzeyleri orta ve yüksek düzeye doğru ilerleme göstermiştir.* Bu durum süreç boyu uygulanan grup etkinliklerinin, adayların grup karşıt argümanı oluşturma düzeylerini bireysel karşıt argüman oluşturma düzeylerine göre daha çabuk yükselttiği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca sınıf öğretmeni adaylarının bireysel, grup, bireysel karşıt ve grup karşıt argüman oluşturma ortalama puanlarında ilk etkinlikten son etkinliğe doğru bir artışın olduğu, ortalama puanlar arası farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bireysel ve bireysel karşıt argüman ortalama puanlar arası farkın etki büyüklüğünün de "geniş etki" olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanlar, argüman yapısı puanlama anahtarına göre hesaplanmış ve puanlardaki artış, adayların argüman yapısında yer alan argüman bileşenlerini (iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücü) kullanmalarına göre hesaplanmıştır. Bu puan artışı süreç içerisinde sınıf öğretmeni adaylarının daha fazla argüman bileşenlerini kullandıkları yani daha nitelikli argüman ürettikleri anlamına gelmektedir. Lazarou (2009) argümantasyon yönteminin kullanılmasının zaman içerisinde ilkökul öğrencilerinin daha kaliteli argüman oluşturmalarında olumlu gelişmeler yarattığını ortaya koymuştur. Aktaş (2017) araştırmasını ortaokul öğrencilerine yönelik "argümana dayalı sorgulama" modeli temel alarak tasarlamış ve araştırma süreci sonuna doğru deney grubu öğrencilerinin daha kaliteli argümanlar oluşturdıkları sonucuna ulaşmıştır. Hasançebi (2014) çalışmasında argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin yazılı argüman oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını vurgulamış ve bu yaklaşım sonunda öğrencilerin özgüven, kendini ifade etme, iletişim kurma gibi bireysel özelliklerinde olumlu yönde gelişme olduğunu kaydetmiştir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının argüman düzeyleri süreç boyunca ilk haftadan son haftaya doğru orta ve yüksek düzeye doğru ilerleme göstermiştir. Dolayısıyla adaylar süreç ilerledikçe zayıf/güçlü çürütücü kullanmaya başlayarak argüman düzeylerini yükseltme eğilimi göstermişlerdir. Torun (2015) tarafından ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, argümantasyon temelli yürütülen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin argüman düzeylerini ve kalitesini arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde beşinci sınıf öğrencilerinin argümantasyon sürecini zamanla daha iyi kavradıkları ve üst düzeyde argümanlar oluşturabildikleri (Çınar, 2013); argümantasyon süreci sonunda lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin argümantasyon kalitelerinde süreç başına göre artış olduğu (Çetin, Kutluca & Kaya, 2013) bilimsel çalışmalarla ortaya konulmuştur. Demirel (2017) argüman sürecini üç boyutlu arttırılmış gerçeklik uygulamaları ile zenginleştirmiş ve ortaokul öğrencilerinin daha üst düzey argüman oluşturmaya başarabildiklerini görmüştür. Bu çalışmada öğrenci argümanlarının

çoğunun 4 ve 5. düzeyde olduğu ayrıca öğrencilerin bilimsel konulara göre sosyobilimsel konularda daha kaliteli argümanlar ürettikleri görülmüştür. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma düzeylerinin daha üst düzeye çıkartılması için sosyobilimsel konulara yönelik senaryolar kullanılmış ve grup tartışmaları yapılmıştır. Çalışma sonunda sınıf öğretmeni adaylarının 10 haftada argüman düzeyleri artmış ve daha kaliteli argüman oluşturabildikleri görülmüştür.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları bireysel karşıt argümanlardaki süreç boyunca ilerleyişin diğerlerine göre yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum karşıt argüman ortalama puanlarının bireysel savundukları argüman ortalama puanlarından daha düşük olması ile de bağlantılıdır. Yani adaylar karşıt argüman oluşturmada, hem ortalama puanda hem de düzeyde düşük seviyededir. Öğretmen adayları kendi argümanlarını savunurken, grup arkadaşlarını ikna etme güdüsüyle daha çok argüman boyutunu kullanmıştır. Karşıt argüman üretmede ikna etme zorunluluğunun bulunmaması öğretmen adaylarının bu konuda yetersiz kalmalarının sebebi olabilir. Başka bir sebep ise sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-bilimsel durumlara, başkasının gözünden bakmakta yani empatik bir bakış açısı ile bu durumları değerlendirmekte zorlanmış olmalarıdır. Acar (2009) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon becerilerini incelediğinde, karşı iddiaları oluşturabilme, onları çürütebilme becerisinin alan bilgisindeki artışa bağlı olduğunu ve süreç boyunca gelişim gösterdiğini tespit etmiştir. Namdar ve Salih (2017), fen bilgisi öğretmen adaylarının karşıt argümanlara dikkat edemediklerini, bu durumun adayların karşıt argüman ve çürütücü üretme gibi üst düzey argümantasyon becerilerine sahip olmamalarından ve argümantasyon sürecinde yetersiz deneyim yaşadıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu süreçte karşıt argüman üretmeyi geliştirici görsel, bilgisayar destekli öğrenme ortamlarına yer verme önerisinde bulunmuştur. Tal ve Kedmi (2006) ise argümantasyona dayalı yapılan öğretim sürecinde onuncu sınıf lise öğrencilerinin karşı argüman kurma becerilerinde ilerleme sağladığını tespit etmişlerdir. Bu karşılaştırma öğrencilerin gerekçe kullanma sayısına, bilimsel bilgi kullanma miktarına, konuları içerme sayısına ve karşı argümanlar ve çürütmelerin sayısına bakılarak yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada da benzer şekilde uygulama süreci boyunca öğretmen adaylarının karşıt argüman oluşturma ortalama puanları artmıştır. Ancak bu artış başlangıçtaki savunulan argüman ortalama puanlarınınkindi kadar yüksek olamamıştır. Jan (2009), grup veya tüm sınıf tartışması gibi bazı etkinliklerin argümantasyon becerisini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Gülhan (2012) çalışmasında, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konularda tartışma etkinliğinden önce iddialarda bulduklarını ancak bu iddialarını desteklemediklerini görmüş ancak grup tartışma yönteminden sonra öğrencilerin iddialarını daha iyi yapılandırdıklarını ve fikirlerini daha güçlü argümanlarla desteklediklerini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla yapılacak argümantasyon temelli çalışmalarda bireysel etkinlikler yanında grup etkinliklerinin yapılmasının argüman oluşturmaya geliştirdiği düşünülerek grup etkinliklerine önem verilmelidir. Böylece sınıf öğretmeni adaylarının karşıt argüman oluşturma becerileri de istenen seviyede gelişim gösterebilir.

Bu çalışmada çevre eğitimi dersi argümantasyon temelli öğretim süreci temel alınarak yapılmıştır. Uygulamalarda enerji konusundaki sosyobilimsel özelliği olan senaryolar kullanılmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının hem konu hakkındaki bilgileri hem de argüman oluşturma becerileri artmıştır. Kısaca süreç içerisinde öğretmen adaylarının çevre eğitimi ders konularında edindikleri bilgiler ve sosyobilimsel konuların özelliği olan ikilemlerinin

muhakemesi argüman oluşturma sürecine katkı sağlamış olabilir. Sosyobilimsel konu temelli çalışmalara bakıldığında, Lin ve Mintenz (2010), sosyobilimsel uygulamaların ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerilerini geliştirdiği, iddia, gerekçe, karşıt iddia gibi becerilerinde ise gelişim meydana getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk (2013) sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, sosyobilimsel konu temelli uygulamaların öğrencilerin argüman becerilerinde gelişim meydana getirdiği ve süreç ilerledikçe öğrencilerin daha kaliteli argümanlar ürettikleri sonucuna ulaşmıştır. Zengin, Keçeci ve Kırılmazkaya (2012), sosyobilimsel bir konu olan nükleer santraller konusunda ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları deneysel çalışmada ön-son test ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık tespit etmişler ve öğrencilerin haftalar ilerledikçe daha kaliteli argümanlar ürettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın da sosyobilimsel konu temelli olarak yürütülmesi, sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturma ortalama puanlarını artırabilmiş ve argüman elemanlarını zaman içerisinde daha fazla kullanarak, daha kaliteli argüman oluşturabilmeyi sağlayabilmiştir.

Çalışma sonuçları dikkate alındığında öğretmen adaylarının nitelikli argüman üretebilme becerisini kazanmaları için farklı derslerde bu sürecin bireysel ve grup olarak uygulanması faydalı olabilir. Zeidler ve Sadler (2008) argüman becerisi kazanan öğrencilerin demokratik, katılımcı ve bilgili öğrenciler olmaları gerektiğini ve argümantasyon sürecinin vatandaşlık eğitimi için dahi kullanılabileceğini savunmuştur. Böylece fen eğitimi ile öğrencilerin aktif, bilgili, düşünen, sorumlu ve demokratik katılımcı olmaları sağlanabilir, etik ve ahlaki karar verme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanabilir (Kolsto, 2010; Waghid, 2005). Argümantasyon temelli öğretim süreci, ders sürecini geleneksel öğretimin dışarısına çıkarttığı ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığı için, düşünme, tartışma, etkileşime sokma, sosyalleşme gibi özellikler de içermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarına grup içerisinde argümanlarını savunmalarının yanı sıra, argümanlarını güçlendirme, argümanın farkına varma, argümanında farklı bakış açısı kazanma, argümanını değiştirme ya da karşıt argümanlara saygı duyma gibi özellikler kazandırabilir. Öğretmen adaylarının argümantasyon temelli öğretim sürecine aşina olmaları için argümantasyonun farklı derslerde de uygulanması uygun olacaktır. Argümantasyon temelli öğretim öğretmeni adaylarının meslek hayatlarına hazırlık ve pedagojik becerilerinin gelişmesi noktasında da katkı sağlayacaktır. Çevre Eğitimi kapsamında enerji konusunun yanı sıra çevre farkındalığını artırıcı farklı sosyobilimsel konular (klonlama, GDO, gen tedavisi, organ bağıışı vb.) farklı araştırmacılarca seçilebilir ve bu senaryolarla da süreç tasarlanabilir.

Kaynakça

- Acar Ö. (2009). *Argumentation skills and conceptual knowledge of undergraduate students in a physics by inquiry class*. Doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus
- Aktaş, T. (2017). *Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 13-34.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Schulze, S. K. (1994). The influence of topic knowledge, domain knowledge, and interest on the comprehension of scientific exposition. *Learning and Individual Differences*, 6 (4), 379-397.
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in higher education improving practice through theory and research*. Newyork and London: Routledge.
- Aslan, F. (2015). *Yenilenebilir enerji kaynaklarının fen eğitimi açısından önemi ve bu bağlamda geliştirilen rüzgâr türbini materyalinin fen ve teknoloji dersi kazanımları üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Babacan, M. A. (2017). *Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap
- Çapık, C. (2014). İstatistiksel güç analizi ve hemşirelik araştırmalarında kullanımı: Temel bilgiler. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(4), 268-274.
- Çetin, P. S., Kutluca, A. Y. ve Kaya, E. (2013). Öğrencilerin argümantasyon kalitelerinin incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 56-66.
- Çınar, D. (2013). *Argümantasyon temelli fen öğretiminin 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çınar, B. T. (2016). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin başarıları kavramsal anlamaları ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi: Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana
- Dolan, T. J., Nichols, B. H. & Zeidler, D. L. (2009). Using socioscientific issues in primary classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21 (3), 1-12.
- Duschl, R. A. ve Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education, *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Fraenkal, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th edn)*. New York: McGraw-Hill.
- Furtak, E. M. (2006). The problem with answers: An exploration of guided scientific inquiry teaching. *Science Education*, 90(3), 453-467.

- Gray, D.S. & Bryce, T. (2006). Socio-scientific issues in science education: implications for the professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education*, 36(2), 171-192.
- Gülhan, F. (2012). *Sosyo-bilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. Sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, B. Y., Erduran, S. ve Ardaç, D. (2009). Aday kimya öğretmenlerinin kimya derslerinde bilimsel tartışma (argümantasyon) tekniğini kullanımları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26(2), 33-49.
- Hasançebi, F. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının (atbö) öğrencilerin fen başarıları, argüman oluşturma becerileri ve bireysel gelişimleri üzerine etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Huberman, M. (1994). Gentle teaching in a violent society. *Educational Horizon*, 72(3), 131-135.
- İpekoğlu, H. Y., Üçgül, İ. ve Yakut, G. (2014). Yenilenebilir enerji algısı anketi: Güvenirlilik ve geçerliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Yekarum E-Dergi*, 2(3), 20-26.
- Jan, M. (2009). *Desiging an augmented reality game-based curriculum for argumentation*. Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, USA
- Karakaya, E. (2015). *Bilimsel bilginin doğasını anlama ve sosyo-bilimsel konularda akıl yürütme*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Khishfe, R. (2012). Relationship between nature of science understandings and argumentation skills: A role for counterargument and contextual factors. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4), 489-514.
- Kolsto, S. O. (2010). Patterns in students' argumentation confronted with a riskfocused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716.
- Lazarou, D. (2009). *Learning to tap: An effort to scaffold students' argumentation in science*. In G. Cakmakci & M. F. Taşar (Eds.) *Contemporary Science Education Research: Scientific Literacy And Social Aspects Of Science* (pp: 43-50), Ankara, Turkey: Pegem Akademi.
- Lin, S. S. & Mintzes, J. J. (2010). Learning argumentation skills through instruction in socioscientific issues: The effect of ability level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 993-1017.
- Namdar, B. ve Salih, E. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji destekli argümantasyona yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1384-1410.
- Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Roberts, P., Priest, H., & Traynor, M. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41-45.
- Sadler, T. D. (2003). *Informal reasoning regarding ssi: the influence of morality and content knowledge*. Doctoral dissertation, University of South Florida.
- Schmoker, M. & Graff, G. (2011). More argument, fewer standards. *Education Week*, 30(28), 31-33.
- Şahin, D. (2014). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapıları*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tal, T. & Kedmi, Y. (2006). Teaching socioscientific issues: Classroom culture and students' performances. *Cultural Studies of Science Education*, 1(4), 615-644.

- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Ankara: Pagem Akademi.
- Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press
- Waghid, Y. (2005). Action as educational virtue: toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory*, 55(3), 323-243.
- Zeidler, D. L. & Sadler, T. D. (2008). *The rol of moral reasoning in argumentation: Conscience character and care*. In S.Erduran & M.P. Jimenez-Aleixandre (Eds), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (201-216). Dordrecht Nerherlands: Springer Press
- Zengin, F., Keçeci, G. ve Kırılmazkaya, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyobilimsel konusu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *New World Sciences Academy – Education Sciences*, 7(2), 647-654.

Extended Abstract

Introduction

In the schools, the students will be able to interpret the effects of scientific and technological developments on the environment and society in a scientific framework with socio-scientific based teaching activities. A method in which students can discuss socio-scientific issues in this scientific framework is the process of producing arguments. The argument is defined as claims, data, rationales and supporters contributing to a discussion process; it is characterized as expressions put forward to reveal the strengths of a situation or subject and to convince others to this idea. While via using the Toulmin Argument Model in learning-teaching environments, theory and learning models are brought together in a special field, students express themselves by using claims, data or real-world experiences. The method of argumentation is an important teaching method for the students in terms of teaching the subjects in a more interesting way, remembering the knowledge learned, learning the information more permanently, developing the analysis and synthesis. This can only be achieved by gaining experience in the argumentation process and increasing the quality of the argument using the components of the Toulmin Argument Model. At this point, it was considered important by the researchers that the primary school teacher candidates, who will introduce the students to the science subjects for the first time in the future, to gain experience on the argumentation-based teaching process. In this context, the aim of this study is to investigate the effect of argumentation-based instruction on environmental-energy subjects on the argument-making skills of primary school teacher candidates.

Method

In the study, a holistic multiple state pattern was used. At the end of the argumentation-based teaching process, individual and group arguments of the primary school teacher candidates on scenarios of environment-energy were analyzed and the data were interpreted. The arguments related to the scenarios were obtained in writing in the classroom environment and these obtained documents were analyzed. 44 teacher candidates in their second year at Primary School Teaching Department of the Basic Education Department at the Faculty of Education of a university in the Central Anatolia Region were included in the study group. In order to determine the argumentation skills of the primary school teacher candidates, socio-scientific scenarios were prepared by the researchers on environmental-energy issues, energy sources and types, production and use of energy, and the real-life problems that examined the environment-energy-development relationship. Document analysis was used in the analysis of the data and the arguments of the candidates for each scenario as individual and group were evaluated based on the Toulmin Argument Model. Argument Structure Scoring Key was used in the calculation of the average score of primary school teacher candidates; Argumentation Rating Scale was used to determine the argument levels.

Results and Discussion

As a result of the research, it was detected that during the argumentation-based teaching process, there was an increase in the primary school teacher candidates' individual, group, individual counter argument and group counter argument average scores, from the first activity

to the last activity, the difference between the mean scores was statistically significant ($p < 0.05$), and the effect size of the difference between the individual and individual counter argument average scores (Cohen's f) was also a wide impact. This increase in points means that in the process, primary school teacher candidates use more argument components, so they produce more qualified arguments.

In the research, the argument levels of the primary school teacher candidates showed progress from the first week to the last week from the low level to the middle and high levels. Therefore, candidates tend to use the weak / strong cons as the process proceeds, increasing the level of arguments. Likewise, it was revealed with scientific studies that fifth grade students understand the argumentation process over time and can create high-level arguments (Cinar, 2013), and argumentation quality of high school ninth grade students was increased according to the process, as a result of the argumentation process (Çetin, Kutluca & Kaya, 2013). In the end of this study, it was observed that the primary school teacher candidates increased their argument levels in 10 weeks and they were able to create a higher quality argument.

It was concluded that the progress in the individual counter arguments formed by the primary school teacher candidates was not sufficient compared to the others. This is also related to the low average counter argument scores. Candidates are low in both the average score and the level of creating counter arguments. While preserving their own arguments, teacher candidates used more argument dimension with the motivation to persuade their group friends. The fact that there is no obligation to persuade in generating counter arguments may be the reason for the teacher candidates to be inadequate.

This study is based on the argumentation-based teaching process of the environmental education course. In the implementations, the scenarios with the socio-scientific features on the subject of energy were used. In this way, both the knowledge of teacher candidates about the subject, and their ability to create arguments have increased. Briefly, the knowledge gained by teacher candidates about environmental education course subjects and the dilemma of binary situations which are characteristic of socio-scientific issues may have contributed to the process of argument formation. On the basis of socio-scientific studies, Lin and Mintenz (2010) conclude that socio-scientific practices develop the argumentation skills of the sixth grade students in the middle school and that they lead to the development of their skills such as arguments, arguments and opposing arguments.

Suggestions

Considering the results of the study, it may be useful to implement this process individually and as a group in different courses in order teacher candidates to gain the ability to produce qualified arguments. Since the argumentation-based teaching process takes the course process out of traditional education and enables the active participation of the students, it also includes features such as thinking, discussing, interacting, and socializing. It will be appropriate to implement the argumentation in different courses to enable teacher candidates to be familiar with the argumentation-based teaching process.



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Lifelong Learning Tendencies of Primary School Teacher Candidates

Ümran ŞAHİN¹, Emel SARITAŞ², Gülsüm ÇATALBAŞ³

© *Geliş Tarihi:* 10.06.2019 © *Kabul Tarihi:* 02.10.2019 © *Çevrimiçi Yayın Tarihi:* 02.10.2019

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü, kurslara katılma durumları ile katıldıkları kurs türü değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modellerinden olan genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ölçek ortalama puanın üzerinde çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık görülmezken, kurslara katılma durumları incelendiğinde, kursa katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat kurs türüne göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar sözcükler: sınıf öğretmeni adayı, yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme eğilimi

Atıf:

Şahin, Ü., Sarıtış, E. ve Çatalbaş, G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389. doi: 10.9779/pauefd.572500

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim F. Temel Eğitim Böl. usahin@pau.edu.tr. 0000-0001-5214-0417.

² Dr. Öğrt. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim F. Temel Eğitim Böl. esaritas@pau.edu.tr. 0000-0002-0101-4987

³ Dr. Öğrt. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim F. Eğitim Bil. Böl. catalbas@pau.edu.tr. 0000-0001-6971-1079

Abstract

This study aimed to reveal whether the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differed in terms of gender, the type of high school they graduated, their participation in courses and the type of course they attended. The research was carried out through the general survey model, which is one of the survey models. The data of the study were collected through the “Lifelong Learning Tendency Scale” developed by Diker Çoşkun (2009). According to the results of the research, the lifelong learning tendency scores of the teacher candidates were above the mean score of the scale. In the study, the lifelong learning tendencies of the primary school teacher candidates were compared in terms of different variables. While the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differed by gender, no significant difference was revealed in terms of the type of high school they graduated. It was also concluded that the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differed by their participation in various courses. This difference was found to be in favour of the candidates participating in courses. However, the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates did not differ by the type of the course they attended.

Keywords: primary school teacher candidate, lifelong learning, lifelong learning tendency

Cited:

Şahin, Ü., Sarıtaş, E. ve Çatalbaş, G. (2020). Lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389.doi: 10.9779/pauefd.572500

Giriş

Dünya 20. yüzyıldan itibaren davranışçı ekole dayanan nesnel bilgilerin birey tarafından ezberlenmesini öngören öğrenme biçimini terk ederek yapılandırmacı ekolün öngördüğü bilginin öznelleştirilerek öğrenilmesini vurgulayan anlayışı benimsemiştir. Günümüz bilgi toplumunun en önemli özelliklerinden biri öğrenme becerisine sahip bireylere ihtiyaç duyulmasıdır. Öğrenme, kişilerin yalnızca mesleki kariyerlerine katkıda bulunan, çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlı bir faaliyet değildir. Öğrenme, kişilerin doğumundan ölümüne kadar, yaşamlarının bütün dönemlerini kapsayan bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme, bu anlayışın bir sonucu olarak, öğrenmeyi "Beşikten mezara" kadar uzanan kesintisiz faaliyet olarak gören bir yaklaşımdır (Commission of European Communities 2000; Gündoğan, 2003).

Yaşam Boyu öğrenme kavramı ilk olarak İngiltere'de 1919 yılında Eğitim Yasası'nda yer alır ancak daha açık ve kapsamlı olarak 1972 yılında United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization'ın (UNESCO) "Eğitimin gelişimi ile ilgili Uluslararası Komisyon Raporunda yer almıştır (Field 2001; Parker, 2003). Faure, Herrera, Kaddaura, Lopes, Petrovsky, Rahnama ve Ward tarafından hazırlanan ve Faure Raporu olarak adlandırılan bu raporda hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikaları için ana kavram olarak "yaşam boyu eğitim" önerilmiştir. Eğitime ilişkin görüşlerin 20 ilke olarak açıklandığı bu raporda ilk olarak yaşam boyu öğrenme, öğrenen toplumun temel taşı olarak ifade edilmiş ve her bireyin yaşam boyu öğrenmeye devam etmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Raporda öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız olması gerektiği, tamamiyle açık bir sistemde öğrenenlere yatay ve dikey olarak hareket etmeleri sağlandığında öğrenmek için daha fazla seçeneğin sunulabileceği ifade edilmiştir. Eğitimin gençleri sürekli gelişime ve değişime, üretime ve şartlara alışmaya hazırlaması ve bunun için genel eğitim kavramının genişletilmesi ve yeni bir eğitim anlayışının oluşturulması gereklidir. Oluşturulan bu yeni eğitim anlayışında, birey kendi kültürel gelişiminin yaratıcısı olmalıdır. Kendi kendine öğrenme, özellikle de yardımcı kendi kendine öğrenme bütün eğitim sistemlerinde değişmez bir değere sahiptir. Toplumsal ve ekonomik teknik ve pratik bilgiyi içerecek bir eğitim anlayışında yaşam boyu öğrenme ile iş, endüstri ve tarım şirketlerinin de kapsamlı bir eğitimsel işlevinin olacağı ifade edilmiştir (Faure ve ark, 1972). UNESCO'nun yanında 1973 yılında Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) tarafından "Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji "adlı raporda da yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği vurgulanmıştır (Güngör, 2007) .

UNESCO 1972 yılındaki yaşam boyu ilkelere 1996 yılında yaşam boyu öğrenme hedeflerini eklemiştir. Avrupa Birliği de 1996 yılını yaşam boyu öğrenme yılı olarak açıklamıştır. Bu yılın üç ana amacı vardır; birinci amacı yaşam boyu öğrenme kavramını teşvik etmek, ikinci amacı anlam ve özelliklerini açıklamak, üçüncüsü ise bütün Avrupa vatandaşları için bu kavramın bir gerçeklik olabilirliliğini gözden geçirmektir (Chien, 1996, Akt: Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Avrupa Komisyonu tarafından 2000 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu yayımlanarak yaşam boyu öğrenmenin kapsamı açıklanmıştır. Bu memorandumda üye ülkelerle birlikte, aday ülkeler ve Avrupa Ekonomik Bölgesi Üyelerinin katılımıyla yaşam boyu öğrenme konusunda bir müzakere başlatmak amaçlanmıştır. Memorandumda yaşam boyu öğrenme; herkes için yeni beceriler, insan kaynaklarına yatırım, öğretme ve öğrenmede yenilik, öğrenmeye değer verme, rehberlik ve danışmanlığın yeniden

değerlendirilmesi, öğrenmeyi eve daha yakın hale getirme olmak üzere altı anahtar mesaj üzerinde açıklanmıştır. Bu çerçevede yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı perspektifinde bilgi, beceri ve yetilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan, bütün amaçlı öğrenme etkinliklerini kapsayan geniş bir kavramdır. Bu etkinlikler örgün, yaygın ya da doğal öğrenme sürecinde gerçekleşebilir (Commission Of The European Communities, 2000). Yaşam Boyu öğrenme alanı Avrupa Birliği tarafından 2001, 2002, 2005, 2006 ve 2014 yıllarında yapılan zirvelerle tartışılmış ve eğitim politikalarında yerini almıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı Türkiye’de ise ilk olarak 1960 yılında toplanan OECD ülkelerinin aldığı kararlar doğrultusunda yer almıştır. OECD’nin hazırladığı raporda yaşam boyu öğrenme küresel ekonomi ve rekabet ortamında mesleki hareketlilik ve bireysel öğrenme olarak belirtilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001). MEB (2009) tarafından yayımlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi belgesinde de yaşam boyu öğrenme Avrupa Komisyonunun 2000 yılında yapmış olduğu tanımında ifade edildiği gibi "kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme mesleki gelişim ile beraber ortaya çıkmış bir kavramdır ancak günümüzde öğrenmede sürekliliği ifade etmektedir. Öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu becerilerini gerçekleştirecek olanlar ise öğretmenlerdir. Öğretmenler hem bu sürecin içinde olacaklar hem de öğretmenlerin kendi yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Selvi’ye (2011) göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, mesleki gelişimlerine yönelik beceriler ve öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarındaki sorumluluk ve rollerini kapsayacak şekilde iki yeterlik alanına sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olabilmesi öncelikle aldıkları üniversite eğitimi yani mesleki eğitim süreçlerine bağlıdır. Özellikle çocuklarda öğrenme merakını ve heyecanını ilk uyandıracak ve geliştirecek olan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Literatürde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin önemli olduğuna dair birçok çalışma mevcuttur (Yılmaz, 2016; Kılıç ve Tuncel, 2014; Epçaçan, 2013; Karakuş, 2013; Arcuria, 2011; Rausch, 2003). Günümüzde öğretmenlik, ülkelere göre statü ve saygınlığı değişmekle beraber özel bilgi ve beceri gerektiren bir meslek olarak kabul görmektedir. Öğretmenlik doğrudan doğruya bireyi merkeze alan bir meslek olması yönüyle, geçmişten günümüze sadece bir kazanç kapısı olarak değil, kutsal bir meslek olarak sayılmaktadır. Türk eğitim tarihine de bakıldığında öğretmenlerin her zaman saygın bir konumu olmuş ve öğretmen denildiğinde toplumda örnek davranışlara sahip bir birey ortaya çıkmaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlerin beklenen örnek davranış modeline sahip olması günümüzde yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmasına da bağlıdır. Bu çalışmanın amacı da sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü, kurslara katılma durumları ile katıldıkları kurs türü değişkenlerine göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Bu amaçla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

3.Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?

4. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri kurslara katılma durumlarına göre değişmekte midir?

5. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri kurs türüne göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma tarama modellerinden olan genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri ise bir evrene genelleme yapmak için evrenin tümü ya da evrenden alınan bir örneklem grubu ile yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 155 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Geçersiz olan anketler çıkarılarak kalan 141 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı:

Araştırmanın verileri Diker Çoşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçek kişisel bilgiler ve ölçek maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. 27 maddeden oluşan ölçek maddelerinin yanıtları “çok uyuyor”, “kısmen uyuyor”, “çok az uyuyor”, “çok az uymuyor”, “kısmen uymuyor”, “hiç uymuyor” şeklinde likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Croanbach alpha güvenirlik katsayısı bu çalışma için yeniden hesaplanarak. 89 olarak bulunmuştur. Ölçek; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Ölçek orta puanı belirlenirken Kolmogorov smirnov testi yapılarak ($p>.05$) ölçekten elde edilen sonuçların dağılımının homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin boyutları sırasıyla motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan ortalama puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ilişkin genel bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri

	N	\bar{x}	Ss	Min	Max.	Ortalama	Eğilim Düzeyi
Toplam	141	120,65	0,826	71	159	4,47	KISMEN UYUYOR
Motivasyon	141	31,63	0,611	12	36	5,27	ÇOK UYUYOR
Sebat	141	28,11	0,784	11	36	4,68	KISMEN UYUYOR
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	141	24,23	1,439	6	36	4,03	ÇOK AZ UYUYOR
Merak yoksunluğu	141	36,67	1,413	10	54	4,07	ÇOK AZ UYUYOR

Ölçekten alınan puanlar incelendiğinde, ölçekten alınan toplam puanlarda en düşük puanın (71,00), en yüksek puanın (159) olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalamasının ise $\bar{x}=120,65$ olduğu görülmektedir. Elde edilen ortalama, ölçek orta puanının (94.5’un) 26,15 puan üstündedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri içinde oldukları söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarının puan ortalamaları incelendiğinde motivasyon alt boyutunun ortalaması ($\bar{x}=31,63$), sebat alt boyutunun ortalaması ($\bar{x}=28,11$), yoksunluk alt boyutunun ortalaması ($\bar{x}=24,23$) ve merak yoksunluğu alt boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=36,67$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara göre incelendiğinde motivasyon-çok uyuyor, sebat-kısmen uyuyor, yoksunluk-çok az uyuyor, merak yoksunluğu-çok az uyuyor düzeyindedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik motivasyonları açısından eğilimlerinin yüksek öğrenmeyi düzenlemede ve merak etmede eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonucu

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	T	p
Kadın	89	123,65	21,46	2,118	.036*
Erkek	52	115,50	23,00		

*p< .05

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Elde edilen verilere göre kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin (\bar{x} =123,65), erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden (\bar{x} =115,60) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla Tablo 3'te mezun olunan lise türüne göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları

Lise türü	N	\bar{x}	Ss
Anadolu Lisesi	57	123,02	20,698
Düz Lise	50	120,50	23,891
Fen Lisesi	23	117,13	21,988
Anadolu Öğretmen Lisesi	11	11	25,161
Toplam	141	120,65	22,318

Tablo 3'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 141 sınıf öğretmeni adayının 57'si Anadolu Lisesi, 50'si Düz Lise, 23'ü Fen Lisesi, 11'i de Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olmuşlardır. Tablo 4'te mezun olunan lise türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre One way ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	\bar{x}	F	P
Gruplar arası	807,633	3	269,211	,535	,659
Gruplar içi	68926,637	137	503,114		
Toplam	69734,270	140			

p>.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık çıkmamasına karşın, yaşam boyu öğrenme eğiliminde en yüksek ortalamayı (\bar{x} =123,02) Anadolu Lisesi mezunu sınıf öğretmeni adayları,

en düşük ortalamayı (\bar{x} =116,36) Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Ancak ortalamaların birbirine çok yakın olması nedeniyle mezun olunan lisenin yaşam boyu öğrenme eğiliminde etkisi olmadığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemin de ise “Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri kurslara katılıp katılmadıklarına göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 5'te öğretmen adaylarının kursa katılma durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam eğilim puanları, standart sapmaları ve t testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kurslara Katılma Durumlarının t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	p
Evet	76	125,83	20,911	3,370	.001
Hayır	65	113,44	22,380		
Toplam	141				

$P < .05$

Tablo 5'e göre sınıf öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleriyle ilgili kurslara katılma durumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Farklı kurslara katılan sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarının (\bar{x} =125,83) kursa katılmayan sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarından (\bar{x} =113,44) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgün eğitim hayatları dışında farklı kurslara katılma durumunun sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ise “Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri katıldıkları kurs türüne göre değişmekte midir?” şeklinde idi. Bu alt problemde farklı kurslara katılan sınıf öğretmeni adaylarının hangi kurslara katıldıkları belirlenmiştir. Katıldıkları kurs türleri ise araştırmacılar tarafından kişisel gelişim, mesleki gelişim ve her iki alana da girenler(kişisel gelişim ve mesleki gelişim) olmak üzere sınıflandırılmıştır. Gitar, bağlama gibi enstrüman çalmayı öğrenmeye yönelik kurslar, sanat içerikli kurslar, tenis, basketbol gibi spor içerikli kurslar kişisel gelişim amaçlı kursların içine alınmıştır. İşaret dili, İngilizce, diksiyon, bilgisayar, drama kursları ise mesleki gelişim kursları olarak değerlendirilmiştir. Tablo 6'da sınıf öğretmeni adaylarının katıldıkları kurs türlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam eğilim puanları, standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Katıldıkları Kurs Türleri

	N	\bar{x}	Ss
Kişisel Gelişim	35	121,46	19,497
Mesleki Gelişim	32	129,44	20,348
Hem kişisel hem mesleki gelişim	9	134,44	22,667
Toplam	76	126,36	20,528

Tablo 6'da görüldüğü gibi, kurslara katıldığını belirten (N=76) öğretmen adaylarından 35'i kişisel ve mesleki gelişim yönelik kurslara, 32'si mesleki gelişimleriyle ilgili kurslara, 9'u da hem kişisel hem de mesleki gelişimleriyle ilgili kurslara katıldıklarını belirtmişlerdir. Beşinci alt problemde de 76 öğretmen adayının hangi kurslara katıldıkları ve bu kursların onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Hem mesleki hem de kişisel gelişim kurslarına katıldıklarını ifade eden öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim puanları (\bar{x} =134,44) mesleki gelişim kurslarına katılanların ortalama puanlarından ve (\bar{x} =129,44) ve kişisel gelişim kurslarına katılanların ortalama puanlarından (\bar{x} =121,46) daha yüksektir. Sınıf öğretmeni adaylarının katıldıkları kurs türlerine göre yaşam boyu eğilim puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Katıldıkları Kurs Türüne Göre One Way ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	$\bar{\chi}$	F	p
Gruplar arası	1732,625	2	866,312	2,117	.128
Gruplar içi	29870,783	73	409,189		
Toplam	31603,408	75			

p>.05

Tablo 7 incelendiğinde katıldıkları kurs türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının kurslara katılmaları yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilerken, katıldıkları kurs türü eğilimlerini etkilememektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim puanları ölçek ortalama puanının üzerinde çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri içerisinde oldukları söylenebilir. Bu sonuç Demirel ve Akkoyunlu'nun (2010) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Yine Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) ile Gencel'in (2013) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algılarını belirledikleri çalışmalarda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini "yeterli" olarak algılamaları, araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu bulgulara benzer olarak Karakuş (2013) meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. İzci ve Koç (2012) Sınıf, Matematik ve Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları

sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2016), araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin ortalama puanının üzerinde olması önemli bir sonuç olmakla beraber yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin kısmen uyuyor çıkması öğretmen adaylarının bu becerileri kazanmada desteğe ihtiyaçlarının oldukları söylenebilir. Bu durumu Scheuch, Shouping ve Gaston (2009) öğretmen adayları temel becerilere sahip olabilirler ancak öğrenme yeteneklerinin istenilen boyutta olmadığını özellikle eğitim programlarının çok yönlü disiplinler arası olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği şeklinde açıklamışlardır. Alanyazında araştırmanın ilgili sonucuyla paralellik göstermeyen araştırmalara da ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan biri Diker Coşkun ve Demirel'in (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlendiği araştırmadır. İki farklı üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğuna ilişkin elde edilen bulgu bu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan bir başka araştırmada da üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeğinin motivasyon alt boyutundan aldıkları puanın yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Zorunlu olmasa da kendi istekleri doğrultusunda farklı öğrenmeler gerçekleştirme isteğinde oldukları özellikle yaşam boyu öğrenme isteği içerisinde oldukları yönde içsel motivasyona sahip oldukları söylenebilir (motivasyon=çok uyuyor). OECD (2000) raporuna göre motivasyonla yaşam boyu öğrenme arasında olumlu bir bağ vardır ve motivasyonu yüksek tutulan bireylerin hayatlarında öğrenmeyi de daha kolay sürdürdükleri vurgulanmıştır. Alanyazında motivasyonla yaşam boyu öğrenme arasında bağ olduğuna ilişkin çalışmalar mevcuttur (Crow, 2006; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012; OECD, 2000; Scales, 2008; Yelken ve Konakman, 2014; Tan ve Morris 2006).

Ölçeğin ilk iki boyutu yaşam boyu öğrenme isteği ve çabası ile ilgili duyuşsal öğrenme üzerinedir. Duyuşsal boyut bireylerin duyguları, inançları ve tutumlarının sosyal becerileriyle birleşimidir (Lang, 1998, s. 3). Lang'in belirttiği gibi bireyler sosyal beceri ve tutumların birleşimini olan duyuşsal öğrenmeleri gerçekleştirirken, öğrenme yaşantılarındaki olumlu ya da olumsuz deneyimler yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyebilir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme motivasyonuna sahip oldukları ancak bu durumu farklı durumlara uyarlamada ve meraklarını sürdürme eğilimlerinin motivasyon ve sebat alt boyutlarına göre daha düşük düzeyde oldukları görülmüştür. Bu sonuç Tunca ve ark. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma ve Diker Coşkun ve Demirel'in (2012) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada ölçeğin son iki boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları puan daha düşük düzeydedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme motivasyonuna sahip oldukları ancak bu durumu farklı durumlara uyarlamada ve meraklarını sürdürme eğilimlerinin düşük düzeyde oldukları söylenebilir. Bu durumu Tunca, Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adaylarının zor ve farklı problemlerle karşılaştıklarında çaba gösterme düzeylerinin düşük olması ve bir şeyi öğrenme konusunda yeterince isteklerinin olmaması şeklinde açıklamıştır.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması incelenmiştir. Cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya benzer olarak Gencel (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre de kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylarından daha olumludur. Bu durumu Jenkins (2004), bayanların sorumlulukları nedeniyle iş bırakma, iş değiştirme ya da işe ara verme vb. durumlarla sık karşılaştıklarını, değişime uyum sağlamak için çaba gösterdiklerini, böylelikle onların yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin olumlu yönde etkilenmesi olarak açıklamaktadır (Akt: Gencel, 2013). İzci ve Koç (2012) da öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerde, kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diker Coşkun (2009)'un gerçekleştirmiş olduğu araştırmada da kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Jenkins (2004) yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle kadınlar tarafından ihtiyaç duyulan bir özellik olduğunu ve genel olarak kadınların eğitim sisteminden erkekler kadar yararlanamadığını, bu nedenle temel eğitim açıklarını kapatmak için yaşam boyu öğrenme etkinliklerini daha fazla önemsediklerini belirtmiştir (Akt: Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Alan yazında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu (Diker Coşkun ve Demirel, 2012) araştırmalarda mevcuttur. Öte yandan cinsiyetin yaşam boyu öğrenme becerilerinde etkili bir değişken olmadığına dair farklı çalışmalar (Savuran, 2014; Şahin ve ark., 2010; Tunca ve ark., 2015; Yaman, 2014) vardır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırmalarda ortaya çıkan bu farklılıklar; araştırma yöntemi, örneklem grubunun farklılığından ya da cinsiyetin yaşam boyu öğrenme istekliliği ya da merakı açıklama konusunda genelleme yapmanın güçlüğünden kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre farklılık söz konusu iken mezun oldukları lise türünde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli kurslara katılma durumlarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık kursa katılanlar lehinedir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının katıldıkları kurs türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri değişmemektedir. Kurs türü fark etmeksizin öğretmen adaylarının farklı program ya da kurslarda yer almaları onların yaşam boyu öğrenme becerileri açısından önemli olduğu söylenebilir. Avrupa komisyonu 2006 yılında yaşam boyu öğrenmeyi bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmek amacıyla bireysel, sosyal ve iş ile ilgili yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Bu araştırma sonucuna göre de sınıf öğretmeni adayları bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek için farklı öğrenme faaliyetleri içerisindedirler diyebiliriz. Tan ve Morris (2006) yaşam boyu öğrenmeyi kişisel, mesleki ve sosyal gelişim olmak üzere üç bileşen üzerinden incelemiştir. Ancak yaşam boyu öğrenmede kişisel gelişimin diğer bileşenlerden daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü Tan ve Morris'e (2006) göre kişinin her yaşam boyu öğrenme aşamasındaki çabaları kişisel gelişimini mutlaka etkileyecektir. Bu çalışmada da bireylerin örgün eğitim dışında farklı kurslara katılmaları onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve dolayısıyla gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir ancak kurs türleri açısından fark oluşturmamıştır.

Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kursa katılma durumları arasında anlamlı farklılık çıkmıştı. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini sağlamak için hem kişisel hem de mesleki gelişimleri açısından farklı kurslara yönlendirilebilir. Üniversite bünyesinde öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak sanatsal, sportif ve mesleki hayatlarına etki yapacak etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca araştırmanın nitel verilerle desteklenerek daha detaylı hale getirilebilir. Araştırma, daha büyük çalışma grupları üzerinde yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. ve Özdemir, M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156).
- Arcuria, P. (2011). *Assessing postsecondary students' orientation toward lifelong learning*. Arizona: Arizona State Universty. (Master Thesis)
- Atik K., D. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi örneği). Sözel bildiri, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak ingilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> Erişim Tarihi: 04/04/2019.
- Crow, S. R. (2006). What motivates a lifelong learner? *School Libraries Worldwide*, 12(1), 22-34.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlilik algıları. *10 th. International Educational Technology Conference*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, 2, 1126- 1133.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyon raporu*. DPT Yay.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42, 108-120
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-379.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. ve CHAMPION WARD, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, (Paris, UNESCO), http://unesdoc.unesco.org/images/0000/00001_8/001801E.pdf Erişim Tarihi: 01/05/2019.
- Field, J. (2001). "Lifelong education", *International Journal of Lifelong Education*, 20(1), 3-15.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*. 38(170), 237- 252.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku Ve İktisat Dergisi*. 7(2), 93-108
- Güngör, H. F. (2007). *Avrupa birliği için yaşam boyu öğrenim temel yeterlikleri ve bu yeterliklerden "yabancı dillerde iletişim bağlamında Türkiye'nin durumu*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309 -325.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kılıç, H. ve Tuncel, A. Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Lang, P. (1998). Towards an Understanding of Affective Education in a European Context, Affective Education: A Comparative View, (Ed. Peter Lang, Yaacov Katz ve Isabel Menezes), Published by *Continuum International Publishing Group*. 3-16.
- MEB. (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. <http://metek.meb.gov.tr/dosyalar/Turkiye.HAYAT.BOYU.%20OGRENME.STRATEJI.BELGE.SI.2009.doc> 12.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2000). *Motivating students for lifelong learning. What Works in Innovation in Education Series*, OECD, Paris.
- Parker, S. (2003). *Research Briefing: Widening participation and Lifelong Learning - Some theoretical and practical considerations* www.kent.ac.uk/uelt/academicpractice/docs/researchbriefing.pdf Erişim Tarihi: 04/04/ 2019.
- Rausch, A. (2003). A case study of lifelong learning in Japan: Objectives, curriculum, accountability and visibility. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 518-532.
- Savuran, Y. (2014). *İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına kıyasla yaşam boyu öğrenme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Scales, P. (2008). *Teaching in the lifelong learning sector*. Buckingham: GBR: Open University Press.
- Scheuch, K., Shouping H. ve Gaston, G.J. (2009). The influences of faculty on undergraduate student participation in research and creative activities. *Innovative Higher Education*, 34(3), 173-183.
- Selvi, K. (2011). Teachers' Lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Şişman, M. ve Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tan, C. L. ve Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.
- Tunca, N., Şahin, S. ve Aydın, Ö.(2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 432-446.
- Yelken, T. ve Konakman, G. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır il örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.

Extended Abstract

Introduction

The concept of Lifelong Learning was first included in the Education Act in England in 1919, however it was more explicitly and comprehensively addressed in the Report of the International Commission on the Development of Education by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in 1972. (Field 2001; Parker, 2003). The concept of lifelong learning appeared in a report by OECD in Turkey and was described as occupational mobility and individual learning within the framework of global economy (DPT, 2001). Lifelong learning is defined as “any kind of learning activity that an individual has participated in throughout his life in order to improve his knowledge, skills, interests and competences with a personal, civic, social and employment-related perspective” in the Turkish Lifelong Learning Strategy Paper published by the Ministry of Education (2009) (p. 7).

Lifelong learning has started with professional development but has taken shape as an activity for individuals who have not stopped learning. It is teachers who will carry out learning how to learn and lifelong learning skills. Teachers are involved in this process and their own lifelong learning competences become prominent as well. According to Selvi (2011), teachers’ lifelong learning competences should comprise two key elements, including professional development skills and their responsibilities and roles in students’ becoming lifelong learners. Therefore, whether teachers have these competences depends primarily on the university education they receive, namely the professional education processes. It is of particular importance that primary school teachers, who will first arouse and develop the curiosity and enthusiasm for learning in children, have lifelong learning skills. This study aimed to reveal whether the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differed in terms of gender, the type of high school they graduated, their participation in courses and the type of course they attended. For this purpose, answers to the following sub-problems were sought:

1. What is the level of the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates?
2. Do the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differ by their gender?
3. Do the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differ by the type of high school they graduated?
4. Do the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differ by their participation in courses?
5. Do the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differ by the type of course they attended?

Methodology

The research was carried out through the general survey model, which is one of the survey models. The sample consisted of 155 4th grade students studying at the Department of Elementary Education in the Faculty of Education of Pamukkale University. All the universe of the study was tried to be reached. The data of the study were collected through the “Lifelong Learning Tendency Scale” developed by Diker Çoşkun (2009). The 27-item scale consisted of two parts: personal information and scale items. Considering the general mean score of the

scale, the minimum score that can be obtained from the scale was calculated as $(27 \times 1) 27$, the median score as $(27 \times 3,5) 94,5$ and the maximum score as $(27 \times 6) 162$. T-test was used to compare the mean scores obtained from the scale according to the variables.

Results and Discussion

Lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates were examined in four sub-dimensions: motivation, perseverance, lack of self-regulation and lack of curiosity. According to the results of the research, the lifelong learning tendency scores of the teacher candidates were above the mean score of the scale. Although the fact that the teacher candidates' lifelong learning skills were above the average score is an important result, it can be suggested that the teacher candidates need support to gain these skills considering that their lifelong learning tendency levels partially fit. Scheuch, Shouping and Gaston (2009) argue that pre-service teachers may have the basic skills, but their learning skills are not at the desired level, and especially instructional programs should be designed in a multidirectional and interdisciplinary way. In the study, it was observed that the scores of the teacher candidates in the sub-dimension of motivation of the Lifelong Learning Tendency scale were high. It can be put forward that they had intrinsic motivation in that they wanted to have different learning, especially lifelong learning voluntarily. In addition, it was found out that the teacher candidates had lifelong learning motivation but their tendencies to adapt this situation to different situations and to sustain their curiosity were lower than the sub-dimensions of motivation and perseverance. In the study, the lifelong learning tendencies of the primary school teacher candidates were compared in terms of different variables. While the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differed by gender, no significant difference was revealed in terms of the type of high school they graduated.

It was also concluded that the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates differed by their participation in various courses. This difference was found to be in favour of the candidates participating in courses. However, the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates did not differ by the type of the course they attended. Regardless of the type of the course, it can be maintained that teacher candidates' participation in different programs or courses is important for their lifelong learning skills. In 2006, the European Commission defined lifelong learning as all kinds of learning activities undertaken throughout one's life related to personal, social and work life to develop knowledge, skills and competences. According to the results of the present study, it can be stated that primary school teacher candidates are involved in different learning activities to improve their knowledge, skills and abilities.

In the study, a significant difference was revealed between the lifelong learning tendencies of the primary school teacher candidates and their participation in courses. Teacher candidates can be directed to different courses for their personal and professional development to ensure their lifelong learning tendencies. Activities that will contribute to the development of students and affect their artistic, sportive and professional lives can be organized at university. In addition, the study can be supported with qualitative data, thus making it more detailed. Also, the study can be conducted on a larger sample.



Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Hizmet Kalitesine Yönelik Memnuniyet Düzeyleri *

Pre-Service Teachers' Satisfaction with Service Quality in Education Faculty

Murat BORAN¹ Tuğba YANPAR YELKEN²

• Geliş Tarihi: 28.01.2019 • Kabul Tarihi: 04.08.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 04.08.2019

Öz

Bu çalışma, öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeylerini betimsel olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan 674 adet öğretmen adayından oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, kadın ve erkek öğretmen adaylarının memnuniyet düzeyleri arasında erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim fakültesinin hizmet kalitesinden en çok memnun olan öğretmen adayları, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve Türkçe Öğretimi bölümlerindenken, en az memnun olanları ise Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindedir.

Anahtar sözcükler: eğitim fakültesi, öğretmen adayı, hizmet kalitesi, memnuniyet.

Atıf:

Boran, M. ve Yapar Yelken, T. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 390-408. doi: 10.9779/pauefd.518787.

* Bu çalışma 19-21 Mayıs 2017 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleşen Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, muratboran@erciyes.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-4626-2404

² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, tyanpar@mersin.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-0800-4802

Abstract

This study aims to investigate the pre-service teachers' levels of satisfaction with the service quality in the education faculty. This study was carried out in the survey model. Determined by using the convenience sampling method, the sample consisted of 674 pre-service teachers studying in different departments in the Education Faculty of Mersin University in the academic year of 2016-2017. According to the results, it was found that pre-service teachers' levels of satisfaction with the service quality in the education faculty were at an intermediate level. The results indicated that there were statistically significant differences between female and male pre-service teachers' satisfaction levels. The most satisfied pre-service teachers were from the departments of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) and Turkish Language Teaching whereas the least satisfied were from the departments of Preschool and Primary School Teaching.

Keywords: education faculty, pre-service teachers, service quality, satisfaction.

Cited:

Boran, M. & Yapar Yelken, T. (2020). Pre-service teachers' satisfaction with service quality in education faculty. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 390-408. doi: 10.9779/pauefd.518787.

Giriş

Ülkelerin nitelikli insan kaynağının ve dolayısıyla ekonomisinin gelişiminde önemli bir rol oynayan yükseköğretim kurumları, küreselleşen dünyadaki artan küresel rekabetten etkilenecek ikinci kuşak olarak kabul edilen bilim temelli üniversitelerden girişimci üniversite ya da multiversite olarak isimlendirilen üçüncü kuşak üniversitelere doğru bir geçiş yapmaktadır (Kaur ve Bhalla, 2018; Wissema, 2009, Akt: Yıldız ve Gizir, 2018). Bu geçiş, yükseköğretim kurumlarını kendilerini yeniden gözden geçirerek işlevlerinin verimliliğini ve etkililiğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaya zorlamaktadır (Ekinci ve Burgaz, 2007). Bu çalışmaların başında ise hem ulusal hem de uluslararası “eğitim pazarı”ndaki öğrencileri kendine çekebilecek bir hizmet kalitesinin sağlanması gelmektedir (Popli, 2005; Trivellas ve Geraki, 2008). Bu amaçla kurulan kalite güvence sistemleriyle, yükseköğretim kurumları amaç, yapı, süreç ve çıktıları açısından ele alınıp değerlendirilmekte ve bu kurumların eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalite düzeyleri belirlenmektedir (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015). Yüksek hizmet kalitesine sahip olan kurumlar, rakiplerinden farklı bir konuma gelerek tüm paydaşlar açısından tercih edilen, saygın, güvenilir ve itibarlı bir üniversite olarak görülmektedir (Koçoğlu, 2018).

Üniversitelerin paydaşları iç ve dış paydaş olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Amaral ve Magalhaes, 2002; Musial, 2010). İç paydaşlarından bazıları öğrenciler, akademik personel ve idari personel iken dış paydaşlarından bazıları ise mezunlar, işverenler, işletmeler, meslek örgütleri ve toplumdur (Marshall, 2018). Üniversitelerin iç paydaşlarından biri ve eğitim pazarında müşteri konumunda olan öğrencilerin kendilerine sunulan eğitim-öğretim hizmetinin kalitesinden memnun olup olmadığı kalite çalışmalarını önemseyen üniversiteler için önem arz eden bir konudur (Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias ve Rivera-Torres, 2005; McCuddy, Pinar ve Gingerich, 2008; Popli, 2005). Çünkü memnuniyet, sunulan bir hizmetin tatmin edici bir biçimde yerine getirilip getirilmediğini ortaya koyan en iyi kanıtlardan birisidir (Browne, Kaldenberg, Browne ve Brown, 1998; Guolla, 1999; Oliver, 1999). Öğrenci memnuniyeti, üniversitelerin sağladığı eğitim-öğretim hizmetlerinin çeşitli boyutlarına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin elde edilmesiyle tespit edilebilmektedir (Dolmans, Wolfhagen ve Scherpbier, 2003).

Karmaşık ve çok yönlü olması nedeniyle, yükseköğretimde kalite kavramının genel geçer tek bir tanımı olmasa da öğrenci bakış açısı temel alındığında ‘öğrencilerin almayı beklediği ile gerçekte aldığı hizmet arasındaki fark’ olarak tanımlanabilmektedir (Harvey ve Green, 1993; O’Neill ve Palmer, 2004, s.42). Öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı düşünülen yükseköğretimde hizmet kalitesinin farklı birçok boyuta sahip olduğu alan yazında bahsedilmiştir (Ardi, Hidayatno ve Zagloel, 2012; Bayraktar, Tatoglu ve Zaim, 2008; Hasan, Ilias, Rahman ve Razak, 2008; Lagrosen, Seyyed-Hashemi ve Leitner, 2004; Sakthivel, Rajendran ve Raju, 2005; Sayeda, Rajendran ve Lokachari, 2010; Tsinidou, Gerogiannis ve Fitsilis, 2010). Bu çalışma kapsamında ise yükseköğretimde hizmet kalitesi bağlamında önemli görülen ve incelemek üzere ele alınan boyutlar şunlardır: öğretim elemanları ve dersler, danışmanlık hizmetleri, üniversite veya bölüm yöntemi, kurumun sahip olduğu fiziksel ve teknolojik alt yapı ve donanımlar.

Bu boyutlardan ilki, üniversitedeki öğretim elemanlarının özelliklerine ilişkin boyuttur. Öğretim elemanlarının alana ilişkin sahip olduğu bilgi düzeyi ve akademik yeterliliği, öğrenme-

öğretme sürecini iyi planlayıp uygulayabilmesi ve öğrencilerle etkili iletişim ve etkileşim kurabilmesi sunulan hizmet kalitesinin en önemli öğelerinden biridir (Harnash-Glezer ve Meyer, 1991; Hill, Lomas ve MacGregor, 2003; Kuh ve Hu, 2001; Pozo-Munoz, Reboloso-Pacheco ve Fernandez-Ramirez, 2000; Voss ve Gruber, 2006). Öğrencilerin özellikle akademik gelişimlerine en büyük katkıyı, öğretim elemanlarının performanslarının ve kullandıkları öğretim yöntemlerinin sağladığı tespit edilmiştir (Edström, 2008; Wachtel, 1998). Bununla birlikte ödev, proje ve sınavları etkili kullanan, öğrencilerin mantıksal akıl yürütmesini sağlayan ve yetenek gelişimini destekleyen öğretim elemanlarından eğitim-öğretim almanın öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırdığı belirtilmiştir (Dalton ve Denson, 2009; Sproule, 2000).

Diğer bir boyut, öğrencilere sunulan danışmanlık hizmetleridir. Gerek kişisel gerekse akademik problemlerle karşılaşan öğrencilere destek ve yardım sunma amacıyla oluşturulan danışmanlıklar, öğrencilerin memnuniyetini etkileyen önemli bir faktördür (Palli ve Mamilla, 2012). Danışmanların öğrencilerle iletişime açık olması ve öğrencilerin rehberlik veya danışmanlığa ihtiyaç duydukları bir durumda danışmanlarına rahatlıkla ulaşabilmesi yaşanan sorunların başarılı bir şekilde ortadan kaldırılması için oldukça gereklidir (King, 1993).

Bununla birlikte, öğrencilerin eğitim hizmeti aldığı üniversitenin veya bölümün yönetimiyle olan ilişkisi memnuniyet düzeyini etkileyen faktörlerden birisidir. Öyle ki üniversitelerin kaliteli bir eğitim anlayışına sahip olmasının yanı sıra kaliteli bir yönetim düşüncesine de sahip olması öğrencilerin memnuniyetini etkilemektedir (Peker, 1994). Öğrencilerin üniversitenin veya bölümün yöneticilerini tanıması, gerektiğinde onlara ulaşabilmesi ve bir paydaş olarak yönetimde söz hakkına sahip olabilmesi öğrencilerin aidiyet duygularını geliştirmektedir (Bean, 1983). Gerektiğinde akademik, kişisel ya da sosyal gelişime katkı sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinde yönetimden destek alabilme öğrencilerin yaşayacakları deneyimlerini dolayısıyla eğitim-öğretim hizmetinden memnun kalma düzeylerini etkileyebileceği belirtilmiştir (Aypay, Aypay ve Demirhan, 2009).

Son olarak, üniversitelerin fiziksel ve teknolojik alt yapıları ve donanımları da öğrenci memnuniyetini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Aydın, Görmüş ve Altıntop, 2014). Eğitim verilen ortamların temizlik, güvenlik ve yeterlik düzeyleri, sunulan bilişim ve teknolojik donanım ve destek olanakları, kütüphane, fotokopi, bilgisayar, internet olanakları ve kampüs içerisinde ders dışında sosyalleşme ve ortak etkinlik yapılabilecek mekânların, yemekhane ve kafeterya gibi yerlerin sağlanması günümüz eğitim kurumlarının sahip olması gereken temel özellikler arasındadır (Arambewela ve Hall, 2007; Athiyaman, 1997; Ford, Joseph ve Joseph, 1999; Harvey, 2001; Joseph, Yakhou ve Stone, 2005).

Öğrenciler üniversitelerin sunmuş olduğu eğitim hizmetlerinin doğrudan alıcısı konumunda olduğundan yapacakları değerlendirmeler kalite artırma çalışmalarına yararlı dönütler sunan bilgi kaynaklarından birisidir (McCuddy ve diğerleri, 2008). Özellikle öğrenci memnuniyet düzeyinin tespiti, üniversitenin öğrencilerine sunmuş olduğu imkânların ve hizmetin kalite düzeyini ortaya koyan geçerli ve güvenilir bilgiler sağlamaktadır (Browne ve diğerleri, 1998; Guolla, 1999; Oliver, 1999; Penny, 2003). Bunun yanında, küresel rekabetin arttığı günümüzde, en çok tercih edilen başarılı üniversite sıralamalarında en üst sıralarda yer almayı hedefleyen üniversiteler öğrenci memnuniyetine ilişkin elde ettikleri bilgilere dayanarak kurumsal etkililiğini ve verimliliğini de ispat edebilmektedir (Arambewela ve Hall, 2007; Ford ve diğerleri, 1999; Kwek, Lau ve Tan, 2010). Bu durumun son yıllarda kalite geliştirme

çalışmalarına hız vermiş olan Türkiye'deki yükseköğretim kurumları için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan eğitim fakülteleri ise sunduğu hizmetin ve öğretmenlik programlarının kalitesini sürekli olarak iyileştirme yönünde adımlar atmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009; Azar, 2011). Ancak alan yazındaki çalışmalar genel olarak incelendiğinde; öğretmen adaylarının kendilerine sunulan hizmet kalitesinden orta veya iyi düzeyde memnun olduğu görülmüştür (Açan ve Saydan, 2009; Dolmans ve diğerleri, 2003; Kaya ve Engin, 2007; Özcan, 2013; Şahin, 2009; Şara ve Kocabaş, 2012; Tatlı Haliloğlu, Kokoç ve Karal, 2011; Uzgören ve Uzgören, 2007). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden beklentilerinin yüksek ancak memnuniyetlerinin düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Awang ve İsmail, 2010; Ekinçi ve Burgaz, 2007).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yükseköğretim kurumlarının sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine vurgu yapan bu çalışmada, Mersin Üniversitesi Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının, fakültedeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeylerinin betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarından, danışmanlık hizmetlerinden, bölüm ve okul yönetiminden, ders programlarından ve fiziksel olanaklardan memnun olmalarının hem eğitim hayatlarına hem de akademik başarılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin üniversitede sunulan hizmetlerden memnun olma düzeyi o üniversitenin kalitesine yönelik bir gösterge olarak kabul edilebilmektedir. Bu nedenle, öğrenci görüşlerine göre tespit edilen güçlü yanların sürdürülebilmesi ve zayıf yönlerin ise iyileştirilmesine yönelik üniversitelere fikir sunması açısından bu araştırma önemli görülmektedir. Ayrıca nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan eğitim fakültelerinin sunduğu hizmetin ve öğretmenlik programlarının kalitesine ilişkin durum tespiti yapması açısından ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyetleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki a) öğretim elemanları, b) danışmanlık, c) bölüm ve okul yönetimi, d) ders ve ders programları, e) fiziksel olanaklardan memnun olma düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyetleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyetleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeylerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılı güz ve bahar döneminde, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde eğitim gören bütün öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise bu evrenden ulaşılan 674 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyete ve bölümlere göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Bölüm Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	466	69.10
	Erkek	208	30.90
	Toplam	674	100
Bölüm	İngilizce Öğrt.	156	23.10
	Matematik Öğrt.	112	16.60
	PDR	100	14.80
	Türkçe Öğrt.	84	12.50
	Sınıf Öğrt.	78	11.60
	Fen Bilgisi Öğrt.	76	11.30
	Okul Öncesi Öğrt.	42	6.20
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)	26	3.90
	Toplam	674	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 208'i erkek (%30.90) ve 466'sı kadındır (%69.10). Sekiz farklı bölüme kayıtlı olan öğretmen adaylarının %23.10'u İngilizce Öğretmenliği, %16.60'ı Matematik Öğretmenliği, %14.80'i PDR, %12.50'si Türkçe Öğretmenliği, %11.60'ı Sınıf Öğretmenliği, %11.30'u Fen Bilgisi Öğretmenliği, %6.20'si Okul Öncesi Öğretmenliği ve %3.90'ı ise BÖTE bölümünde eğitim almaktadır.

Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları

Eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği

Verilerin toplanmasında Şahin (2009) tarafından geliştirilen 'Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği' kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerden hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için 0.96 iken; "Öğretim Elemanları" alt boyutu için 0.91, "Danışmanlık" alt boyutu için 0.86, "Yönetim" alt boyutu için 0.83, "Kaynaklar" alt boyutu için 0.87, "Bilgisayar Olanakları" alt boyutu için 0.79, "Dersler ve Ders Programları" alt boyutu için 0.86'dır. Ölçeğin altı faktörlü yapısının geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen tüm uyum indekslerinin kabul sınırları arasında yer aldığı ve model veri uyumunun sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($X^2/sd = 2.82$, CFI= 0.96, NNFI=0.95, RMSEA=0.06, SRMR=0.06) (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; McDonald ve Ho, 2002; Şimşek, 2007).

İşlem

Kullanılan ölçeğin bu çalışmanın örnekleme göre değişebilecek psikometrik niteliklerini belirlemek amacıyla, öncelikle uygulamadan elde edilen veri setinin (N=700) yapılacak parametrik testlere olan uygunluğu incelenmiştir. Yapılan incelemelerden sonra eksik veya yanlış doldurulmuş 16 adet cevaplayıcı ve 10 adet uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Ardından

elde edilen veri setinin (N=674) normalliğini incelemek üzere merkezi eğilim ölçüleri, ortalamadan sapma ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Verilere Ait Betimsel İstatistikler

	Min.	Maks.	\bar{X}	SH	Ss	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Dersler ve Ders Programları	1.00	5.00	3.07	0.03	0.88	-0.13	0.09	-0.23	0.19
Öğretim Elemanları	1.00	5.00	3.03	0.03	0.82	-0.04	0.09	-0.34	0.19
Danışmanlık	1.00	5.00	2.68	0.04	0.97	-0.06	0.09	-0.35	0.19
Bilgisayar Olanakları	1.00	5.00	2.61	0.04	0.93	0.14	0.09	-0.31	0.19
Yönetim	1.00	5.00	2.52	0.03	0.82	0.10	0.09	-0.13	0.19
Kaynaklar	1.00	4.70	2.47	0.03	0.81	0.16	0.09	-0.31	0.19
Toplam Puan	1.00	4.60	2.73	0.03	0.72	0.11	0.09	-0.30	0.19

n=674

Büyük örneklerden (n>200) elde edilen verilerin normallik değerlendirmelerinde, dağılımın normalden aşırı sapmadığı halde normal olmadığı sonucuna götüren Kolmogorov-Smirnov gibi normallik testleri yerine örneklemden görece bağımsız olduğu için veri setindeki puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hatalarıyla birlikte incelenmesi önerilir (Mertler ve Vannatta, 2005). Tablo 2’de görüldüğü üzere, ölçeğin bütününden ve alt boyutlarından alınan puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hatalarına bölündüğünde elde edilen değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında olması nedeniyle dağılımın normal olduğu ve elde edilen veri setinin yapılacak olan parametrik testlerin kullanımına uygun olduğu varsayılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Verilerin Analizi

Uygulanan ölçek sonucunda elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması ve normallik varsayımlarını karşılaması parametrik test ön koşullarını sağlamaktadır. Veriler üzerinde yapılan istatistiksel çözümler SPSS 20 ve LISREL 8.7 istatistik paket programları kullanılarak yapılmıştır. Buna göre verilerin analizinde;

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin istatistiklerde frekans (f) ve yüzde (%);
- Öğretmen adaylarının hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler;
- Öğretmen adaylarının hizmet kalitesine yönelik memnuniyetlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup t Testi,
- Öğretmen adaylarının hizmet kalitesine yönelik memnuniyetlerinin bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla grup varyanslarının homojen ancak örneklem büyüklükleri arasındaki farkın büyük olduğu durumlarda alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği; grup varyanslarının homojen olmadığı ve

örneklem büyüklüklerinin oldukça farklılaştığı durumlarda ise Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir (Field, 2009).

- Grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi Levene's testi ile sınanmıştır.
- Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralığı ise şöyledir: 1-2.33 arası düşük, 2.34-3.67 arası orta ve 3.68-5 arası yüksek.

Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Hizmet Kalitesine Yönelik Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Min.	Maks.	\bar{X}	SH	Ss
Dersler ve Ders Programları	1.00	5.00	3.07	0.03	0.88
Öğretim Elemanları	1.00	5.00	3.03	0.03	0.82
Danışmanlık	1.00	5.00	2.68	0.04	0.97
Bilgisayar Olanakları	1.00	5.00	2.61	0.04	0.93
Yönetim	1.00	5.00	2.52	0.03	0.82
Kaynaklar	1.00	4.70	2.47	0.03	0.81
Toplam Puan	1.00	4.60	2.73	0.03	0.72

n=674

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde sunulan hizmet kalitesine yönelik memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir (Ort.=2.73; Ss=0.72). Ölçekten alınan toplam puan ortalaması, eğitim fakültesinin sahip olduğu olanaklar çerçevesinde öğretmen adaylarına sunmaya çalıştığı hizmetin öğretmen adaylarınca orta düzeyde kaliteli olarak algılandığını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puan ortalamaları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının sırasıyla derslerden ve ders programlarından, öğretim elemanlarından, danışmanlıktan, bilgisayar olanaklarından, yönetimden ve kaynaklardan orta düzeyde memnun oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yapılan analiz sonucunda öğretim elemanları, danışmanlık hizmetleri, kaynaklar ve bilgisayar olanakları alt boyutlarında ve toplam puan ortalamasında tespit edilen istatistiksel olarak anlamlı farklar erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarından daha memnun olduğunu göstermektedir. Yönetim ile dersler ve ders programlarından memnuniyet düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Memnuniyet Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puanlar	Gruplar	Betimsel istatistikler				t testi		
		n	\bar{X}	Ss	SH	t	sd	p
Öğretim Elemanları	Kadın	466	2.97	0.81	0.04	-2.67	672	.01*
	Erkek	208	3.15	0.84	0.06			
Yönetim	Kadın	466	2.51	0.71	0.03	-.64	672	.52
	Erkek	208	2.55	1.01	0.07			
Danışmanlık	Kadın	466	2.63	0.97	0.04	-2.35	672	.02*
	Erkek	208	2.82	0.96	0.07			
Kaynaklar	Kadın	466	2.40	0.78	0.04	-3.34	672	.00*
	Erkek	208	2.62	0.86	0.06			
Bilgisayar Olanakları	Kadın	466	2.53	0.91	0.04	-3.41	672	.00*
	Erkek	208	2.79	0.95	0.07			
Dersler ve Ders Programları	Kadın	466	3.07	0.85	0.04	-.21	672	.84
	Erkek	208	3.08	0.94	0.06			
Toplam Puan	Kadın	466	2.68	0.69	0.03	-2.68	672	.01*
	Erkek	208	2.84	0.77	0.05			

* $p < .05$

Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeylerinin bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 toplam puan ortalamaları bazında incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesinden memnun olma düzeylerinde bölümlere göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($F_{7-666}=8.97$, $p < .05$). İlk farklılık, BÖTE'deki öğretmen adaylarının memnuniyet düzeyinin (Ort=3.32, $Ss=0.51$), Türkçe Öğretmenliği (Ort=2.98, $Ss=0.79$) hariç diğer altı bölümdeki öğretmen adaylarından daha yüksek olmasıdır. Diğer farklılık, Okul Öncesi Öğretmenliği (Ort=2.38, $Ss=0.57$) ile BÖTE, Fen Bilgisi Öğretmenliği (Ort=2.81, $Ss=0.62$), İngilizce Öğretmenliği (Ort=2.81, $Ss=0.76$) ve Türkçe Öğretmenliği'ndeki öğretmen adayları arasında olup Okul Öncesi Öğretmenliği'ndeki öğretmen adayları aleyhinedir. Diğer bir farklılık, Sınıf Öğretmenliği (Ort=2.42, $Ss=0.75$) ile BÖTE, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği'ndeki öğretmen adayları arasında olup Sınıf Öğretmenliği'ndeki öğretmen adayları aleyhinedir. Son farklılık ise Türkçe Öğretmenliği ile PDR (Ort=2.61, $Ss=0.60$) arasında olup Türkçe Öğretmenliği'ndeki öğretmen adayları lehinedir.

Tablo 5 hizmet kalitesinin alt boyutlarına ait puan ortalamaları bazında incelendiğinde ise öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerindeki bölümlere göre farklılaşmaların en çok öğretim elemanları, kaynaklar, dersler ve ders programları ve yönetim alt boyutlarında; en az ise bilgisayar olanakları ve danışmanlık alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ait puan ortalamalarında tespit edilen istatistiksel olarak anlamlı farklar ise genel olarak BÖTE ve Türkçe Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının memnuniyet düzeyinin diğer altı bölümdeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu; Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının memnuniyet düzeyinin ise diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarından daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Memnuniyet Düzeylerinin Bölümlere Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	n	Betimsel İstatistikler		ANOVA Sonuçları						Anlamlı farklar
			\bar{X}	Ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	
Öğretim Elemanları	1	26	3.59	0.55	G.Arası G. İçi Toplam	28.69	7	4.10	6.40	0.00*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 1-7, 1-8, 5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 5-6, 5-8
	2	76	3.02	0.66		426.32	666	0.64			
	3	156	3.18	0.91		455.01	673				
	4	112	2.99	0.72							
	5	42	2.52	0.64							
	6	100	3.02	0.74							
	7	78	2.78	0.87							
	8	84	3.13	0.92							
Danışmanlık	1	26	3.08	0.70	G.Arası G. İçi Toplam	26.48	7	3.78	4.17	0.00*	8-5
	2	76	2.66	0.90		604.10	666	0.91			
	3	156	2.81	1.00		630.59	673				
	4	112	2.53	0.91							
	5	42	2.28	0.90							
	6	100	2.58	0.91							
	7	78	2.56	1.04							
	8	84	3.00	1.01							
Yönetim	1	26	3.33	0.75	G.Arası G. İçi Toplam	36.72	7	5.25	8.47	0.00*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 1-7, 1-8, 2-6, 2-7, 8-6, 8-7
	2	76	2.67	0.74		412.45	666	0.62			
	3	156	2.56	0.78		449.16	673				
	4	112	2.49	0.73							
	5	42	2.31	0.63							
	6	100	2.33	0.69							
	7	78	2.20	0.93							
	8	84	2.74	0.94							
Kaynaklar	1	26	3.12	0.51	G.Arası G. İçi Toplam	40.14	7	5.73	9.52	0.00*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 1-7, 2-6, 2-7, 3-6, 3-7, 8-5, 8-6, 8-7
	2	76	2.59	0.74		401.24	666	0.60			
	3	156	2.52	0.85		441.38	673				
	4	112	2.45	0.73							
	5	42	2.28	0.71							
	6	100	2.19	0.66							
	7	78	2.13	0.88							
	8	84	2.80	0.85							
Bilgisayar Olanakları	1	26	3.18	0.62	G.Arası G. İçi Toplam	28.46	7	4.07	4.92	0.00*	1-5, 1-7, 8-5
	2	76	2.69	0.88		551.04	666	0.83			
	3	156	2.60	0.99		579.51	673				
	4	112	2.61	0.91							
	5	42	2.16	0.70							
	6	100	2.65	0.91							
	7	78	2.31	0.84							
	8	84	2.82	1.00							
Dersler ve Ders Programları	1	26	3.42	0.97	G.Arası G. İçi Toplam	58.10	7	8.30	11.98	0.00*	5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 5-8, 7-1, 7-2, 7-3, 7-4, 7-6, 7-8, 6-8
	2	76	3.24	0.66		461.24	666	0.69			
	3	156	3.12	0.97		519.33	673				
	4	112	3.17	0.80							
	5	42	2.64	0.58							
	6	100	2.98	0.69							
	7	78	2.46	0.89							
	8	84	3.48	0.88							
Toplam Puan	1	26	3.32	0.51	G.Arası	29.70	7	4.24	8.97	0.00*	1-2, 1-3, 1-4,

2	76	2.81	0.62	G. İçi	315.15	666	0.47	1-5, 1-6, 1-7,
3	156	2.81	0.76	Toplam	344.84	673		5-2, 5-3, 5-8,
4	112	2.70	0.64					7-2, 7-3, 7-8,
5	42	2.38	0.57					6-8
6	100	2.61	0.60					
7	78	2.42	0.75					
8	84	2.98	0.79					

Gruplar: 1. BÖTE, 2. Fen B.Ö., 3. İngilizce Ö., 4. Matematik Ö., 5. Okul Öncesi Ö., 6. PDR, 7. Sınıf Ö., 8. Türkçe Ö.
Anlamlı farklar koyu yazılmış grupların lehinedir.

* $p < .05$

Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretim kurumlarının sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesine vurgu yapan bu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ve betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları, genel olarak öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde sunulan hizmet kalitesine yönelik memnuniyetinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, eğitim fakültesinin sahip olduğu olanaklar çerçevesinde öğretmen adaylarına sunmaya çalıştığı hizmetin genel anlamda öğretmen adaylarınca orta düzeyde kaliteli olarak algılandığını göstermektedir. Sunulan hizmet kalitesinin alt boyutları ele alındığında ise öğretmen adaylarının fakülte ve bölümlerinde sunulan zorunlu ve seçmeli derslerin içerik ve kapsamlarından ve yapılan ders programlarından; fakültenin öğretim elemanlarının öğretme becerilerinden, ders dışında yönlendirme, destek ve yardım düzeylerine kadar birçok özelliğinden; kendilerine sunulan danışmanlık hizmetlerinden ve yönetimden orta düzeyde memnun olduğu ve fakültedeki fiziksel ve teknolojik alt yapıyı ve kütüphanesindeki kaynakları yeterli bulmadığı sonucu çıkarılabilir. Bu bulgular, Ekinci ve Burgaz'ın (2007) Hacettepe Üniversitesi genelinde yürüttükleri araştırmanın sonuçlarıyla paralellik taşımaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin beklentilerinin yüksek, memnuniyet düzeylerinin ise düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerini ardışık üç yıl boyunca inceleyen Şahin (2009), öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerinin genel olarak artış göstermesine rağmen özellikle yönetim, kaynaklar ve bilgisayar olanakları alt boyutlarında oldukça düşük iken öğretim elemanları, danışmanlık ve dersler ve ders programları alt boyutlarında orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesini değerlendirmelerini isteyen Özcan (2013) ise hem yeni kurulan hem de gelişmekte olan üniversitelerin (Adıyaman, Çoruh, Cumhuriyet, Marmara ve Sakarya Üniversiteleri) eğitim fakülteleri arasında öğretim kalitesi yönünden bir farklılığın olmadığı ancak öğretmen adaylarının algılarına göre eğitim fakültelerinde kalite sorunu olduğu sonucuna varmıştır. Alan yazın ile de desteklenen bu sonuçlar, kaliteli hizmet sunma sorununun sadece Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile sınırlı olmadığını ülkemizdeki birçok eğitim fakültesini ilgilendiren bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, özellikle bilim ve teknolojinin geliştiği, bilginin hızla yayıldığı ve hayatın neredeyse her alanında küresel rekabetin arttığı günümüzde eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştirme ve ülkemizin eğitim kalitesini yükseltme yolunda kurum olarak kendilerini yeniden gözden geçirerek işlevlerinin verimliliğini ve etkililiğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapması gerektiği çıkarımında bulunulabilir (Ekinci ve Burgaz, 2007; Kaur ve Bhalla, 2018). Eğitim fakültelerinin hem iç paydaşlarından biri hem de hizmet alıcısı olan öğretmen adaylarının fakülte ve bölümler tarafından sunulan her türlü

hizmete yönelik memnuniyeti, kurumların hizmet kalitesini ortaya koyan en iyi kanıtlardan biri olması nedeniyle büyük önem arz etmektedir (Browne ve diğerleri, 1998; Guolla, 1999; Marzo-Navarro ve diğerleri, 2005; McCuddy ve diğerleri, 2008; Oliver, 1999; Popli, 2005). Ancak unutulmamalıdır ki bu çalışmada da olduğu gibi, alan yazındaki birçok araştırma üniversite ve fakültelerin diğer iç ve dış paydaşlarını dahil etmeden sadece öğretmen adaylarının görüş, beklenti, memnuniyet ve kalite algılarını temel almaktadır (Dolmans ve diğerleri, 2003; Ekinci ve Burgaz, 2007; Şahin, 2009; Özcan, 2013). Bu nedenle, sadece öğretmen adaylarından alınan verilere dayanarak varılacak sonuçların kurumların hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde tek taraflı veya sınırlı kalabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu araştırma kapsamında çıkarılan sonuçlardan bir diğeri de kadın ve erkek öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaşmasıdır. Cinsiyete göre öğretim elemanları, danışmanlık hizmetleri, kaynaklar, bilgisayar olanakları ve genel memnuniyet düzeyinde bulunan istatistiksel anlamlı farklar erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarından daha memnun olduğunu ortaya koymuştur. Yönetim ile dersler ve ders programlarından memnun olma düzeylerinde ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alan yazında, üniversite öğrencilerinin memnuniyetini inceleyen çalışmalarda katılımcıların cinsiyetleri ile memnuniyet düzeylerine ilişkin çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalar öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Özdemir, Kılınç, Ögdem ve Er, 2013; Tatlı Haliloğlu ve diğerleri, 2011). Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak, bazı çalışmalar ise öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymuştur (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2007; Ilias, Hasan, Rahman ve Yaso, 2008; Özdemir, 2012; Rienzi, Allen, Sarmiento ve McMillin, 1993; Umbach ve Porter, 2002; Wiers-Jenssen, Stensaker ve Grøgaard, 2002). Konuya ilişkin alan yazında benzer ve farklı sonuçların ortaya çıkmasında çeşitli etkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan birisi, araştırma grubundaki katılımcıların cinsiyet dağılımlarının birbirinden çok farklılaşması ve yapılan analizlerin farklı sonuçlar vermesi olabilir. Örneğin bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık yüzde yetmiş kadındır. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen veriler ile kadın ve erkek öğretmen adaylarının eşit sayıda olduğu bir başka çalışmadan elde edilecek verilerin farklılaşması oldukça muhtemeldir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması kadın ve erkek öğretmen adaylarının farklı beklenti, tutum veya algılara sahip olmasından da kaynaklanıyor olabilir (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2007).

Son olarak, sekiz farklı bölüme kayıtlı olan öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesinden memnun olma düzeylerinin bölümlerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, eğitim fakültesindeki hizmet kalitesinden en memnun öğretmen adaylarının BÖTE ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden olduğu; en az memnun öğretmen adaylarının ise Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinden olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerinin bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen çalışmaların birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2007; Özdemir, 2012; Özdemir ve diğerleri, 2013; Rienzi ve diğerleri, 1993; Tatlı Haliloğlu ve diğerleri, 2011; Umbach ve Porter, 2002). Bununla birlikte bu çalışmanın BÖTE'ye ilişkin sonuçlarına paralel olarak, Tatlı Haliloğlu ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışma sonucunda BÖTE'deki öğretmen

adaylarının üniversitenin sunduğu olanaklardan orta derecede memnun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bölüm öğretim elemanlarının ve idari personelinin kendilerine yönelik yaklaşımlarından oldukça memnun olan öğretmen adaylarının kütüphane, bilgisayar ve internet olanakları ile rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini yeterli bulmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim almakta oldukları eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarından, danışmanlık hizmetlerinden, bölüm ve okul yönetiminden, ders ve ders programlarından ve fiziksel olanaklardan memnun olmaları eğitim hayatlarına ve akademik başarılarına şüphesiz katkı sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının, fakültelerinde sunulan hizmet kalitesinden memnun olma düzeyi o fakültenin yaşam kalitesine yönelik bir gösterge olarak da kabul edilirse, belirlenen eksikliklerin giderilmesi ve zayıf yönlerin güçlendirilmesi hem öğretmen adaylarının aldıkları eğitim-öğretim hizmetlerden memnun olmalarını hem de önce eğitim fakültesinin ardından da üniversitenin sahip olduğu kalitesini artırmasını sağlayacaktır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanılarak eğitim fakülteleri için uygulamaya yönelik bazı öneriler sunulabilir. Örneğin, eğitim fakülteleri öğretmen adayları da dahil olmak üzere tüm iç ve dış paydaşlarını değerlendirme sürecine dahil ederek, sunduğu hizmet kalitesinin çok yönlü ve gerçekçi bir şekilde tespit ve değerlendirmesinin yapılmasını sağlayabilir. Ayrıca bu kalite tespit ve değerlendirme çalışmalarının düzenli olarak dönemde veya yılda en az bir kez yapılacak şekilde planlanması ve uygulanması önerilebilir. Böylece fakülteye ilişkin her türlü durum ve bilgilerin güncelliği sağlanarak geliştirilmesi gereken zayıf veya eksik alanlar belirlenebilir ve ihtiyaç duyulan alanlarda kalite artırma çalışmalarına yön verilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik bazı öneriler de sunulabilir. Örneğin, araştırmanın sonuçlarının eğitim fakültesi bazında genellenebilirliği açısından benzer bir araştırma, fakültedeki bütün bölümleri ve sınıfları temsil edebilen ve yaklaşık benzer sayıda kadın ve erkek öğretmen adaylarından oluşan daha büyük bir örnekleme yapılabilir. Eğitim fakültesinin hizmet kalitesine ilişkin daha çeşitli ve detaylı bilgi edinebilmek amacıyla, fakültenin tüm iç ve dış paydaşlarını değerlendirme sürecine dahil eden ve çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı boylamsal araştırmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının hizmet kalitesinden memnun olma durumlarını etkileyen başka faktörlerin olup olmadığının belirlenmesine yönelik daha derinlemesine araştırmalar ve görüşmeler yapılabilir. Son olarak eğitim fakültesinin hizmet kalitesini değerlendiren öğretmen adaylarının devamsızlık durumlarının da göz önünde bulundurulması, yapılacak çalışmaların ve varılacak sonuçların güvenilirliğini ve geçerliğini artırabilir.

Kaynakça

- Açan, B. ve Saydan, R. (2009). Öğretim elemanlarının akademik kalite özelliklerinin değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi İİBF örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 226-227.
- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.
- Amaral, A. ve Magalhaes, A. (2002). The emergent role of external stakeholders in European higher education governance. In: Amaral, A., Jones, G. and Karseth, B. (Eds). *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (pp. 1-21). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Arambewela, R. ve Hall, J. (2007). A model of student satisfaction: international postgraduate students from Asia. In Borghini, S., McGrath, M.A. and Otnes, C. (Eds). *E-European Advances in Consumer Research Volume 8* (pp. 129-135). Duluth MN: Association for Consumer Research.
- Ardi, R., Hidayatno, A. ve Zagloel, T.Y.M. (2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*, 20(4), 408-428.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.
- Awang, H. ve İsmail, N.A. (2010). Undergraduate education: a gap analysis of students' expectations and satisfaction. *Problems of Education in the 21st Century*, 21, 21-28.
- Aydın, S., Görmüş, A.Ş. ve Altıntop, M.Y. (2014). Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin doğrusal olmayan kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi: meslek yüksekokulu'nda bir uygulama. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 35-58.
- Aypay, A., Aypay, A. ve Demirhan, G. (2009). Öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumu bir üniversite örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 46-64.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bayraktar, E., Tatoglu, E. ve Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 19(6), 551-74.
- Bean, J.P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Browne, B., Kaldenberg, D., Browne, W. ve Brown, D. (1998). Student as customers: factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 1-14.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 179-204.
- Dalton, H. ve Denson, N. (2009). Student evaluation: what predicts satisfaction? *Proceedings of the 32nd HERDSA Annual Conference, Darwin*, 100-110.
- Dolmans, D. H., Wolfhagen, H. A. ve Scherpbier, A. J. (2003). From quality assurance to total quality management: how can quality assurance result in continuous improvement in health professions education? *Education for Health*, 16(2), 210-217.
- Edström, K. (2008) Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 95-106.
- Ekinci, C. E. ve Burgaz, B. (2007). Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edition). London: Sage Publications Ltd.

- Ford, J.B., Joseph, M. ve Joseph, B. (1999). Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *The Journal of Services Marketing*, 13(2), 171-186.
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(3), 87-97.
- Harnash-Glezer, M. ve Meyer, J. (1991). Dimensions of satisfaction with collegiate education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 16(2), 95-107.
- Harvey, L. (2001). *Student feedback: A report to the higher education funding council for England*. Research report, Centre for Research into Quality, The University of Central England, Birmingham, United Kingdom.
- Harvey, L. ve Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hasan, H.F.A., Ilias, A., Rahman, R. A. ve Razak, M. Z. A. (2008). Service quality and student satisfaction: a case study at private higher education institutions. *International Business Research*, 1(3), 163-175.
- Hill, Y., Lomas, L. ve MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20.
- Hu, L.T. ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Ilias, A., Hasan, H. F. A., Rahman, R. A. ve Yaso, M. R. (2008). Student satisfaction and service quality: any differences in demographic factors. *International Business Research*, 1(4), 131-143.
- Joseph, M., Yakhou, M. ve Stone, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: customers' perspective. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 66-82.
- Kaur, H. ve Bhalla, G. S. (2018). Demographic factors in the evaluation of students' satisfaction towards quality in higher education: a study of government colleges of Punjab (India). *Management and Labour Studies*, 43(4), 234-246.
- Kaya, İ. ve Engin, O. (2007). Yükseköğretimde kaliteyi iyileştirme sürecinde öğrenci memnuniyetinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 106-115.
- King, M. C. (1993). Advising models and delivery systems. In King, M.C. (Ed.). *Academic advising: Organizing and delivering services for student success* (pp. 47-54), San Francisco: Jossey-Bass.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
- Koçoğlu, C. (2018). Turizm eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının itibar bileşenlerinin öğrencilerin memnuniyeti ve tavsiye etme davranışı üzerindeki etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(2), 23-44.
- Kuh, G. ve Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Kwek, C.L., Lau, T.C. ve Tan, H.P. (2010). Education quality process model and its influence on students' perceived service quality. *International Journal of Business and Management*, 5(8), 154-165.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. ve Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61-69.
- Marshall, S. J. (2018). Internal and external stakeholders in higher education. In *Shaping the University of the Future* (pp. 77-102). Singapore: Springer.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M. ve Rivera-Torres, M.P. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53-65.

- McCuddy, M.K., Pinar, M. ve Gingerich, E.F.R. (2008). Using student feedback in designing student-focused curricula. *International Journal of Educational Management*, 22(7), 611-37.
- McDonald, R. P. ve Ho, M-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- Mertler, C.A. ve Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation* (Third Edition). CA: Pyrczak Publishing.
- Musial, K. (2010). Redefining external stakeholders in Nordic higher education. *Tertiary Education and Management*, 16(1), 45-60.
- O'Neill, M.A. ve Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 1(1), 39-52.
- Oliver, R. (1999). Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing*, 63, 33-44. doi:10.2307/1252099
- Özcan, K. (2013). Üniversitedeki lisans öğrencilerinin öğretimin kalitesine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 142-158.
- Özdemir, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 225-242.
- Özdemir, S., Kılınç, A.Ç., Öğdem, Z. ve Er, E. (2013) Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235.
- Palli, J.G. ve Mamilla, R. (2012). Students' opinions of service quality in the field of higher education. *Creative Education*, 3(4), 430-438.
- Peker, Ö. (1994). Toplam kalite yönetiminin eğitim sistemine uygulanabilirliği. *Amme İdaresi Dergisi*, 27(2), 63-78.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 399-411.
- Popli, S. (2005). Ensuring customer delight: a quality approach to excellence in management education. *Quality in Higher Education*, 11(1), 17-24.
- Pozo-Munoz, C., Reboloso-Pacheco, E. ve Fernandez-Ramirez, B. (2000). The 'ideal teacher'. implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 25(3), 253-63.
- Rienzi, B.M., Allen, M.J., Sarmiento, Y.Q. ve McMillin, J.D. (1993). Alumni perception of the impact of gender on their university experience. *Journal of College Student Development*, 34(2), 154-157.
- Sakthivel, P.B., Rajendran, G. ve Raju, R. (2005). TQM implementation and students' satisfaction of academic performance. *The TQM Magazine*, 17(6), 573-89.
- Sayed, B., Rajendran, C. ve Lokachari, P.S. (2010). An empirical study of total quality management in engineering educational institutions of India: perspective of management. *Benchmarking: An International Journal*, 17(5), 728-67.
- Sproule, R. (2000). Student evaluations of teaching: a methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 125-142.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği(ef-ömö) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 37, 106-122.
- Şara, P. ve Kocabaş, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(2), 8-17.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Ed.). Boston: Pearson.

- Tatlı Haliloğlu, Z., Kokoç, M. ve Karal, H. (2011). Satisfaction state of computer education and instructional technologies students: Karadeniz Technical University case. *Elementary Education Online*, 10(3), 836-849.
- Trivellas, P. ve Geraki, A. (2008). Investigating principals' leadership profile in secondary education, *Proceedings of ICMMS 2008 International Conference on Management & Marketing Sciences*, pp. 599-602, ISBN 13 978-1-84816-509-0, Imperial College Press Conference Proceedings, Athens, Greece, May 23-25.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V. ve Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244.
- Umbach, P. D. ve Porter, S. R. (2002). How do academic departments impact student satisfaction?: understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43(2), 209-234.
- Uzgören, N. ve Uzgören, E. (2007). Dumlupınar Üniversitesi lisans öğrencilerinin memnuniyetini etkileyen bireysel özelliklerin istatistiksel analizi-hipotez testi, ki-kare testi ve doğrusal olasılık modeli. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 173-193.
- Voss, R. ve Gruber, T. (2006). The desired teaching qualities of lecturers in higher education: a means end analysis. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 217-242.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 191-212.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. ve Grøgaard, J. B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.
- Yıldız, S. ve Gizir, S. (2018). Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik ve bilimsel araştırma kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 743-762.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015, 23 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 29423). Erişim adresi:<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>

Extended Abstract

Introduction

Since the students are the direct recipients of the educational services offered by the universities, the evaluations they make are one of the sources of information that provide useful feedback to the quality improvement activities. In particular, the determination of the level of student satisfaction provides valid and reliable information that shows the quality level of the services offered by the university to its students. In addition, in today's world in which global competition is increasing, universities which aim to be at the top of the most successful university rankings can prove their institutional effectiveness and efficiency based on the information they have obtained about student satisfaction. This situation, which in recent years has accelerated the development of quality, is also believed to be applicable to higher education institutions in Turkey. The faculties of education aiming to train qualified teachers are taking steps to continuously improve the quality of the services and teaching programs they offer. The aim of this study, which is thought to contribute to the quality improvement activities of the faculty and university administration, is to investigate the satisfaction levels of the pre-service teachers in the Education Faculty of Mersin University. Answers to the following research questions were sought:

1. What is the pre-service teachers' level of satisfaction with the service quality in the education faculty?
2. What are the pre-service teachers' levels of satisfaction with a) faculty members, b) counseling, c) faculty and department management, d) the physical facilities, e) technological facilities and (f) courses and schedules in the education faculty?
3. Do the pre-service teachers' levels of satisfaction with the quality of service in the education faculty differ according to their genders?
4. Do the pre-service teachers' levels of satisfaction with the quality of service in the education faculty differ according to their departments?

Method

This study was carried out in the survey model. The study group was determined by using the convenience sampling method, which gave speed and practicality to the research. The population of the study was all the pre-service teachers who were studying in different departments in the Education Faculty of Mersin University during the fall and spring semester of 2016-2017 academic year. The sample consisted of 674 pre-service teachers from this population. 208 of the pre-service teachers were male (30,90%) and 466 were female (69,10%). The pre-service teachers were enrolled in eight different departments: Computer Education and Instructional Technology Teaching (CEIT) (3.90%), Elementary Mathematics Teaching (16.60%), English Language Teaching (23.10%), Guidance and Psychological Counseling (14.80%), Pre-School Teaching (6.20%), Primary School Teaching (11.60%), Science Teaching (11.30%) and Turkish Teaching (12.50%). In the collection of data, 'Satisfaction Scale of Students in the Education Faculty' which was developed by Şahin (2009) was used. The internal consistency coefficients were calculated as 0.96 for the whole scale, 0.91 for faculty members,

0.86 for counseling, 0.83 for faculty and department management, 0.87 for physical facilities, 0.79 for technological facilities and 0.86 for courses and course schedules.

Results and Discussion

According to the results of the analyses, it was shown that pre-service teachers' satisfaction with the quality of service offered at the education faculty were in general at the intermediate level. More specifically, the pre-service teachers were found to be satisfied at an intermediate level with the courses and course schedules, faculty members, counseling, faculty and department management, physical and technological facilities. The results indicated that there were statistically significant differences between female and male pre-service teachers' satisfaction with faculty members, faculty and department management, the physical and technological facilities. When the satisfaction levels were examined in terms of departments, it was found that the most satisfied pre-service teachers were from the departments of CEIT and Turkish Language Teaching whereas the least satisfied pre-service teachers were from the departments of Preschool and Primary School Teaching. The satisfaction levels of pre-service teachers from the departments of English Language Teaching, Science Teaching, Elementary Mathematics Teaching and Guidance and Psychological Counseling were not statistically significantly different. The students' satisfactions with the services they receive at their universities will undoubtedly contribute to their educational lives and academic achievements. If the students' level of satisfaction with the services offered at the university is accepted as an indicator of the quality of life at the university, the efforts to strengthen weaknesses of an institution will not only enable students to be satisfied with the education services they receive but also help universities increase their quality. Based on the results of this study, some suggestions for education faculties to implement may be presented. For instance, education faculties can involve all internal and external stakeholders, including pre-services teachers, in the evaluation process in order to ensure that the quality of service provided can be determined and evaluated in a multi-perspective and realistic way. In addition, it may be suggested that these quality determination and evaluation studies should be regularly planned and implemented at least once in an academic term or a year. Thus, a great variety of information and data related to the service quality of the faculties can be gathered and necessary efforts for quality improvement can be directed in the required areas through quality assurance systems. Some suggestions for future research may also be presented. In terms of generalizability of the results of this study, a similar study can be done with a larger sample of approximately similar number of female and male pre-service teachers who can represent all departments and classes in the faculty. In order to obtain more diverse and detailed information about the service quality of the faculty of education, longitudinal research can be conducted involving all internal and external stakeholders of the faculty in the evaluation process. Further in-depth research and interviews can be conducted to determine whether there are other factors affecting the pre-service teachers' satisfaction with service quality. Finally, considering the absenteeism status of pre-service teachers evaluating the service quality of the faculty of education may increase the reliability and validity of the studies to be conducted and the conclusions to be reached.



Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü*

The Mediator Role of Academic Resilience in the Relationship between Parental Academic Success Pressure and Support and Test Anxiety in Adolescents

Şahin KAPIKIRAN**

• Geliş Tarihi: 02.02.2019 • Kabul Tarihi: 23.07.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 23.07.2019

Öz

Bu çalışmanın amacı, ergenlerde, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın doğrudan ve dolaylı rolünü incelemektir. Çalışma, 9 ile 12. sınıf lise öğrencilerini içermektedir. Öğrencilerin 223'ü kız, 167'si erkek olmak üzere toplam 390 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada, öğrencilere ebeveyn akademik başarı baskısı - desteği, sınav kaygısı ve akademik dayanıklılık ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak aracılık analizi yapısal eşitlik modeline dayalı olarak yapılmıştır. Analiz sonucunda, önerilen modele ait uyum değerlerinin yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Akademik dayanıklılığın ebeveyn akademik başarı desteği ve sınav kaygısı arasında tam aracılığı olduğu ($\beta = -.13, P < .05$ - $\beta = -.03, P > .05$) saptanmıştır. Akademik dayanıklılığın, ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında kısmi aracılık rolü olduğu ($\beta = .21, P < .01$ - $\beta = .17, P < .01$) bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında olumlu, akademik dayanıklılık ile olumsuz yönde ilişkili olurken, ebeveyn başarı desteği ile sınav kaygısı arasında olumsuz ve akademik dayanıklılık ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, sınav kaygısı, ebeveyn akademik başarı baskısı, ebeveyn akademik başarı desteği ve akademik dayanıklılık bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: ebeveyn başarı baskısı- desteği, sınav kaygısı, akademik dayanıklılık

Atıf:

Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430. doi:10.9779/pauefd.521230

* Bu çalışmanın bir kısmı, Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 2018KKP297 no'lu kongre desteği kapsamında desteklenmiş olup 2018 yılında The 4th International Congress on Education Sciences and Learning Technology (ICESLT)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik AD, ORCID: 0000-0002-9693-7660, skkiran@pau.edu.tr

Abstract

The aim of this study was to investigate the direct and indirect role of academic resilience in the relationship between parental academic achievement pressure and support and test anxiety in adolescents. The study included 9th and 12th grade high school students. Parental academic achievement pressure - support, exam anxiety and academic resilience scales were applied in the study. For the purpose of the study, the mediation analysis was based on the structural equation model. As a result of the analysis, it was found that the compliance values of the proposed model were enough. It was found that academic resilience was the complete mediation between parental academic success support and test anxiety ($\beta = -13, P < .05$ - $\beta = -.03, P > .05$). Academic resilience was found to be a partial mediator between parental academic achievement pressure and test anxiety ($\beta = .21, P < .01$ - $\beta = .17, P < .01$). In addition, there was a positive correlation between parent achievement pressure and test anxiety, and a negative correlation with academic resilience. These results were discussed in the context of test anxiety, parental academic success pressure, parental academic achievement support and academic resilience.

Keywords: parent academic achievement pressure-support, test anxiety, academic resilience

Cited:

Kapıkıran, Ş. (2020). The mediator role of academic resilience in the relationship between parental academic succes pressure and support and test anxiety in adolescents. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430. doi:10.9779/pauefd.521230

Giriş

Türkiye'de öğrencilerin en zorlu okul dönemlerinden birisi lisedir. Çoğu lise öğrencisi yükseköğrenime devam etmek veya istediği bir bölüm için zorlu bir sınava hazırlanmak zorundadır. Ancak öğrencilerin çok az kısmı istediği bir bölüme kayıt yapabilmektedir. Çoğu öğrenci herhangi bir örgün eğitim kurumuna kayıt dahi yapamamaktadır. Üniversite sınavlarına giren 2 milyon 365 bin öğrencinin yaklaşık %20 sinin (422.946) 4 yıllık bir örgün eğitim veren üniversiteye (Devlet ve özel üniversiteler) yerleşmektedir (ÖSYM, 2017, s.1-2). Üstelik bu öğrencilerin çoğu yerleştikleri okullardan mezun olduklarında, alanlarına uygun bir iş bulma olasılıkları da düşüktür. İşsizlik verilerine göre, üniversite mezunu genç işsizler oranı geçen yıldan bugüne artış göstermektedir (TUİK, Mart 2017). Dolayısıyla gelecekte istenilen düzeyde iş sağlayacak bir üniversite veya bölüm için talep yüksek ancak girişi zordur. Prestijli bir üniversite ve bölümlere girebilmek için öğrenciler arasında çok sıkı bir rekabet mevcuttur. Anne-babalar, çocuklarının kendi beklentilerine uygun bir başarıya ulaşmaları için daha fazla çalışmaları gerektiği düşüncesi ile çocuklarına baskı yapabilmektedirler (Kapıkıran, 2016). Bu baskılar çoğu zaman sınav kaygısına neden olabilmektedir.

Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, sınavlarda ya da diğer formal değerlendirme becerilerinde zayıf performansa yol açan korku olarak tanımlanır (Beidel, Turner ve Trager, 1994, s. 170). Bir sınav öncesi ve sınav sürecinde kişi performansını değerlendiremiyorsa, sınanmak için kendini hazır hissetmiyorsa, yeteneğinden emin değilse ya da en iyi olma konusunda performansının düşük olduğunu düşünüyorsa ve kendisini gergin, endişeli, üzüntülü hissediyorsa kişinin sınav kaygısı var demektir (McDonald, 2001, s. 90). Yapılan birçok çalışmada, sınav kaygısının bireyin sınav performansını düşürdüğü kaydedilmiştir (Besharat 2003, s. 1052; Cassady ve Johnson, 2002, s. 284; Chapell, vd., 2005, s.271; Xiao, 2013, s. 63). Günümüz yoğun rekabet ortamında bir kısım öğrenci sınav kaygısı yaşamaktadır. Yapılan bir çalışmada, üniversite giriş sınavlarına giren öğrencilerin yaklaşık %39'unda sınav kaygısının olduğu kaydedilmiştir (Şahin, Günay ve Batı, 2006, s.111). Sınav kaygısının birçok nedeni olabilir. Örneğin, anneleri tarafından sıkı denetim algısına sahip olan lise öğrencilerinin sınav kaygısı yüksek olarak bulunmuştur (Güler ve Çakır, 2013, s. 8). Sınav kaygısı, düşük akademik sonuçların başlıca sebebinin oluşturmasının yanı sıra (Balogun, Balogun ve Onyenko, 2017), duygusal olarak başa çıkmada güçlük çekme (Thomas, Cassady ve Heller, 2017, s. 44), stres, sosyal ilişki kurmakta güçlük (Hoferichter, Raufelder ve Eid, 2014, s. 740) gibi duygusal ve sosyal sorunların da yaşanmasına neden olabilmektedir.

Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği

Ebeveynler, okul giriş sınavlarına hazırlanan çocuklarının başarılarını artırmak için, destek kadar baskı da yapabilmektedirler. Bronstein, Ginsburg ve Herrera (2005, s. 570) 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı bir boylamsal çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının başarı güdülerini artırmak için “dışsal kontrol, ısrarcı ve sürekli hatırlatma yapma” biçiminde davranışlarda bulduklarını saptamışlardır. Ayrıca, ebeveyn akademik başarı baskısı, anne babaların çocuklarından gerçekçi olmayan başarı beklentisi nedeniyle aşırı çalışma isteğinde bulunması, başka çocuklarla kıyaslaması ve başarılarını küçümsemesi gibi olumsuz davranışları ile de kendini gösterebilir. Bu tür tutumlar çocuklarda baskı olarak algılanabilmektedir. Başka bir deyişle, ebeveyn akademik başarı baskısı ebeveynlerin çocuklarını kendi başarı standartlarına ulaşmaya zorlamasıdır. Ebeveynlerin başarı baskısı çocuklarının yalnızca başarılarını etkilemez,

çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini de etkileyebilir (Kapıkıran, 2016). Örneğin, algılanan ebeveyn başarı baskısı çocukların kişisel sıkıntılarını artırabilirken (Luthar ve Becker, 2002, s. 1600) benlik saygısını düşürebilmektedir (Adams, Ryan, Ketschis ve Keating, 2000, s. 240; Ketschis, Ryan ve Adams, 1998, s. 379). Çocuklar ebeveynlerin beklentilerini karşılama istekleri doğrultusunda baskı hissedebilirler. Ebeveynlerini hayal kırıklığına uğratmamak için, iyi performans göstermesi yönünde endişelenirler. Bazı ebeveynler ise, çocuklarını bir sınava hazırlamak ya da bu sınava girmeye teşvik etmek için sosyo-akademik destek sunarlar (Ringeisen ve Raufelder, 2015, s.68). Ebeveynler çocuklarına öğrenme materyalleri sunma, bilgi desteği sağlama ve öğrenmelerini kolaylaştırmaya (Özel ders gibi) yönelik davranışsal destek sağlayabilirler (Raufelder, Hoferichter, Ringeisen, Regner ve Jacke, 2015, s. 3743). Ebeveynler istenilen düzeyde başarı sağlayamayacaklarına inandıkları bir süreçte, çocukların duygusal sıkıntılarını anlamak, onlarla baş etmesi yönünde onlara güven telkin etmek gibi duygusal destek sunduklarında, çocukların okul performansını olumlu yönde etkileyebilir. Diğer bir deyişle, anne-babalar çocuklarının akademik yeteneklerine güveniyorlarsa, onları bağımsız ve sevecen bir şekilde yetiştiriyorlarsa, akademik yetenek ve çabalarına vurgu yaptıktan sonra övüyorlarsa (Ginsburg ve Bronstein, 1993, s. 1467), okullarıyla daha ilgililerse (Gonzalez-DeHass, Willems ve Holbein, 2005, s.108), başarılarını ödüllendiriyorlarsa, çalışmalarına katkıda bulunmak için yardım ediyor ve bilişsel olarak uyarıcı bir ev ortamı sağlıyorlarsa (Gottfried, Fleming, ve Gottfried, 1994, s. 110) çocuklarının akademik başarı ve içsel güdülerinin yüksek, sınıf performanslarının daha iyi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yüksek ebeveyn desteğine sahip öğrencilerin okul uyumları (Wang ve Eccles 2012, s. 884) ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Chen, 2005, s. 100; Ringeisen ve Raufelder, 2015, s.72). Bunlara ek olarak ebeveyn desteği, çocukların okul başarısıyla ilgili olarak ortaya çıkabilecek güçlükler karşısında daha güçlü olmalarını da sağlamaktadır (Núñez vd., 2015). Aksine, çocuklarından gerçekçi olmayan bir beklentiye sahip ebeveynlerin çocukları, bu beklentiyi başarılı olma baskısı olarak algılayabilirler. Bu baskı karşısında, çocuklar başarımları gereken görevlerde çeşitli güçlükler yaşayabilirler (Quach, Epstein, Riley, Falconier ve Fang, 2015). Bununla beraber, bazı öğrenciler karşılaştıkları tüm güçlüklerle rağmen akademik olarak dayanıklı olabilirler.

Akademik dayanıklılık

Öğrencilerin akademik başarı elde etmeleri için yalnızca potansiyellerinin ve enerjilerinin olması yeterli değildir. Aynı zamanda öğrencilerin okulda karşılaştığı stres, çalışma baskısı ve akademik sıkıntılarla da etkili biçimde başa çıkabilmeleri için donanımlarının da buna uygun olması gerekir (Martin, 2002, s. 35). Akademik başarı için öğrencilerin sahip olması gereken psiko-sosyal donanımlardan birisi akademik dayanıklılıktır. Akademik dayanıklılık, eğitimsel süreçte sebatlı, olumlu ve uyumlu olma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Perrone, Sedlacek ve Alexander, 2001, s. 170). Başka bir tanıma göre, akademik dayanıklılık öğrencilerin eğitimsel süreçte karşılaştıkları önemli tehditler, kronik ve/veya akut sıkıntılara karşı koyabilme kapasitesidir (Martin, 2013, s. 489). Akademik olarak dayanıklılığı yüksek olan öğrenciler, akademik alanlarda karşılaştığı çok sayıda risklere rağmen bunlarla başarılı şekilde başa çıkabilecek bir güce sahiptirler (Kennedy ve Bennett, 2006, s. 751). Bu öğrenciler okulda engellerle karşılaştığında, akademik konulara ilişkin olarak kendi davranışlarını düzenleyebilir ve okula ilişkin olumlu tutumlarını sürdürebilirler (McTigue, Washburn ve Liew, 2009, s. 423). Akademik dayanıklılığı yüksek olan öğrenciler, okulda başarısız olsalar ya da okulu bırakma

durumunda kalacak olsalar bile başarı güdülerini ve performans düzeylerini sürekli artırabilirler (Alva, 1991; Aktaran, Martin ve Marsh, 2006, s. 267). Akademik dayanıklılık, okuldan hoşlanma, derslere katılma, öz yeterlik, öğrenme yönelimli olma, okula verilen değer, planlama, çalışma yönetimi, sebatkârlık ile olumlu olarak ilişkilendirilken, kendini engelleme, kaygı ve başarısızlıktan kaçınma ile olumsuz olarak ilişkilendirilmiştir (Martin ve Marsh, 2006, s. 271). Ayrıca, akademik dayanıklılığı yüksek öğrenciler, dayanıklı olmayan yaşlılarından daha çok ödev yapmakta ve daha çok çalışmaktadırlar (Finn ve Rock, 1997, s. 231). Akademik dayanıklılığı yüksek öğrenciler, geleceğe dönük hedefler koyarlar. Bu hedeflerine ulaşmada, gerekli akademik başarı için çevresel desteklerinin de olduğuna inanırlar (Rouse, 2001, s. 468). Akademik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin, akademik süreçte karşılaştıkları problemlerle baş etmede iyidirler.

Bu çalışma

Ebeveyn başarı baskısı, sınav kaygısını artıran faktörlerden birisidir. Ebeveynleri tarafından başarı baskısına maruz kalan öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu görülmüştür (Chen, 2012, s. 238; Kapıkıran, 2016, s. 74). Bununla beraber, sınav kaygısının başarı üzerindeki olumsuz rolü bilinmektedir (Koutsoulis ve Campbell, 2001, s. 120). Aynı zamanda, ebeveyn baskısının akademik başarı ile olumsuz (Levpusecek, Zupancic ve Socan, 2013, s. 538), sınav kaygısı ile pozitif yönde ilişkilidir (Putwain, Woods ve Symes, 2010, s. 146). Aksine, çocuklarının başarılı olması için güdüleyen, okul çalışmalarına katılan, başarılı olması için gerekli ev düzenlemeleri yapan ve araçsal yönde destekleyici olan ebeveynlerin (yetersizlik algıladığı derslere yardım gibi) çocuklarının sınav kaygısının düşük olduğu bulunmuştur (Leung, Yeung ve Wong, 2010, s. 95; Xiao, 2013, s. 64). Sınav kaygısı yalnızca sınav anında ortaya çıkmaz. Sınav kaygısı gelecekte olası sınavlara yönelik olarak da ortaya çıkabilir. Bununla birlikte öğrencilerin sınav kaygısına yol açan veya engelleyen ebeveyn davranışları (baskı ve destek) arasında aracı bir rol oynayan değişkenlerin olup olmadığının bilinmesine gereksinim vardır. Ebeveynleri tarafından baskı yapılan risk grubundaki öğrencilerin olası sınav kaygılarını azaltmaya yönelik bir değişkenin olup olmadığı önemlidir. Ayrıca, ebeveynleri tarafından başarı desteği sağlanan öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada başka faktörlerin aracı olup olmadığının da araştırılmasına da ihtiyaç vardır.

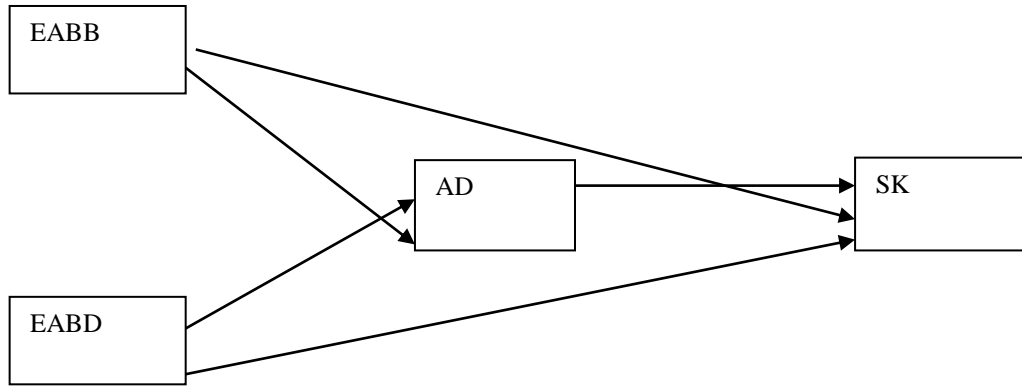
Akademik dayanıklılığı yüksek olan öğrenciler sınav kaygısıyla baş edebilecek güce sahip olduklarından çoğunlukla verimleri düşmemektedir. Dolayısıyla, ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin sınav kaygısı üzerinde doğrudan etkisinin, akademik dayanıklılığın aracılığının teorik ve pratik bir öneme sahip olup olmadığının bilinmesine gereksinim bulunmaktadır. Bu çalışmanın alt yapısını ebeveyn akademik başarı baskısı-desteği, sınav kaygısı ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalar oluşturmuştur. Örneğin, yapılan çalışmalarda ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasında olumsuz (Leung, Yeung, ve Wong, 2010, s. 95; Xiao, 2013, s. 64; Ringeisen ve Raufelder, 2015, s.72), ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında olumlu (Chen, 2012, s. 241; Besharat 2003, s. 1052; Putwain vd., 2010, s. 146; Ringeisen ve Raufelder, 2015, s.72) ve ebeveyn desteği ile akademik dayanıklılık arasında olumlu (Kapıkıran, 2012, s. 480) ilişkiler elde edilmiştir. Bu değişkenlerle ilişkili veya benzer kavramların ele alındığı bazı başka çalışmalar da vardır. Örneğin, akademik dayanıklılık ile önemli ölçüde benzerlik taşıyan “akademik güçlüklerle başa çıkma gücünün (academic buoyancy)” öğrenme stratejileri ile sınav kaygısı arasında tam aracı bir role sahip olduğu saptanmıştır (Collie, Ginns, Martin ve Papworth, 2017, s. 958). Ebeveyn

başarı baskısı ve desteğinin, sınav kaygısı ile okula bağlılığı arasında kısmi aracı olduğu bulunmuştur (Raufelder, vd., 2015, 3750-3751). Martin ve Marsh'a (2006, s. 274) 'a göre, akademik dayanıklılık hayati bir aracı değişkendir.

Yukarıda belirtilen değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasının belirlenmesi, psikolojik danışmada ve ilgili alan yazın araştırmaları için yararlı sonuçlara varabilmesini sağlayabilir. Eğer akademik dayanıklılığın ebeveyn başarı baskısı- desteği ve sınav kaygısı arasında doğrudan ve dolaylı rolüleri varsa okul psikolojik danışmanlarının bu konular üzerinde daha güçlü çalışarak bir şekilde doğru müdahalelerde bulunabilirler. Bu araştırmalar ve kuramsal açıklamalar ışığında,

1. Akademik dayanıklılığın, ebeveyn başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında aracı bir rolü var mıdır?
2. Akademik dayanıklılığın ebeveyn başarı desteği ile sınav kaygısı arasında aracı bir rolü var mıdır?
3. Ebeveyn başarı baskısı ve ebeveyn başarı desteği, sınav kaygısı ve akademik dayanıklılık değişkenlerinin doğrudan ilişkisi var mıdır?

Sorularını yanıtlamak amacıyla Şekil 1'de önerilen model sınanacaktır.



Şekil 1. Akademik Dayanıklılığın Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Aracılık Rolüne İlişkin Önerilen Model

SK = Sınav Kaygısı; AD = Akademik Dayanıklılık; EABB = Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı; EABD = Ebeveyn Akademik Başarı Desteği

Yöntem

Çalışma Grubu

Lise öğrencileri üzerinde yapılması hedeflenen bu çalışma için ilk önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Anadolu Liselerine devam eden öğrenci sayıları istenmiştir. Daha sonra hangi Anadolu liselerinde uygulama yapılacağı belirlenerek ölçme araçlarının uygulanması için izin talebinde bulunulmuştur. Araştırmanın evreni, İl'de bulunan tüm Anadolu liselerini kapsamakta olup, 2016-2017 öğretim yılı bahar yarıyılında Denizli İl merkezinde öğrenim gören toplam 6635 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu, il merkezinde bulunan 14 anadolu lisesinden, lise giriş sınavları sıralamasında düşükten yükseğe doğru, bir en düşük, bir ortalama ve bir de

yüksek sıralamaya sahip üç lise belirlenmiştir. Her bir lisede, öğrenci sayıları dikkate alınarak, kaç şubeden öğrenci alınacağı belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra, okul rehber öğretmenleri aracılığı ile sınıflarında uygulama yapılmasına izin veren öğretmenlerin derslerinde uygulama yapılmıştır. Ölçeklerin uygulaması araştırmacıların gözetiminde toplanmıştır. Öğrencilerin ölçek sorularına ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Üç Anadolu Lisesinden toplam 403 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri girişi sırasında rastgele doldurulmuş ve çok sayıda boş bırakılmış soru maddeleri olan 13 formun veri girişi yapılmıştır. Araştırma grubu 390 lise öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı 223 (% 57.2) kız ve 167 (% 42.8) erkektir. Çalışma grubu öğrencilerinin yaşları 15-20 arasında değişmektedir ($\bar{x} = 16.70$, $SD = .928$). Sınıf düzeylerine göre; 130 öğrenci (% 33.3) 9. sınıf, 110 öğrenci (% 28.2) 10. sınıf, 103 öğrenci (% 26.4) 11. sınıf ve 47 öğrenci (%12.1) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. 12. sınıf öğrencileri, sınava hazırlık sürecinde olduğu için şubelerde uygulama yapılmasına öğretmenleri tarafından izin verilmediği için ölçek uygulanan öğrenci sayısı düşük oranda kalmıştır.

Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları

Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı ve yaşlarının sorulduğu bir anketle kişisel bilgileri elde edilmiştir.

Akademik dayanıklılık ölçeği (ADÖ)

Akademik Dayanıklılık Ölçeği, lise öğrencilerinin, güçlüklerle karşılaşmalarına rağmen akademik çalışmalarına güçlü bir şekilde devam eden öğrencileri saptamak amacıyla Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilmiştir. Akademik Dayanıklılık Ölçeği altı maddeden oluşmaktadır. Ölçüm aracı, "Benim için gerçek değil" den(1 puan) "Benim için son derece gerçek"e (7 puan) arasında değişen 7'li Likert tipinde puanlamayı gerektiren bir ölçektir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (CFI = .98 NNFI = .96). Ölçeğin güvenilirliği için yapılan Cronbach Alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam madde korelasyonu .59 ile .78 arasında değişmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerliliği ve güvenilirliği Kapıkıran (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe yapısını test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu, ölçek maddelerinin. 70 ile .83 arasında ve DFA için ölçeğin faktör yükleri, 76 ile 92 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı analizi sonucu, GFI = .98, AGFI = .95, SRMR = .0036, RMSEA = .068 CFI = .98 and NNFI = .96 uyum değerleri ile iyi düzeye olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .89, üç haftalık aralık ile yapılan test tekrar test güvenilirliği $r = .82$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için hesaplanan alfa katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

Sınav kaygısı ölçeği (SKÖ)

Bu çalışmada sınav kaygısı, Güdülenme ve Öğrenme stratejileri ölçeğinin (GÖSÖ) alt ölçeği olan Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. GÖSÖ, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1994) tarafından geliştirilmiştir. Tüm ölçek iki ana bileşenden oluşmaktadır: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri. Bu iki bileşende toplam 15 alt ölçek vardır. Ölçek, 7'li puanlamayı gerektiren Likert türündendir. Sınav kaygısı ölçeği güdülenme bileşeni içinde yer almakta olup beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .62 - .90 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçek ilk olarak Çakmak, Akgün, Karadeniz,

Büyüköztürk, ve Demirel (2008) tarafından Türkçeye çevirisi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan uyum indeksleri kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır. Daha sonra Ölçeğin Türk lise öğrencileri için geçerliği ve güvenilirliği Erturan-İlker, Arslan ve Demirhan (2014) tarafından yapılmıştır. Çalışma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum göstergelerinin kabul edilebilir ve iyi düzeyde (χ^2 /df : 3.93; RMSEA: 0.042; SRMR: 0.047; CFI: 0.95; GFI: 0.90; AGFI: 0.90; NFI: 0.94) olduğu kaydedilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı toplamda .88 olarak hesaplanmış ve alt ölçekler için .75 ile .77 arasında değişmiştir. Sınav kaygısı alt ölçeğinin iç tutarlılığı .77 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için hesaplanan cronbach alfa katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Ebeveyn akademik başarı baskısı ve destek ölçeği (EABBDÖ)

Ölçek, ebeveynlerinin çocuklarının akademik başarılarıyla ilgili olarak baskıcı ya da destekleyici davranıp davranmadıklarına yönelik algılarını ölçmek amacıyla Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin psikometrik özellikleri ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek, beşli likert türündendir. Ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu tek faktörlü yapının, .60 düzeyinde açıklayıcı bir güce sahip olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin, 50 ile .75 arasında değişen faktör yükü olduğu kaydedilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, RMSEA .070, SRMR, .070, CFI .92 olarak bulunmuştur. Ayrıca ayırt edici ve bileşen geçerliği için, EABB ve EABD alt ölçekleri ile benlik saygısı, hedef yönelimi, motivasyon, sınav kaygısı arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Sonuçta, 10 maddeden oluşan ebeveyn akademik başarı baskısı (EABB) ve 5 maddeden oluşan ebeveyn akademik başarı desteği (EABD) alt ölçeklerinden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alfa katsayısı EABBÖ için .84, EABDÖ .71 ve tüm maddeler için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, Cronbach Alfa katsayısı EABB için .87 ve EABDÖ için .78 olarak hesaplanmıştır.

Analizler ve işlem

Araştırmanın verilerinin betimleyici istatistikleri SPSS 14 paket program ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki muhtemel çoklu doğrusallık sorununu ortadan kaldırmak için öncelikle veriler z puanları ile standartlaştırılmıştır. Değişkenlere ait verilerin, Cronbach Alfa, ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklıklarına ilişkin betimleyici analizleri yapılmıştır. Değişkenlerin iç tutarlılığı cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Tüm değişkenlerin iç tutarlılığı iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Tablo 1 de görüldüğü gibi verilerin dağılımının normalliğini değerlendirmek için yapılan basıklık ve çarpıklığa ilişkin değerler, % 5 anlamlılık düzeyinde -2.00 ile +2,00 değerleri arasında yer almıştır (Cain, Zhang ve Yuan, 2017, s. 1723). Aracılık analizi LISREL 8.71 paket programı ile yapısal eşitlik modeli prosedürlerine uygun olarak yapılmıştır. Aracılık analizi için, Baron ve Kenny (1986) tarafından ileri sürülen dört ölçüt dikkate alınmıştır. Baron ve Kenny'ye (1986) göre, ilk olarak bağımlı değişken (Ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği) aracı değişkenle (Akademik dayanıklılık) ilişkili olmalıdır. İkincisi, bağımsız değişken (Ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği) ile bağımlı değişkeni (Sınav kaygısı) ilişkili olmalıdır. Üçüncüsü, bu eşitlikte bağımlı değişken kontrol edilmesiyle, aracı değişken ile bağımsız değişken ilişkili olmalıdır. Dördüncüsü bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiye aracı değişken girdiğinde bu ilişki (bağımsız değişken-bağımlı değişken

ilişkisi) ya anlamlı düzeyde ancak daha düşük olmalı (kısmi aracılık) ya da ilişki artık anlamlı düzeyde olmamalıdır (tam aracılık).

Aracılık analizi, Anderson ve Gerbing (1988)'in önerdiği gibi, ölçüm modeli ve yapısal model olmak üzere iki aşamalı olarak yapılmıştır. Birinci aşamada ölçüm modeliyle, veriler arasında kabul edilebilir bir uyumun var olup olmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci aşamada gizil yapılar arasındaki yapısal ilişkiler test edilmiştir. Bu aşamada üç ayrı analiz yapılmıştır. İlk aşamada, doğrudan ilişkilerin yer aldığı yapıya ilişkin analiz yapılmıştır. İkinci aşamada önerilen yapının desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla tüm değişkenlerin yer aldığı kısmi analiz yapılmıştır. Üçüncü aşamada doğrudan ilişkilerin yer almadığı dolaylı ilişki modeli olan tam aracılık analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için her bir ölçekte bulunan maddeler gözlenen değişkenler ve ölçüklerin her biri gizil değişken olarak ele alınmıştır. Çalışma 26 gözlenen ve 4 gizil değişkenden (EABB, EABD, AD, SK) oluşan bir modelden oluşmaktadır. Yapısal eşitlik modeline dayalı olarak yapılan analiz için uygun değerler Hu ve Bentler (1999)'in RMSEA için .06 ve altında değerler iyi, .08 ve altında ise kabul edilebilir, SRMR .08 ve altında ise iyi, 10 ve altında ise kabul edilebilir, CFI, NNFI gibi uyum göstergeleri .95 ve üstü iyi .90 ve üstü kabul edilebilir bir uyumun göstergesi olarak kabul edileceğine dair ölçütü dikkate alınmıştır.

Ayrıca, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin öğrencilerin sınav kaygısı üzerindeki doğrudan rolü ile akademik dayanıklılığın aracılık rolünün anlamlılığını test etmek ve dolaylı etkilerini hesaplamak için Delta yöntemi (Sobel, 1982) kullanılmıştır.

Bulgular

Betimleyici İstatistikler ve Değişkenler arası İlişkiler

Bu çalışmada, akademik dayanıklılığın ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin sınav kaygısı arasında aracı rolü test edilmiştir. Öncelikle çalışmada yer alan değişkenlerin her birinin birbirleriyle ilişkileri ve iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenlerin birbirleriyle düşük ve orta düzeyde ilişkisi olduğu saptanmıştır (Tablo 1). Sonuç olarak, bu çalışmadaki her bir değişkenin birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın Tüm Değişkenlerinin Birbirleriyle Korelasyonları ve Betimleyici İstatistikleri (N = 390)

Ölçümler	1	2	3	4
Sınav kaygısı (SK)	1			
EABB	.23**	1		
EABD	-.16**	-.35**	1	
Akademik Dayanıklılık (AD)	-.29**	-.15**	.23**	1
Ortalama	18.52	25.25	20.53	24.21
Ss	7.35	9.42	4.08	5.02
α	.92	.87	.78	.82
Basıklık	.078	.404	-1210	-.401
Çarpıklık	-1.190	-.479	1.231	-.293

** $p < .01$

Not. EABB = Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı; EABD = Ebeveyn Akademik Başarı Desteği

Ölçüm modeli

Birinci aşamada, önerilen modelin desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda modelin tüm uyum değerlerinin kabul edilebilir ile iyi arasında değişen düzeyde olduğu kaydedilmiştir [(χ^2/df) (846.86/293 =3.06), $N = 390$, $p = .001$, $CFI = .93$; $NNFI = .92$, $RMSEA = .070$, $SRMR = .064$; % 90 güvenirlilik aralığı $[CI] = .064-.075$]. Tüm bu değerler kabul edilebilir düzeydedir (Hu ve Bentler, 1999, s. 1).

Tablo 2 Ölçüm Modeli Faktör Yükleri

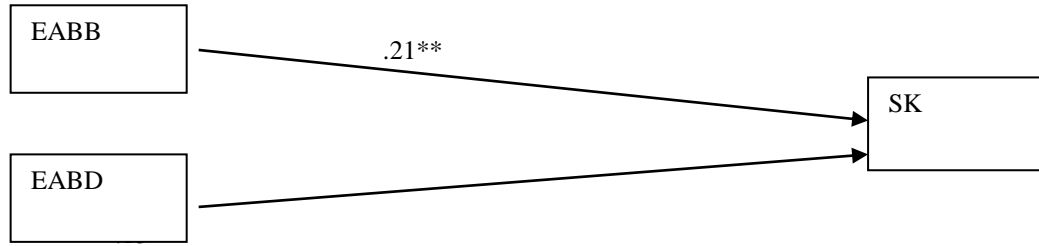
Gizil Değişkenler	S+FY	S-FY	SH	T
1. SK1	.80	1.70	.36	18.98
2. SK2	.92	1.99	.16	23.57
3. SK3	.89	1.95	.21	22.27
4. SK4	.67	1.37	.55	14.81
5. SK5	.97	1.89	.06	25.99
1 AD1	.44	.78	.81	7.81
2 AD2	.49	.86	.76	8.79
3 AD3	.52	.84	.73	9.51
4 AD4	.61	1.07	.63	11.31
5 AD5	.58	1.18	.67	10.63
6 AD6	.63	1.11	.60	11.71
1 EABB1	.70	.86	.51	15.10
2 EABB2	.63	.94	.61	13.07
3 EABB3	.60	.87	.64	12.39
4 EABB4	.63	.94	.60	13.26
5 EABB5	.75	1.04	.44	16.45
6 EABB6	.60	.67	.63	12.48
7 EABB7	.72	1.00	.48	15.65
8 EABB8	.68	.97	.54	14.46
9 EABB9	.58	.89	.66	11.90
10 EABB10	.47	.63	.77	9.38
1 EABD1	.71	.60	.36	14.32
2 EABD2	.71	.80	.65	14.39
3 EABD3	.60	.79	1.06	11.37
4 EABD4	.61	.78	1.00	12.05
5 EABD5	.66	.66	.57	13.21

S+FY = Standart Edilmiş Faktör Yükleri; S-FY = Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri; SH = Standart Hata; SK = Sınav Kaygısı; AD = Akademik Dayanıklılık; EABB = Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı; EABD = Ebeveyn Akademik Başarı Desteği

Yapısal model

Yapısal modeli test etmek için üç aşamalı bir yol izlenmiştir (Anderson ve Gerbing 1988, s. 418-421). İlk aşamada, yordayıcı değişkenler (EABB ve EABD) ile yordanan değişken (SK) arasındaki doğrudan etki test edilmiştir. Yordayıcı değişken ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasındaki doğrudan ilişkiye ait indeksler kabul edilebilir ile iyi uyum değerleri arasında değişmiştir [(χ^2/df) (929.73/297 =3.13), $N = 390$, $p = .001$, $CFI = .93$; $NNFI = .91$, $RMSEA = .074$ $SRMR = .091$; % 90 güvenirlilik aralığı $[CI] =$

.069-.079)]. Bu ilişkide, EABB ile sınav kaygısı arasında ($\beta = .21, P < .01$) ve EABD ile sınav kaygısı arasında ($\beta = -.13, P < .05$) anlamlı düzeyde ilişki kaydedilmiştir (Şekil 2).

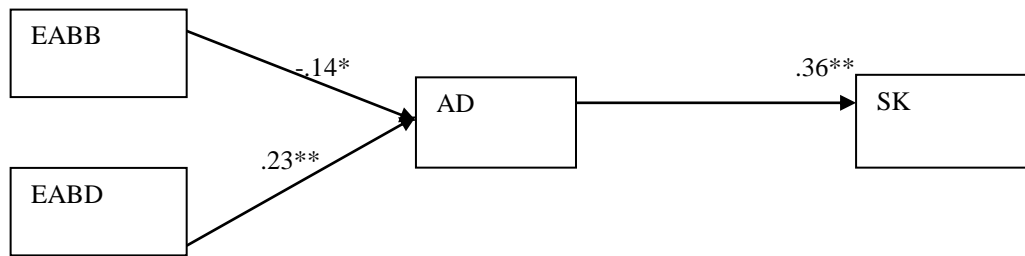


Şekil 2. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Ebeveyn Akademik Başarı Desteğinin Sınav Kaygısı üzerindeki doğrudan rolü

N = 390, P = .05*, .01**

SK = Sınav Kaygısı; EABB = Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı; EABD = Ebeveyn Akademik Başarı Desteği

İkinci aşamada, kısmi aracılık modeli test edilmiştir. Bu aşamadaki analizde, bağımsız değişkenler, bağımlı değişken ve aracı değişkenlerin tümü yer almıştır. Bu modelde bağımlı değişkenler ile bağımsız değişken arasındaki doğrudan ilişki sınanmaz. Sonuçta, modelin kabul edilebilir ve iyi düzeyde uyum değerlerinde [$(x^2/df (846.86/293 = 3.06), N = 390, p = .01, CFI = .93; NNFI = .92, RMSEA = .070, SRMR = .064; \% 90$ güvenirlilik aralığı [CI] = .064-.075)] olduğu bulunmuştur. Bu modelde, EABB ile AD arasında olumsuz ($-.14, P = .05$), EABD ile AD arasında olumlu ($.23, P < .01$) ve AD ile SK arasında olumsuz ($-.36, P < .01$) yönde anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır (Tablo, 3)

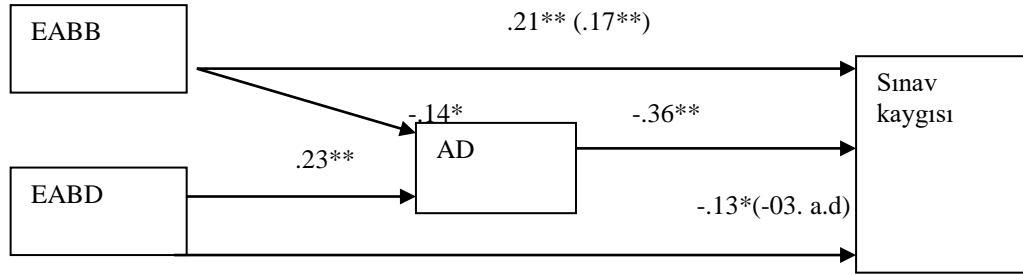


Şekil 3. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Ebeveyn Akademik Başarı Desteğinin Sınav Kaygısı arasındaki aracılık rolü (Tam aracılık model)

SK = Sınav Kaygısı; AD = Akademik Dayanıklılık; EABB = Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı; EABD = Ebeveyn Akademik Başarı Desteği

Üçüncü aşamada, tam aracılık modeli test edilmiştir. Bu aşamada, aracı değişkenin (akademik dayanıklılık) bağımsız değişken (ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği) ve bağımlı değişken (sınav kaygısı) arasında aracı olup olmadığı test edilmiştir. Bu modelde, bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Sonuçta tam aracılık modelin [$(x^2/df (852.82/295 = 2.89), N = 390, p = .01, CFI =$

.93; NNFI = .92, RMSEA = .070, SRMR = .074; % 90 güvenirlilik aralığı [CI] = .064-.075) kabul edilebilir ve iyi düzeyde uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür. Bu modeldeki ilişkilere bakıldığında, EABB ile AD arasında ($\beta = -.14$, $P < .05$), EABB ile SK arasında ($.21$, $P < .01$), EABD ile AD arasında ($\beta = .23$, $P < .01$), EABD ile SK arasında ($\beta = -.13$, $P < .05$), ilişkiler elde edilmiştir (Şekil, 4). Bununla birlikte, ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı ve ebeveyn akademik başarı desteği ile SK arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Daha sonra ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasına akademik dayanıklılık katıldığında (kısmi aracılık), ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide bir miktar düşme olsa da, bu ilişki hala anlamlıydı [$(\beta = .21, P < .01)$ den ($\beta = .17, P < .01$)]. Ancak akademik dayanıklılık aracı değişken olarak modele katıldığında, ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide önemli ölçüde düşme görülmüştür. Diğer bir deyişle akademik dayanıklılık EABD ile SK arasında tam aracılığa sahiptir [$\beta = -.13, P < .05$] den ($\beta = -.03, P > .05$)] (Şekil 4).



P = *.05, **.01

Şekil 4. Akademik Dayanıklılığın Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Aracılık Rolü

AD = Akademik Dayanıklılık; EABB = Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı; EABD = Ebeveyn Akademik Başarı Desteği

Yapısal model üç aşamalı olarak analiz edildikten sonra, modelin iyi bir model olup olmadığını belirlemek üzere, kısmi ve tam aracılık model analizleri arasındaki ki kare farkının olup olmadığını belirlemek amacıyla ki kare fark testi yapılmıştır (Anderson ve Gerbing 1988, s. 418-421). Sonuçta, kısmi ve tam aracılık modelleri arasındaki ki kare farkının anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur ($\Delta X^2 = 5.96$, $\Delta df = 2$, $P > .05$). Bu sonuç, önerilen modelin iyi bir model olduğunu göstermektedir. Akademik dayanıklılığın ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasındaki dolaylı rolünü hesaplamak için Delta yöntemi (Sobel, 1982, s. 388) kullanılmıştır. Akademik dayanıklılığın ebeveyn akademik başarı baskısı ve ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasındaki dolaylı rolüne ilişkin temel etkiyi hesaplamak için aracılık testi yapılmıştır (Anderson ve Gerbing, 1998, s. 418-421). Yapılan sobel test sonucu akademik dayanıklılığın ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasındaki aracılığı anlamlı düzeye ulaştırırken, aracılığa ait temel etki $.50$ ($\beta = -.14 \times \beta = -.36$, $Z = -2.130$, $P < .01$) olarak saptanmıştır. Akademik dayanıklılığın ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasındaki aracılığına ilişkin Sobel testi sonucu anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($\beta = .23 \times \beta = -.36$, $Z = -2.681$, $P < .01$). Aracılığa ait temel

etki .82 olarak hesaplanmıştır. Bu model için akademik dayanıklılığın varyansa katkısı % 19 olurken, sınav kaygısının varyansa katkısı % 42 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. Kovaryans Yapı Analizleri için Uyum İndeksleri (N = 390)

	X ²	df	NNFI	CFI	RMSEA	SRMR	90% CI RMSEA
Ölçüm modeli	846.86	293	.92	.93	.070	.064	.064-.075
Doğrudan ilişki	929.23	297	.91	.93	.074	.091	.069-.070
Kısmi model	846.86	293	.92	.93	.070	.064	.064-.075
Tam model	852.82	295	.92	.93	.070	.074	.064-.075

NNFI= Normalleştirilmemiş Uyum İndeksi, CFI = Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, RMSEA = Yaklaşık hataların ortalama kare kökü, SRMR = Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü, CI= Güven aralığı

Sonuç olarak akademik dayanıklılığın, ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasında tam aracılığı olduğu saptanmıştır. Ancak akademik dayanıklılığın ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında aracılık rolü kısmi düzeyde kalmıştır.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, akademik dayanıklılığın algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı/ebeveyn akademik başarı desteği ve sınav kaygısı arasında aracı bir role sahip olup olmadığının test edilmesidir. Ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyinin saptanması da amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen ilk bulguya göre, ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasındaki doğrudan ilişkide pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre, ebeveynleri tarafından daha başarılı olması yönünde baskı yapılan ergenlerin sınav kaygıları artmaktadır. Türkiye’de, özellikle lisenin ilk yılından itibaren ebeveynler, çocuklarının daha prestijli bir üniversitede bir bölüm kazanması yönünde beklentilere sahip olurlar. Beklenti gerçekçi olduğunda çocuklarının başarısı üzerinde olumlu etki yapabilir. Ancak, bazı ebeveynler çocuklarından gerçekçi olmayan bir başarı beklentisine sahip olabilmektedirler. Ebeveynler, gerçekçi olmayan bu başarı beklentilerini çocuklarına sıklıkla ve ısrarlı biçimde çalışması gerektiği yönünde yansıtırlar. Ebeveynlerin çocuklarından ev ödevi ve ekstra ders çalışması yönündeki ısrarlı beklentileri, çocuklarda baskı olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Sarason ve arkadaşları (1960) çocukların sınav kaygısının altında yatan nedenin, ebeveynlerinin beklentileri olduğunu ileri sürmüşlerdir (Aktaran, Mcdonald, 2001). Bu çocukların beklentiyi karşılamayacağına ilişkin inanç geliştirmesine neden olabilmekte ve çoğu zaman sınav kaygısına dönüşebilmektedir. Dolayısıyla, ebeveynlerin çocuklarına sınavlarda daha iyi performans göstermesi için yaptıkları baskı nedeniyle çocukların sınav kaygıları artmaktadır (Mcdonald, 2001). Ayrıca, başarı baskısı yapılan öğrenciler daha az ders çalıştıkları için ebeveynleri tarafından daha çok baskı yapılması yüzünden kaygıları artabilir (Putwain, vd., 2010). Chen (2012) ergen öğrencilerin ebeveynlerin başarı baskısının, ebeveynlerin sosyal kimliği ile sınav kaygısı arasındaki aracılığına ilişkin çalışmasında, ebeveyn algılanan başarı baskısının sınav kaygısı üstünde güçlü bir rolü olduğunu bulmuştur. Ona göre, bu tip ailelerin çocukları akademik olarak mükemmel olmaları yönünde baskı hissettikleri için stres altında olurlar. Bu stres sınav kaygısına dönüşür.

Elde edilen diğer bir bulguya göre, ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik dayanıklılık arasındaki doğrudan ilişkinin olumsuz yönde olduğu bulunmuştur. Akademik

dayanıklılık, pek çok öğrencinin akademik hayatlarında karşılaştığı baskı ve zorluklarla ilgilidir (Martin ve Marsh, 2009). Ebeveynlerin çocuklarına yaptıkları akademik başarı baskısı sonucunda, yüksek düzeyde akademik performansa ayak uydurmalarını beklemektedir. Dahası ebeveyn başarı baskısının ergenlerin matematik öz yeterlikleriyle olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Levpuscek ve Zupancic, 2008). Ebeveynlerin akademik başarı baskısı aynı zamanda ergenlerin okullarına karşı olumsuz tutum göstermesine ve akademik başarısızlıklarına da neden olabilir. Fischer, Bol, Pribesh ve Nunnery (2013), yaptıkları çalışmada ebeveynlerin akademik başarı baskısının, akademik başarı ve akademik katılım üzerinde olumsuz yönde yüksek düzeyde yordayıcı rolü olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma bulgularına göre, ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasındaki doğrudan ilişkinin istatistiksel olarak olumsuz yönde anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, çocukların akademik başarılarını ebeveynler tarafından desteklendiğinde sınav kaygıları azalmaktadır. Bu bulgu daha önce yapılan çok sayıdaki çalışma tarafından desteklenmektedir (Cutrona, Colangelo, Assouline, ve Russell 1994; Leung, Yeung, ve Wong, 2010; Yıldırım, 2000). Bazı ebeveynler, çocuklarının başarılı olmaları yönünde beklentilerini ortaya koyarak kendi beklentilerini karşılamaya çalışırlar. Türk kültürü, toplulukçu bir kültür olarak, ailesindeki başarı ve başarısızlıkları ailenin bir ürünü olarak görme eğilimindedir (Kağıtçıbaşı, 1996, 2005). Dolayısıyla, ebeveynler çocuklarının başarılı olması için sıklıkla beklentilerini dile getirebilirler. Verkuyten, Thijs ve Canatan, (2011) Hollandalı ve Türk öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki bireysel ve aile yönelimli güdülerini araştırdıkları çalışmalarında, Türk ergenlerin aile yönelimli güdülerinin (family-oriented motivation) daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılara göre, Türk ergenler daha toplulukçu bir kültüre sahiplerken Hollandalı ergenler daha bireyci bir kültüre sahiptirler. Türkler ailelerine karşı daha sadık ve kendilerini aileye karşı daha yükümlü hissetmektedirler. Dolayısıyla, Türkiye gibi daha toplulukçu toplumdaki ebeveynler, çocuklarından beklentilerini yerine getirmesi için daha destekleyici davranmaktadırlar. Toplulukçu kültürlerdeki ebeveynlerin başarı desteğinin amaçlarından birisi çocuklarının elde edeceği başarıları ile gurur duymaktır. Chen, (2012) göre toplulukçu bir kültüre sahip Çin’de ebeveynler çocuklarının başarılarına yönelik destekleyici davranmalarının nedenlerinden birisinin, çocuklarının elde edecekleri başarıdan gurur duyabilmek olduğunu ileri sürmektedir.

Ebeveyn akademik başarı desteği ile akademik dayanıklılık arasında doğrudan ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki kaydedilmiştir. Başka bir deyişle, ebeveyn akademik başarı desteği algılayan ergenlerin, akademik dayanıklılığı olumlu yönde etkilenmektedir. Öğrencilere sağlanan ebeveyn başarı desteği onların akademik dayanıklılığı üzerinde olumlu katkı yapabilir. Bazı çalışmalarda aileden algılanan sosyal destek ve algılanan ebeveyn başarı desteği ile akademik dayanıklılık arasında olumlu yönde ilişki saptanmıştır (Kapıkıran 2012; Koutsoulis ve Campbell, 2001). Ayrıca, aile dışındaki öğretmen ve arkadaş grupları tarafından sosyal destek sağlanması, okul ile ilgili eğitimsel desteğin verilmesi, akademik dayanıklılığın artırılmasında güçlü bir katkı sağlayabilir. Eğitimsel dayanıklılık ve riskli öğrenciler üzerindeki çalışmalarda, ergenlerin okul başarıları üzerinde aile, yaşıt gruplar, okul ve toplum tarafından sağlanan desteğin koruyucu faktörler olduğu rapor edilmiştir (Bogenschneider, 1996; Richman, Rosenfeld ve Bowen, 1998).

Modelde yer alan ilişkide, aracı değişken olan akademik dayanıklılık ile bağımlı değişken olan sınav kaygısı arasındaki ilişkinin düzeyi incelendiğinde, ortalama düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki kaydedilmiştir. Akademik dayanıklılığı yüksek olan lise öğrencilerinin

akademik görevlerle karşı karşıya kaldıklarında ortaya çıkan güçlüklerle yeterince ve etkili olarak başa çıkabildikleri için sınavlara ilişkin daha az kaygı duyarlar. Dolayısıyla yüksek akademik dayanıklılığa sahip bireylerin sınav kaygısı düşmektedir. Bu bulgu daha önceki yapılan araştırmalardan elde edilen bulguları desteklemektedir (Beutel, Glaesmer ve Wilting, 2010; Martin ve Marsh, 2006; Putwain, Nicholson, Connors ve Woods, 2013). Olası ki, yüksek sınav kaygısı olan kişiler bilişsel olarak başarısız olacaklarına ilişkin inanca sahiptirler. Onlar çevresel tehdit ve baskılarla baş etmede güçlük çekerler. Oysa akademik dayanıklılığı yüksek olan kişiler, çevresel tehdit ve baskılarla baş etmede iyidirler.

Araştırmanın temel amaçlarından biri olan akademik dayanıklılığın ebeveyn başarı baskısı-desteği ile sınav kaygısı arasındaki aracılığına ilişkin model sınanması sonucunda kabul edilebilir düzeyde iyi uyum indekslerine sahip olduğu bulunmuştur. İlk olarak, akademik dayanıklılığın ebeveynlerin baskılarından kaynaklanan sınav kaygısı üzerindeki rolüne ilişkin aracılığı kısmi düzeyde desteklenmiştir. Diğer bir deyişle ebeveynleri tarafından akademik başarı baskısı sonucu, öğrencilerin hissettikleri sınav kaygısı üzerinde akademik dayanıklılık yerince güçlü değildir veya ebeveyn akademik başarı baskısının sınav kaygısı üstünde güçlü bir rolü olduğunu göstermektedir. Bireyler karşılaştıkları akademik sorunlarla ve zorluklarla baş edebildikleri sürece akademik dayanıklılıkları artmaktadır. Aksine bireyler akademik sorunlarla baş edemeyeceklerini düşündüklerinde başarısızlık korkuları geliştirebileceklerdir. Bu durum sınav kaygısını arttıracaktır.

Akademik dayanıklılığın ebeveyn akademik başarı desteği ile sınav kaygısı arasında aracılığı için yapılan analiz sonucunda, akademik dayanıklılığın ebeveyn akademik başarı desteği ve sınav kaygısı ilişkisinde tam aracılık rolüne sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, başarı desteği sağlayan ebeveynler, çocuklarının akademik dayanıklılığını arttırdığı için kaygı veren durumlarda çocuklar daha etkili başa çıkabilmekte ve bu yüzden akademik durumlarda daha düşük kaygı hissetmektedirler. Diğer bir deyişle, ebeveynlerin akademik başarı desteği, sınav kaygısını düşük düzeyde olmasına neden olmaktadır. Ayrıca, akademik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin sınav kaygısı düşmektedir. Yapılan bir çalışmada, duyarlı ebeveynleri olan ergenlerin yoksulluktan kaynaklanan akademik başarı sorunlarına karşı tampon rolü olduğu bulunmuştur (Gregory ve Rimm-Kaufman, 2008). Özellikle ebeveynlerin ve öğretmenlerin dezavantajlı çocuklara yönelik sosyal desteğinin, çocukların başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu kaydedilmiştir (Croninger ve Lee 2001; Malecki ve Demaray 2006). Çalışmalara göre, akademik dayanıklılığı güçlü olan öğrencilerin akademik başarısı yüksek (Wasonga, Christman ve Kilmer, 2003; Cappella ve Weinstein, 2001) ve sınav kaygısı düşüktür (Kapıkıran, 2012). Bununla birlikte, güçlü akademik dayanıklılık sadece çocukların sınav kaygısını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda okul başarısına katkıda bulunan katılım ve güdülenme gibi faktörlere de katkıda bulunabilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın verileri yalnızca belli bir yaş gruplarından toplanmıştır. Yani veriler kesitsel desene dayalı olarak elde edilmiştir. Ayrıca, veriler öz bildirim dayalı ölçme araçları ile toplanmıştır. Dolayısıyla elde edilen veriler ergenlerin doğrudan yaşantılarının bir ürünü değildir. Ergenlerin algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı, algılanan ebeveyn akademik başarı desteği, akademik dayanıklılık ve sınav kaygısı ölçümleri, ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar, yalnızca o günkü koşulları içindeki duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır. Ayrıca, elde edilen veriler yalnızca Türkiye'nin bir şehrindeki liselerde elde edildiğinden dolayı, elde

edilen sonuçlar, bütün kültürlere ve farklı yaş gruplarına genellenemez. Son olarak, elde edilen sonuçlar sınırlı bazı özelliklerin ölçümüyle gerçekleştirildiğinden dolayı, neden sonuç ilişkisi kurulamaz. Gelecek çalışmaların bu ilişkileri dikkate alarak yapılması görece neden sonuç ilişkisi bağı kurulmasına yardımcı olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, ebeveynlerin akademik başarı baskısı yapmalarının, sınav kaygısı üzerinde olumsuz bir rolü olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, ebeveyn başarı baskısı sınav kaygısını artırmaktadır. Literatüre ve mevcut araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, ebeveynlerin çocuklarını kendi başarı standartlarına ulaşmaya zorladığında, çocukların sınav endişesini artırabilir. Ebeveynler, başarılı olmaları için çocuklarına baskı yapmamalıdır. Araştırmamızda elde edilen bir diğer bulgu da, ebeveyn başarı desteği ile sınav kaygısı arasında olumsuz yönde bir ilişkinin saptanmasıdır. Ebeveynler çocuklarının başarılı olması için destek verdiklerinde, sınav kaygısı hissetme oranı azalabilir. Bu nedenle, ebeveynler çocuklarının okul başarısına destek sağlamak için çocuklarının başarılarına güvendiklerini davranışlarıyla göstermeli ve onların bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik adımlar atmalıdır. Araştırmada doğrudan ilişkiye ilişkin diğer bir bulgu, ebeveyn başarı baskısı ile akademik dayanıklılık arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Ergenlere ebeveynleri tarafından yapılan başarı baskısı ciddi psikolojik problemlere de neden olabilir. Riley (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveyn başarı baskısının, depresyon, anksiyete, psikolojik sıkıntılar ve duygusal-davranışsal sorunları artırdığını bulmuştur. Bununla beraber, çalışmamızda, ebeveyn başarı desteğinin öğrencilerin akademik dayanıklılığı üstünde olumlu rolü olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilikleri süresince stres ve başarısızlık baskısı altında olan öğrencilerin akademik dayanıklılıklarını güçlendirmek için ebeveynlerce destek sağlanmalıdır. Akademik dayanıklılık ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki vardır. Başka bir deyişle, akademik dayanıklılık arttıkça bireyin sınav kaygısı azalmaktadır.

Bununla birlikte, akademik dayanıklılığın ebeveyn akademik başarı desteği ve sınav kaygısı arasında tam aracılığı vardır. Bu sonuca göre, yüksek akademik dayanıklılığı olan öğrencilerin ebeveyn akademik başarı desteği yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısını düşmektedir. Özellikle güçlüklerle karşılaşıya kaldıklarında bu güçlükleri aşmaları için duygusal ve davranışsal destekler sunulmalıdır. Dezavantajlı öğrencileri ve akademik dayanıklılığı araştıran bir raporda Türkiye 28 ülke arasında en dezavantajlı ülkeler arasında olduğu rapor edilmiştir. Bununla beraber, akademik dayanıklılık bakımından da orta düzeydedir (Erberber, Stephens, Mamedova, Ferguson ve Kroeger, 2015). Bu süreçte, okul psikolojik danışmanları öğrencilerin dayanıklılıklarını artırmaya yönelik grup rehberliği ve psikoeğitim programları hazırlayarak öğrencilerin akademik güçlüklerinin üstesinden gelmesine yardım etmelidirler. Aynı zamanda, okul psikolojik danışmanlar öğrenci velilerine akademik dayanıklılık için ebeveyn desteğinin önemine yönelik olarak müşavirlik yapmalıdırlar. Öğrencilerin akademik dayanıklılığını artırmak için ebeveyn desteğinin olması önemlidir. Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanları, ebeveynlere başarı baskısı yerine başarı desteği sağlaması yönünde rehberlik etmelidirler. Bu rehberlik çocukların sınav kaygısı riskini, okul tükenmişliklerinin azalmasını sağlayabilir.

Kaynakça

- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketsetzis, M. ve Keating L. (2000). Psychology rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, 14, 237-250. doi:10.1037/0893-3200.14.2.237.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411.
- Balogun, A. G., Balogun, S. K., & Onyecho, C. V. (2017). Test anxiety and academic performance among undergraduates: The moderating role of achievement motivation. *The Spanish journal of psychology*, 20, 0, e14, 1–8. doi:10.1017/sjp.2017.5
- Beidel, D. C., Turner, M. W. ve Trager, K. N. (1994). Test anxiety and childhood anxiety disorders in African American and White school children. *Journal of Anxiety Disorders*, 8, 169-179. doi:10.1016/0887-6185(94)90014-0
- Besharat, M. A. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological Reports*, 93, 1049–1055. doi:10.2466/PR0.93.8.1049-1055.
- Beutel, M. E., Glaesmer, H., Wiltink, J., Marian, H. ve Brähler, E. (2010). Life satisfaction, anxiety, depression and resilience across the life span of men. *The Aging Male*, 13(1), 32-39. doi:10.3109/13685530903296698.
- Bogensneider, K. (1996). An ecological risk/protective theory for building prevention programs, policies and community capacity to support youth. *Family Relations*, 45, 127-138. doi:10.2307/585283.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S. ve Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 559-575. Doi: 10.1007/s10964-005-8946-0
- Cain, M. K., Zhang, Z., & Yuan, K. H. (2017). Univariate and multivariate skewness and kurtosis for measuring nonnormality: Prevalence, influence and estimation. *Behavior research methods*, 49(5), 1716-1735. doi: 10.3758/s13428-016-0814-1
- Cassady, J. C., ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. doi:10.1006/ceps.2001.1094.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. ve McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. DOI: 1037/0022-0663.97.2.268.
- Chen, J. J. -L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131, 77-127. doi:10.3200/MONO.131.2.77-127.
- Chen, H. (2012). Impact of Parent's Socioeconomic Status on Perceived Parental Pressure and Test Anxiety among Chinese High School Students. *International Journal of Psychological Studies*, 4, 235-245. doi:10.5539/ijps.v4n2p235
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J. ve Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: an investigation of English-and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, 37(8), 947-964. DOI: 10.1080/01443410.2017.1291910.
- Croninger, R. G. ve Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548-581. doi:10.1111/0161-4681.00127.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G. ve Russell, D. W. (1994). Perceived parental

- social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 369-378. doi:10.1037/0022-3514.66.2.369.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/454/285>.
- Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S. ve Kroeger, T. (2015). Socioeconomically Disadvantaged Students Who Are Academically Successful: Examining Academic Resilience Cross-Nationally. Policy Brief No. 5. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, 1-12. P. 11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557616>.
- Erturan-İlker, G., Arslan, Y. ve Demirhan, G. (2014). A validity and reliability study of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14, 829-833. doi: 10.12738/estp.2014.3.1871.
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. doi:10.1037/0021-9010.82.2.221.
- Fischer, C., Bol, L., Pribesh, S. ve Nunnery, J. (2013). Where is the learning in smaller learning Communities? Academic press, social support for learning, and academic engagement in smaller learning community classrooms. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 18(3-4), 177-192. doi: 10.1080/10824669.2013.811569.
- Ginsburg, G. ve Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02964.x.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. ve Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parent involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. ve Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Education Psychology*, 86, 104-113. doi:10.1037/0022-0663.86.1.104.
- Gregory, A. ve Rimm-Kaufman, S. (2008). Positive mother-child interactions in kindergarten: Predictors of school success in high school. *School Psychology Review*, 37(4), 499-515. 18.11.2016 tarihinde erişilmiştir. <https://search.proquest.com/openview/4455b41dcd479a2d65f15b9f2a9e4b63/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48217>,
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94. 16.3.2016 tarihinde erişilmiştir. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000157/1058000159>.
- Hoferichter, F. ve Raufelder, D. (2015). Examining the role of social relationships in the association between neuroticism and test anxiety—results from a study with German secondary school students. *Educational Psychology*, 35(7), 851-868. doi.org/10.1080/01443410.2013.849326.
- Hoferichter, F., Raufelder, D., & Eid, M. (2014). The mediating role of socio-motivational relationships in the interplay of perceived stress, neuroticism, and test anxiety among adolescent students. *Psychology in the Schools*, 51(7), 736-752.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Kagitçibaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self. *European Psychologist*, 1(3), 180-186.
- Kagitçibaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish high school.

- Education*, 132, 474-483. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=abb98a77-071c-4ad1-b80d-5cb7458d890c%40sessionmgr102>.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eggefd/article/view/5000163356>.
- Kennedy, A. C. ve Bennett, L. (2006). Urban adolescent mothers exposed to community, family, and partner violence: Is cumulative violence exposure a barrier to school performance and participation? *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 750-773. doi: 10.1177/0886260506287314.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A. ve Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 60, 374-387. doi: 10.2307/353855.
- Koutsoulis, M. K. ve Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8, 108-127. doi: 10.1207/S15328007SEM0801_6.
- Leung, G. S., Yeung, K. C. ve Wong, D. F. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. *Journal of child and family studies*, 19, 90-100. doi:10.1007/s10826-009-9288-4.
- Levpuscek, M. P., Zupancic, M. ve Socan, G. (2013). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 33(4), 523-551. doi: 10.1177/0272431612450949.
- Levpuscek, M. P. ve Zupancic, M. (2008). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *The Journal of Early Adolescence*. 29(4), 541-570. doi:10.1177/0272431608324189.
- Luthar, S. S. ve Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child development*, 73(5), 1593-1610. doi: 10.1111/1467-8624.00492.
- Malecki, C. K. ve Demaray., M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4). 375-395. doi: 10.1037/h0084129.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49. doi:10.1177/000494410204600104.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34, 488-500. doi: 10.1177/014303431247275.
- Martin, A. J. ve Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-281. doi: 10.1002/pits.20149.
- Martin, A. J. ve Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, 353-370. doi: 10.1080/03054980902934639.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101. doi: 10.1080/01443410020019867.
- McTigue, E. M., Washburn, E. K. ve Liew, J. (2009). Academic resilience and reading: Building successful readers. *The Reading Teacher*, 62(5), 422-432. DOI:10.1598/RT.62.5.5.
- ÖSYM (2017). Sayısal Bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YER/15082017.pdf>.
- Perrone, K. M., Sedlacek, W. E. ve Alexander, C. M. (2001). Gender and ethnic differences in career goal attainment. *The Career Development Quarterly*, 50(2), 168-178. doi: 10.1002/j.2161-0045.2001.tb00981.x
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. ve McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of

- the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024.
- Putwain, D. W., Woods, K. A. ve Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137-160. doi: 10.1348/000709909X466082.
- Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Connors, L. ve Woods, K. (2013). Resilient children are less test anxious and perform better in tests at the end of primary schooling. *Learning and Individual Differences*, 28, 41-46. doi:10.1016/j.lindif.2013.09.010.
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N. ve Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family studies*, 24(12), 3742-3756. doi 10.1007/s10826-015-0182-y.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B. ve Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43(4), 309-323. doi: 10.1093/sw/43.4.309.
- Riley, P. J. (2003). The relationship between parental warmth and parental pressure to achieve adolescent depression and anxiety in china. (Unpublished master dissertation) Maryland: Faculty of the Graduate School of the University of Maryland at College Park). <http://hdl.handle.net/1903/301>.
- Ringeisen, T. ve Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety–gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79. doi.org/10.1016/j.
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24(4), 461-472. doi:10.1006/jado.2001.0383.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.. <http://www.jstor.org/stable/270723>.
- Şahin, H., Günay, T. ve Batu, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48. doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001.
- Tüik, (Mart 2017). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27694>. Bu veriye, 16 Temmuz 2018 yılında erişilmiştir
- Turner, B. G., Beidel, D. C., Hughes, S. ve Turner, M. W. (1993). Test anxiety in African American School children. *School Psychology Quarterly*, 8, 140–152. doi:10.1016/0887-6185(94)90014-0.
- Xiao, J. (2013). Academic stress, test anxiety, and performance in a Chinese high school sample: The moderating effects of coping strategies and perceived social support. Dissertation, Georgia State University. http://scholarworks.gsu.edu/cps_diss/88.
- Verkuyten, M., Thijs, J. ve Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkish early and young adolescents in the Netherlands. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127(4), 378-408. 18. 11. 2016 tarihinde erişilmiştir. <http://www.jstor.org/stable/41064505>.
- Wang, M. T., ve Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x.
- Wasonga, T., Christman D. E. ve Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education*, 32, 62-74. 18.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır. <http://www.jstor.org/stable/41064505>.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe University Journal of Education*, 18, 167-176. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88017>.

Extended Abstract

Introduction

It is one of the most challenging high school students in Turkey period. Most high school students have to continue their higher education or prepare for a challenging examination for a department they want. However, very few of the students can enroll in a department. Parents are able to put pressure on their children with the idea that their children need to work harder to achieve their own expectations. These pressures can often lead to exam anxiety.

Exam anxiety is a serious problem in decreasing the success of students. There are many reasons for exam anxiety. One of the important reasons is that parents have unrealistic expectations of success from their children.

Some parents behave in a way that promotes the success of their children, while others are supportive. The pressure of parents' success does not only affect the success of their children, but can also affect the emotional and social development of children. Parents may provide their children with behavioral support to provide learning materials, to provide information support and to facilitate their learning (such as private teaching). Parents' support for their children may increase their school success and learning orientations. On the contrary, children of parents who have a non-realistic expectation from their children can perceive this expectation as a pressure to succeed. However, some students may be academically resilient despite all the difficulties they face.

It is not enough for students to have only their potential and energy to achieve academic success. Students with high academic resilience are strong in overcoming the difficulties they face in their academic fields.

Parental success pressure is one of the factors that increase the anxiety of exam. Students who are subject to success pressure by their parents may increase their test anxiety. However, parents of children with supportive behaviors may be more successful. Moreover, supportive parents may be less concerned about the test.

Determining the nature of this relationship can lead to useful conclusions for psychological counseling and field literature research. School counselors can intervene more strongly on these issues if they have direct and indirect roles between academic resilience parents' support for pressure support and test anxiety.

Method

The data of the study were collected in three high schools in the city center. Data were collected from a total of 390 students, 223 (57.2%) girls and 167 (42.8%) boys. In the study, Academic resilience scale, test anxiety scale, Parent achievement pressure and support scale were used.

Results

In this study, academic resilience were tested whether or not is functioning as mediator between test anxiety and parent academic success pressure and support. The study consists of a model consisting of 26 observed and 4 latent variables (EABB, EABD, AD, SK). For the analysis, it was carried out in two stages as measurement and structural.

A three-step path was followed to test the structural model. The predictive variable parental academic achievement pressure and the index of direct relationship between parental academic achievement support and test anxiety ranged from acceptable to good fit values.

In the second stage, the partial mediation model was tested. In the analysis at this stage, independent variables, dependent variables and all mediator variables were included. In this model, there is a negative ($-.14, P = .05$) between EABB and AD, positive between EABD and AD ($.23, P < .01$) and negative ($-.36, P < .01$) direction between AD and SK. significant relationship was found (Table, 3)

In the third stage, the fully mediated model was tested. At this stage, it is tested whether the mediator variable (academic resilience) is the mediator between the independent variable (parental academic achievement pressure and parental academic success support) and dependent variable (exam anxiety). The relationship between EABB and AD ($\beta = -.14, P < .05$), between EABB and SK ($.21, P < .01$), between EABD and AD ($\beta = .23, P < .01$) The relationships between EABD and SC ($\beta = -.13, P < .05$) were obtained (Fig. 4). In other words, academic endurance has full mediation between EABD and SK [$\beta = -.13, P < .05$] ($\beta = -.03, P > .05$) (Figure 4).

As a result, it has been found that academic resilience is a complete mediation between parental academic achievement support and test anxiety. However, the mediating role of academic resilience between parental academic achievement pressure and test anxiety remained partial.

Discussion

As a result of the analysis of the data obtained, it has been shown that parents' academic success pressure has a positive role on test anxiety. In other words, the parental achievement pressure increases the anxiety of the exam. Based on the literature and this finding of the current research, it may increase the anxiety of children's examination when parents force their children to achieve their own achievement standards. Parents should not put pressure on their children to succeed. Another finding obtained in our study is to determine a negative relationship between parental achievement support and test anxiety. When parents support their child to succeed, the feeling of test anxiety may be reduced. Another finding related to the direct relationship in the research is that there is a negative correlation between the achievement of parents and pressure of academic achievement. The pressure of success of adolescents by their parents can also cause serious psychological problems. However, in our study, it was found that the support of the parent achievement has a positive role on the academic resilience of the students. According to this result, parents should be supported in order to strengthen the academic resilience of students who are under stress and failure pressure during their studies. There is a negative relationship between academic endurance and test anxiety. In other words, as the academic endurance increases, the test anxiety of the individual decreases.

Nevertheless, academic resilience has full mediation between parental academic achievement support and test anxiety. According to this result, students with high academic resilience have higher levels of anxiety on the exam of students with high academic achievement support. Emotional and behavioral support should be offered to overcome these difficulties especially when faced with difficulties.



Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Alışkanlıklarının Değişimi*

The Change of Geometric Thinking Habit of Prospective Teachers

Buket Özüm BÜLBÜL**, Bülent GÜVEN***

• Geliş Tarihi: 15.01.2019 • Kabul Tarihi: 19.08.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 19.08.2019

Öz

Karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilmek için bireylerin ilişkilendirme, özel durumları düşünme ve genelleme, keşfetme ve yansıtma ile değişmezleri araştırma gibi geometrik düşünme alışkanlıklarına sahip olması gerekir. Bireylerin problem çözme süreçlerini incelerken de geometrik düşünme alışkanlıklarındaki değişim sürecinin incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada üniversite birinci sınıfa başlayan öğretmen adaylarının son sınıfa geldiklerinde geometrik düşünme alışkanlıklarının nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Boylamsal araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programına 2012 yılında kayıt olan ve 2016 yılında mezun olan 31 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak her bir geometrik düşünme alışkanlığını kapsayan dört açık uçlu problem kullanılmıştır. Hazırlanan problemlere uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının birinci sınıfa kıyasla keşfetme ve yansıtma ile ilişkilendirme alışkanlıklarını daha çok kullandığı görülmüştür. Bu durum üniversitelerde yürütülen derslerde öğretmen adaylarının daha çok keşfetme ve yansıtma ile ilişkilendirme alışkanlıklarına yönlendirdiğini göstermektedir. Oysa ki, adayların karşılaştığı geometri problemlerinin üstesinden gelebilmesi için diğer geometrik düşünme alışkanlıklarını da kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle üniversitelerde yürütülen derslerin öğrencileri farklı geometrik düşünme alışkanlıklarına yönlendirebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de derslerde gösterilen geometri problemlerinin farklı düşünme alışkanlıklarını kullanmaya yönlendirici olmasına dikkat edilmelidir.

Anahtar sözcükler: geometrik düşünme alışkanlığı, düşünme alışkanlıkları, düşünme alışkanlıklarındaki değişim, geometri

Atf:

Bülbül, B.Ö. ve Güven, B. (2020). Öğretmen adaylarının geometrik düşünme alanlarının değişimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,48, 431-453. doi: 10.9779/pauefd.513220

* Bu çalışma Bülbül (2016)'nın doktora tezinden üretilmiştir.

**Dr. Öğr. Üyesi, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, cbuketozum@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9610-7053>

***Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, guvenbulent@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8767-6051>

Abstract

Individuals need to have some geometric habits of minds such as reasoning with the relationship, considering the specific cases and generalizing geometric ideas, exploration and reflection, and investigating invariants as well as content knowledge. In this study, it was aimed to investigate the changes in preservice mathematics teachers' habits of mind through the freshmen year to senior year in a teacher education program. In this direction, the main purpose of this study was to discuss teacher training programs in universities. The participants of this study, which is conducted by longitudinal research method, were 31 preservice teachers who enrolled in a mathematics teacher education undergraduate program in a state university in 2012 - 2016. Data collection tools were four open-ended questions addressing to geometric habits of mind. The data were analyzed via geometric habits of mind's indicators. The results showed that preservice teachers used exploration and reflection, and reasoning with relationship habits more in their senior year in comparison with their freshman year. This result means that context of the courses directed preservice teachers to the habits of exploration and reflection and reasoning with relationship. Yet, preservice teachers need to use other geometric habits of mind to overcome geometry problems.

Keywords: geometric thinking habits, thinking habits, change in thinking habits, geometry

Cited:

Bülbül, B.Ö. & Güven, B. (2020). The change of geometric thinking habits of prospective teachers. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 431-453. doi: 10.9779/pauefd.513220

Giriş

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana hayatında pek çok problem ile karşılaşmaktadır. Karşılaştığımız bu problemlerin üstesinden gelmeye çalışırken daha önceki yaşantılarımızdan kazandığımız alışkanlıkları kullanma eğilimine gireriz. Seçilen bu alışkanlıklar, probleme nasıl yaklaştığımızın ve problemin çözümüne yönelik girişimlerimizin belirleyicisi olabilmektedir. Sahip olunan alışkanlıklar havuzunun içinden işe yarayacak olanın seçilmesi ve seçilen bu alışkanlığın uygun bir şekilde kullanılması bireyin karşılaştığı problemin üstesinden gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum genelde matematik özelde ise problem çözme süreçleri için de geçerlidir. Birey bir matematik problemi ile karşılaştığında ilişkilendirme, keşfetme ve yansıtma, özel durumları düşünme, genelleme, değişmezleri araştırma, varsayımda bulunma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, esnek düşünme gibi bir dizi düşünme alışkanlıklarını işe koşar (Coxford, Fey, Hirsch, Burrill, Hart ve Watkins, 1998; Cuoco, 1996; 2013; Driscoll, DiMatteo, Nikula ve Egan, 2007; Driscoll, DiMatteo, Nikula, Egan, Mark ve Kelemanik, 2008; Marshall, 2004; Rolle, 2008).

Düşünme alışkanlıkları, bir problemin nasıl çözüleceğinin bilinmediği durumlarda devreye giren ve problemin çözümünde bireye vereceği kararlar noktasında bir seçenek sunan düşünme yöntemleridir (Costa ve Kallick, 2000). Bu bakımdan düşünme alışkanlıkları ve problem çözme iç içedir. Düşünme alışkanlıkları Lim ve Selden (2009) tarafından genel düşünme alışkanlıkları ve alana özel düşünme alışkanlıkları şeklinde sınıflandırılmıştır Genel düşünme alışkanlıkları, bireylerin karşılaştığı problemin çözümüne yönelik ilişki arama, deneyim kazanma, denemeler yaparak bir sonuca ulaşmaya çalışma gibi yaklaşımları içermektedir. Alana özgü düşünme alışkanlıkları ise geometrik, matematiksel, olasılıksal, cebirsel, analitik, bilimsel düşünme alışkanlıkları gibi bir disipline yönelik alışkanlıklardır.

Bu çalışma geometrik düşünme alışkanlıkları kapsamında yürütüldüğünden daha çok bu alışkanlıklara yer verilmiştir. İlgili literatürde geometrik düşünme alışkanlıklarının farklı tanımlamalarına rastlanmaktadır (Cuoco, Goldenberg ve Mark, 1996; Driscoll vd., 2008; Goldenberg, 1996,2010). Genel olarak geometrik düşünme alışkanlıkları; formal ve informal tanımlamaları yapabilme, uygun şekiller çizebilme, denemeler yaparak sonuca ulaşabilme, sistematik olarak keşfetme, uç durumları düşünebilme, değişmezleri inceleme şeklindedir (Cuoco, Goldenberg ve Mark, 1996; Driscoll vd., 2008; Goldenberg, 1996). Bireyler bir geometri problemiyle karşılaştığında yukarıda bahsi geçen geometrik düşünme alışkanlıklarını kullanma eğilimine girerler. Dolayısıyla Driscoll vd. (2008) tarafından da ifade edildiği gibi geometrik düşünme alışkanlıkları bireylerin problem çözme başarısı ile iç içedir.

Öğrenme ortamlarının temel amaçlarından birisinin de problem çözme becerisini geliştirmek olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıklarının da bu süreçte önemli bir etkisi vardır. Bu bağlamda öğrencilerin bu ortamlarda istenilen düzeyde geometrik düşünme alışkanlıklarına sahip olabilmesi için, öğretmenlerin de söz konusu alışkanlıklara sahip olması gerekir. Öğretmenlerin geometrik düşünme alışkanlıklarını kazanabilmesinde de lisans düzeyinde aldığı eğitimin rolü büyüktür. Çünkü üniversite sıralarında öğretmen adayları sistematik düşünmeyi, düşünme alışkanlıklarının yerinde ve koordineli olarak kullanmayı en iyi şekilde öğrenebilmektedirler. Diğer taraftan öğretmen adayları eğitim ve öğretimine başladığı andan itibaren üniversite sıralarına gelene

kadar bazı geometrik düşünme alışkanlıklarına sahip olmaktadır. Adayların sahip olduğu bu geometrik düşünme alışkanlıklarının süreç içerisinde değişip değişmeyeceği, nasıl kullandıkları önemlidir. Çünkü birinci sınıfta okuyan bir öğretmen adayının son sınıfa gelene kadar sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıkları değişebilir ve gelişebilir. Önemli olan bu süreç içerisinde sahip olunan alışkanlıkların olumlu yönde geliştirilmesidir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların matematiksel ve geometrik düşünme alışkanlıklarının sınırlı bileşenlerine odaklanıldığı görülmektedir (Cuoco, Goldenberg ve Mark, Goldenberg, 1996; Cuoco, Goldenberg ve Mark, 2010; Matsuura, Sword, Piecham, Stevens ve Cuoco, 2013). Sınırlı bileşenlere ulaşılan bu çalışmalarda öğrencilerin ayrıntılı bir şekilde sahip olduğu düşünme alışkanlıklarındaki değişim ve bu değişimin sebepleri incelenmemiştir. Oysa ki düşünme alışkanlıklarının kazandırılması ve gelişimi belirli bir sürece yayılmalı ve bu süreçte alışkanlıkların kullanımındaki değişim analiz edilmelidir. Dolayısıyla bu çalışmanın problemi; “Üniversite birinci sınıfa başlayan öğretmen adaylarının son sınıfa geldiklerinde geometrik düşünme alışkanlıkları nasıl değişmiştir?” şeklinde ele alınmıştır. Bu yolla üniversite eğitiminin kalitesi üzerine, hangi hususlarda eksiklikler içerdiği, hangi hususlarda yeterli olduğu konularında üniversitedeki matematik eğitiminin bir resmini çekmek mümkün olacaktır.

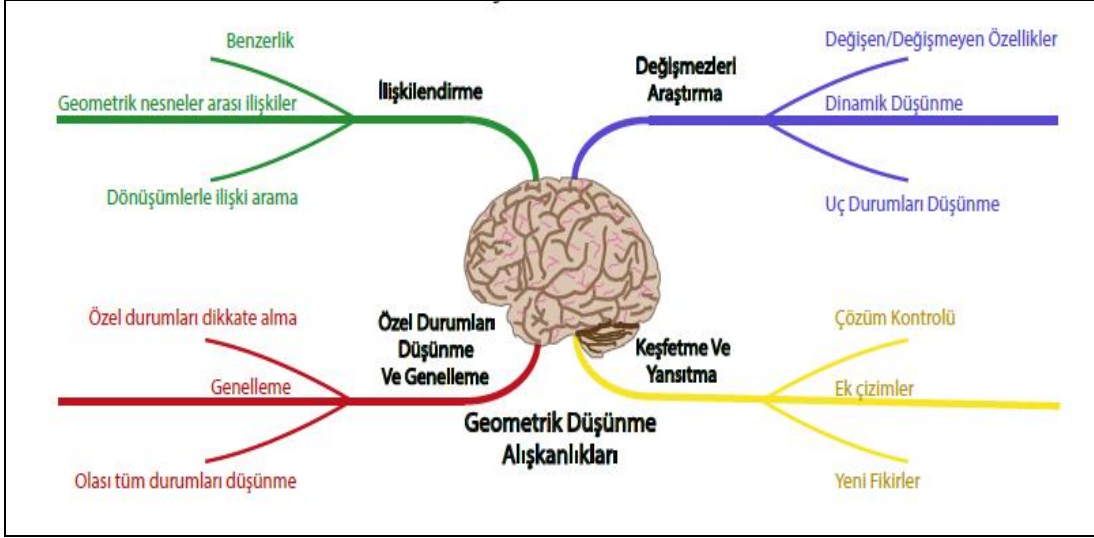
Teorik Çerçeve

Geometrik Düşünme Alışkanlıkları

Literatürde farklı araştırmacılar bu alışkanlıkları farklı şekillerde sınıflandırmışlardır (Cuoco, Goldenberg ve Mark, 1996; Driscoll vd., 2007;2008; Goldenberg, 1996; 2010; Köse ve Tanışlı, 2014). İlgili literatürde geometrik düşünme alışkanlıklarını sınıflandırmada en yaygın kullanılan çalışmalardan biri Driscoll vd. (2007;2008) olduğu düşünülmektedir. Driscoll vd. (2007;2008) geometrik düşünme alışkanlıklarını ilişkilendirme ve muhakeme yapma, geometrik fikirleri genelleme, değişmezleri araştırma, keşfetme ve yansıtma şeklinde sınıflandırmıştır. Driscoll vd. (2007;2008) tarafından yapılan bu sınıflandırma hem Goldenberg’in (1996) görselleştirme, sistematik keşifler yaparak bir sonuca ulaşma şeklinde sınıflandırılan geometrik düşünme alışkanlıklarını hem de Cuoco vd. ‘nin (2010) akıl yürütme, uç durumları düşünme şeklinde sınıflandırılan geometrik düşünme alışkanlıklarını içermektedir. Driscoll vd. ‘nin çalışmasında yer alan geometrik düşünme alışkanlıkları Bülbül (2016), tarafından Şekil 1’deki gibi şematize etmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi bu çalışmada bireylerin sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıkları Driscoll vd. (2007) tarafından belirtilen teorik çatı geliştirilerek tasarlanmıştır. Bu çatı incelendiğinde geometrik düşünme alışkanlıklarının; ilişkilendirme, özel durumları düşünme ve genelleme, değişmezleri araştırma ve keşfetme ve yansıtma şeklinde dörde ayrıldığı görülmektedir. Her alışkanlığın üç ana göstergesinin olduğu görülmektedir. Bu göstergeler her bir alışkanlığın anahtar özelliklerini yansıtmaktadır. Örneğin, bireylerin geometrik nesnelere arasında ilişkileri inceleyebilmesi, benzerlik kurabilmesi ve dönüşümlerle ilişki araması ilişkilendirme alışkanlığını yansıtmaktadır. Özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığı da bireylerin özel bir durumu dikkate alması, bu durumun doğruluğundan yararlanarak genel bir kurala ulaşması ve olası bütün durumları düşünme göstergelerinden oluşmaktadır. Değişmezleri araştırma alışkanlığı daha çok verilen geometrik şekilleri dinamik düşünme, şekle uygun dönüşümler yaparak değişmeyen özellikleri belirleme ile ilgilidir. Keşfetme ve yansıtma

alışkanlığı ise bireylerin verilen probleme yönelik keşiflerini ve yaptığı çözümleri kontrol etmesini kapsamaktadır (Cuoco vd., 1996; Driscoll vd., 2007;2008; Goldenberg, 1996).



Şekil 1. Geometrik düşünme alışkanlıkları (Bülbül, 2016)

Bu alışkanlıklara ait göstergeler ve teorik çatı Bülbül (2016) tarafından geliştirilirken ilgili literatür tarandıktan sonra lisans geometri kazanımları ile ilişkilendirilmiş ve oluşturulan yapıya ait pilot çalışmalar yürütülerek son hali verilmiştir. Tablo 1’de söz konusu göstergeler yer almaktadır.

Tablo 1. Geometrik Düşünme Alışkanlıkları ve Göstergeleri (Bülbül, 2016)

Geometrik Düşünme Alışkanlıkları	Göstergeleri
İlişkilendirme	<ul style="list-style-type: none">• Problemlerde yer alan şekillerin özellikleri yardımıyla şekillerin alan, uzunluk, çevre vb. özelliklerinin arasındaki ilişkiyi belirleme (İ1)
	<ul style="list-style-type: none">• Şekillerin özelliklerini tanımladıktan sonra bu tanıma yönelik sınıflandırmalar yapma (İ2)
	<ul style="list-style-type: none">• Geometrik şekilleri birbiri ile ilişkilendirirken bazı dönüşümlerden yararlanma (İ3)
Özel Durumları Düşünme ve Genelleme	<ul style="list-style-type: none">• İki veya daha fazla geometrik şekli, mantıksal çerçevede birbiri ile oranlayarak doğru sonuca ulaşma
	<ul style="list-style-type: none">• Problemlerde yer alan genel bir durumu açıklayabilmek için özel bir durumdan hareket etme ve bunu genele uyarlama (ÖG1)
	<ul style="list-style-type: none">• Doğru olduğu bilinen genel bir ifadeyi özel bir durum için uyarlama (ÖG2)• Olası tüm durumları düşünme ve bu durumları kontrol edebilme (ÖG3)
Değişmezleri Araştırma	<ul style="list-style-type: none">• Verilen bir geometrik şekle dönüşümler yaparak, değişmeyen özellikleri fark etme ve bu durumu çözümde uyarlama (DA1)
	<ul style="list-style-type: none">• Problemlerde yer alan bir durumu problemin şartlarını bozmayacak şekilde hareketli olarak düşünebilme (DA2)

	<ul style="list-style-type: none"> • Problemden yer alan bir durumu problemin şartlarını bozmayan değişiklikler yaparak aynı etkinin oluşup oluşmadığını inceleme (DA3)
	<ul style="list-style-type: none"> • Şekil üzerinde yapılan dönüşümlerle uç durumları düşünebilme (DA4)
Keşfetme ve Yansıtma	<ul style="list-style-type: none"> • Problemin çözümüne yardımcı olabilecek ek bir çizim yapma (KY1)
	<ul style="list-style-type: none"> • Bir geometri probleminin çözümüne yönelik yaratıcı fikirler sunma (KY2)
	<ul style="list-style-type: none"> • Problemin çözümünün yapılamadığı durumlarda farklı çözüm stratejileri geliştirme (KY3)
	<ul style="list-style-type: none"> • Problemin çözümünün doğruluğuna yönelik durum değerlendirmesi yapma (KY4)
	<ul style="list-style-type: none"> • Problemin çözümünü zihninde canlandırma, resmin tamamına odaklanma (KY5)
	<ul style="list-style-type: none"> • Problemin çözümünün niçin doğru olduğuna yönelik tutarlı bir açıklama yapabilme ve bu süreçte matematik dilini etkili kullanabilme (KY6)

Tablo 1’de yer alan göstergeler, her bir geometrik düşünme alışkanlığını kullanmaya yönlendirici şekildedir. Bu çalışmada da Tablo 1’deki göstergeler doğrultusunda öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıkları karakterize edilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Geometrik düşünme alışkanlıkları ilgili literatürde matematiksel düşünme alışkanlıklarının bir alt basamağı olarak belirtilmiştir (Driscoll vd., 2007; Driscoll vd., 2008; Harel ve Sowder, 2005; Marzano, Pickering ve McTighe, 1993). Yapılan çalışmalar bireylerin sahip oldukları alışkanlıkları problem çözme ortamlarında ortaya çıkardıklarını göstermektedir (Costa & Kallick, 2000; Driscoll vd., 2007; 2008; Goldenberg, 1996;2010). Dolayısıyla bireylerin sahip oldukları alışkanlıkları belirlemede ve geliştirmede en iyi yol, onları problem durumu ile baş başa bırakmak olarak gözükmektedir. Öğrencilerin problem çözme durumları ile baş başa bırakılması matematiksel düşünme ve matematiksel düşünme alışkanlıklarını da doğrudan etkileyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu kapsamda Jacobbe ve Millman (2009) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasını problem çözme ve matematiksel düşünme ile ilişkilendirmiştir. Jacobbe ve Millman (2009) gibi bazı araştırmacılar düşünme alışkanlıklarını problem çözme ile belirlemenin düşünme alışkanlıklarının geliştirmede önemini vurgularken bazı araştırmacılar da bu alışkanlıkların ders içeriğine gömülü olarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşü savunanlardan biri olan Marshall (2004), lise öğrencilerinin matematik dersleri ile bütünleşmiş düşünme alışkanlıklarının matematiksel kavramların daha iyi anlaşılmasında yardımcı olacağını belirtmiştir. Ayrıca Marshall (2004) öğrencilere matematiksel düşünme alışkanlıkları kazandırılmaya çalışılırken, günlük hayatla ilişkilendirme de yapılması gerektiğini söylemiştir.

Yukarıda ifade edilen çalışmalar matematiksel düşünme alışkanlıklarının öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve bu alışkanlıkların öğretimdeki yerine odaklandığı görülmektedir. Bunun dışında literatürde az sayıda öğrencilerin matematiksel ve geometrik düşünme alışkanlıklarının belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Driscoll vd. (2007) 5-10. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarını

geliştirmeye yönelik yöntemler belirten açıklamasıdır. Çalışması sonucunda Driscoll vd. (2007) geometrik düşünme alışkanlıklarının bir çatısını tanımlamış ve alışkanlıkların geliştirilmesinde bu çatı öğretimsel bir araç olarak kullanılmak üzere önerilmiştir. Bu çalışmada da Driscoll vd. (2007) tarafından ifade edilen teorik çatı, üniversite düzeyine göre uyarlandıktan sonra Tablo 1'deki hali ile kullanılmıştır.

Literatür, öğrencilerin geometrik kavram ve yapıları iyi öğrenebilmesi ve karşılaştığı geometri problemlerinin üstesinden gelebilmesi için geometrik düşünme alışkanlıklarını iyi düzeyde kullanabilmeleri gerekliliğini göstermektedir (Cuoco, Goldenberg ve Mark, 1996; Goldenberg, 1996, 2010). Öğrencilere bu alışkanlıkların iyi düzeyde kazandırılabilmesi için de o öğrencileri yetiştirecek öğretmenlerin söz konusu alışkanlıklara sahip olması gerekir. Öğretmen adayları eğitim-öğretimine başladığı andan itibaren üniversite sıralarına gelene kadar bazı geometrik düşünme alışkanlıklarına sahiptir. Adayların sahip olduğu bu geometrik düşünme alışkanlıklarının süreç içerisinde değişimi alışkanlıkların yapısı bakımından oldukça önemlidir. Çünkü birinci sınıfta okuyan bir öğretmen adayının son sınıfa gelene kadar sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıkları değişebilir, gelişebilir. Önemli olan bu süreç içerisinde sahip olunan alışkanlıkların olumlu yönde pekiştirilerek geliştirilmesidir. Bu durum akıllara “Üniversiteye bazı geometrik düşünme alışkanlıkları ile gelen öğretmen adaylarının sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıkları üniversite sıralarında aldıkları eğitim ile nasıl değişmektedir?” sorusunu getirmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin lisans düzeyinde sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıklarının nasıl değiştiğini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının üniversiteye başlarken ve mezun olurken sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıklarının nasıl değiştiği belirlendiğinden boylamsal araştırma modeli kullanılmıştır. Boylamsal araştırma modelinde, bireylerin süreç içerisindeki değişimlerinin analizi söz konusudur (Creswell, 2016). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıklarının önce genel analizi (ön test son test) nicel olarak yapılmış daha sonra süreç içerisindeki değişim nitel olarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (süreç içerisinde uygulanan klinik mülakatlar yardımıyla).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programına 2012 yılında kayıt olan ve 2016 yılında mezun olan 31 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle 31 öğretmen adayına dört tane açık uçlu problem sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplara göre her bir geometrik düşünme alışkanlığı Tablo 1'deki gibi ayrılan kategorilerde analiz edilmiştir. Alışkanlıkları iyi (Ö6, Ö16), orta (Ö2, Ö23) ve düşük (Ö4, Ö11) düzeyde kullanan toplam altı öğretmen adayı süreçte klinik mülakatları yürütmek için seçilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıt olan öğrenciler dört yıl boyunca matematik dersleri almaktadır. Bu derslerin %27'si alan dersi (Lineer Cebir, Analiz, Geometri, Soyut Matematik vb.), %36'sı eğitim ve alan eğitimi dersi (Özel Öğretim Yöntemleri, Matematik Öğretim Programı vb.) ve %37 genel kültür ile diğer alanlara yönelik dersler (Tarih eğitimi, Yaşam Boyu Öğrenme vb.) şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik dört açık uçlu problem ve klinik mülakat verileri kullanılmıştır. Bu problemlerin hazırlanması aşamasında önceden belirlenen geometrik düşünme alışkanlıkları “ilişkilendirme, özel durumları düşünme ve genelleme, değişmezleri araştırma, keşfetme ve yansıtma” ile ilgili literatür taraması yapılmıştır (Cuoco, Goldenberg ve Mark, 1996;2010; Driscoll, 2007;2008; Jacobbe ve Millman, 2009; Matsuura, Sword, Piecham, Stevens ve Cuoco, 2013). Literatür taraması sonucunda geometrik düşünme alışkanlıklarını kullanmaya yönelik özellikler dikkate alınarak dört tane rutin olmayan ve geometrik düşünme alışkanlıklarını ortaya çıkarabilecek şekilde problem hazırlanmıştır. Hazırlanan problemlere matematik eğitimi alanında araştırmalarını yürüten ve üniversitede matematik alan derslerine giren öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda düzenlenerek son hali verilmiştir. Son hali verilen problemlerde öğrencilerin ilişkilendirme, özel durumları düşünme ve genelleme, değişmezleri araştırma, keşfetme ve yansıtma alışkanlıklarını içermektedir. Tablo 2’de araştırmada kullanılan problemlerin özelliklerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 2. Geometrik Düşünme Alışkanlıkları Başarı Testinin Özellikleri (Bülbül, 2016)

Problem No	Problemin İçeriği	Muhtemel Çözümlere Yönelik Belirlenmeye Çalışılan Geometrik Düşünme Alışkanlıkları
1	Karenin özelliklerini kullanarak, verilen yapıların hareket ettirilmesi ve bunun sonucunda değişen ve değişmeyen özelliklerin ortaya konulması istenmiştir.	İlişkilendirme Değişmezleri Araştırma Keşfetme ve Yansıtma
2	Üçgenlerde benzerlik ve genel bir örüntü yakalama ile ilgilidir. Burada yer alan problemin bir duruma göre doğruluğunu gösterip, diğer durumlarda da bu doğruluğu sağlayıp sağlamadığını kontrol etmeye yöneliktir.	Özel Durumları Düşünme ve Genelleme Keşfetme ve Yansıtma İlişkilendirme
3	Üçgenlerde alan ve kenar uzunluğu arasında ilişki kurma ile ilgilidir. Öğrencinin bu ilişkiyi kurabilmesi için geometrik şekil üzerinde ek çizim yapması gerekebilir.	İlişkilendirme Keşfetme ve Yansıtma
4	Dörtgenler ve üçgenlerin özelliklerini kullanılması gerekir. Bunun için de verilen geometrik yapı üzerinde ek çizim yapmak gerekebilir.	İlişkilendirme Keşfetme ve Yansıtma

Yukarıda verilen ve dört açık uçlu problemde oluşan testin geçerliğini sağlamak için ölçme aracında bulunan problemlerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile matematik eğitimi alanında araştırmalar yapan, bu alanda

doktorasını tamamlayan ve matematik alan derslerine giren altı öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Son hali verilen ölçme aracının pilot çalışması yapılmıştır.

Uygulama Süreci ve Verilerin Analizi

Geometrik düşünme alışkanlıklarını belirlemeye yönelik hazırlanan problemler 2012 yılında 31 matematik öğretmeni adayına sorulmuştur. Aynı problemler adaylara 2016 yılında tekrar yöneltilmiştir. Adaylardan alınan cevaplar Tablo 1’de yer alan geometrik düşünme alışkanlıklarının göstergeleri kapsamında incelenmiştir. Bu işlem yapılırken adayların verdiği cevaplara göre her bir geometrik düşünme alışkanlığı;

- AY → Alışkanlık gözlenmedi
- EAK (Eksik alışkanlık kullanımı) → Alışkanlıklar kullanıldı ancak kullanılan alışkanlık mantıksal gerekçelere dayandırılmamıştır.
- MGAK → Mantıksal gerekçelere dayandırılarak alışkanlık kullanılmıştır.

Şeklinde kategorize edilmiştir. Geometrik düşünme alışkanlıkları arasında hiyerarşik bir sıralama yoktur. Problemler Tablo 2’de yer aldığı gibi muhtemel çözüm yolları aracılığıyla baskın olan düşünme alışkanlığı şeklinde verilmiştir. Yani bir problemin çözümü birden fazla düşünme alışkanlığını içerebilir. Ancak bulgularda baskın olan düşünme alışkanlığı başlığı altında, öğretmen adaylarının cevaplarının analizi yer almaktadır. Birinci sınıftayken öğretmen adaylarına (1. Sınıf) söz konusu problemler 2012-2013 güz yarıyılında uygulandıktan sonra yukarıdaki gibi kodlanarak veriler analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının sahip olduğu alışkanlıklardaki değişimin ayrıntılı olarak belirleyebilmek için aralarından seçilen altı tane öğretmen adayı ile klinik mülakatlar yürütülmüştür. 2015-2016 güz yarıyılında ise aynı öğretmen adaylarına (4. Sınıf) tekrar uygulanmış ve aynı altı kişiyle tekrar mülakatlar yürütülmüştür. Elde edilen veriler yukarıdaki gibi kodlanarak kategorize edilmiş ve öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarını kullanma eğilimlerinin süreç içerisindeki değişimi bulgularda verilmiştir.

Bulgular

Matematik öğretmen adaylarının üniversiteye yeni başlarken ve mezun olurken sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıklarının nasıl değiştiği çalışmada incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öğretmen adayları kullandıkları geometrik düşünme alışkanlıklarının %40,6’sını birinci sınıfta %59,4’ünü ise dördüncü sınıfta kullandığı görülmüştür. Bu artışın anlamlı olup olmadığına ilişkin t testi analizi yapılmıştır. Tablo 3’te öğretmen adaylarının birinci ve dördüncü sınıfta sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıklarına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Birinci ve Dördüncü Sınıfta Sahip Olduğu Geometrik Düşünme Alışkanlıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
1. sınıf	31	12,68	3,55	30	-4,75	0,000
4. sınıf	31	18,73	4,71			

Tablo 3 incelendiğinde, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıkları testinden almış oldukları puanlara ilişkin gerçekleştirilmiş olan t-testi sonuçlarına yer verildiği görülmektedir. Buna göre birinci sınıf düzeyinde öğretmen adaylarının puan ortalamaları 12,68 iken dördüncü sınıf düzeyinde 18,73'e yükselmiştir. Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıkları puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre ortalamalar arasındaki bu artışın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t(30)=-4,75$; $p<0,01$). Hem dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarının birinci sınıf ortalamalarına göre daha fazla olması hem de bu farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkması, lisans öğrenimi boyunca aldıkları matematik derslerinin öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarının kullanımı konusunda olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıkları testinden aldığı puanlar anlamlıdır.

İlişkilendirme Alışkanlığındaki Değişim

Öğretmen adaylarının ilişkilendirme bağlamında sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıkları Tablo 4'te verilmiştir.

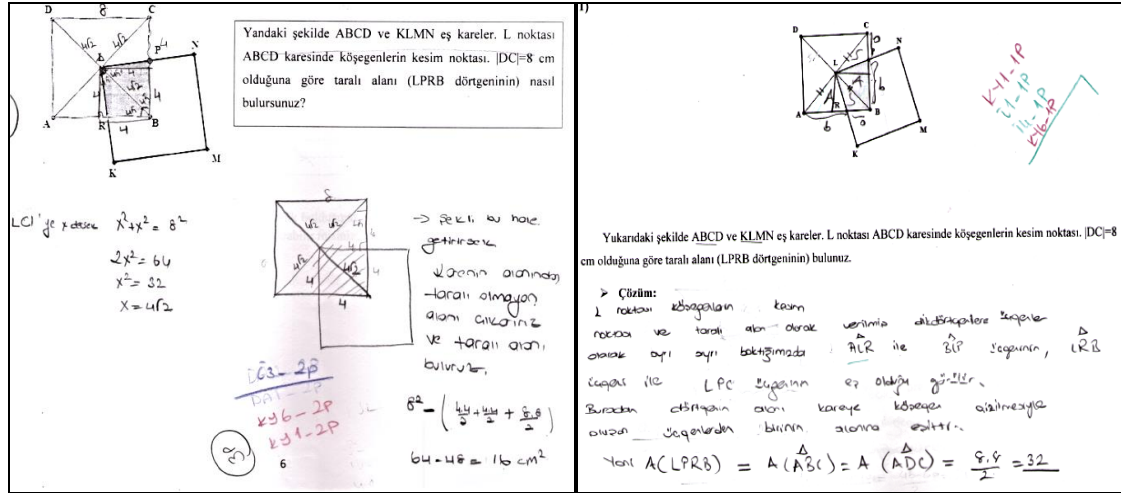
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Birinci ve Dördüncü Sınıfta Sahip Olduğu İlişkilendirme Alışkanlığına Yönelik Veriler

		İ1	İ2	İ3	İ4	Toplam
1. Sınıf	EAK*	5	0	6	10	21
	MGAK**	13	0	2	19	34
4. Sınıf	EAK	9	0	1	23	33
	MGAK	20	0	6	25	51

*EAK (Eksik Alışkanlık Kullanımı): Alışkanlıklar kullanıldı ancak kullanılan alışkanlığın mantıksal gerekçelere dayandırılmamıştır.

**MGAK: Mantıksal gerekçelere dayandırılarak alışkanlık kullanılmıştır.

Tablo 4'te 31 öğretmen adayının 1. ve 4. sınıfta verilen problemlerde kullandığı geometrik düşünme alışkanlıkları verilmiştir. Genel olarak öğretmen adayları birinci sınıftayken toplam 21 kez, 4. Sınıftayken ise toplam 33 kez ilişkilendirme alışkanlığını EAK düzeyinde kullanmıştır. Bu durum adayların dördüncü sınıfta ilişkilendirme alışkanlığını kullanma eğilimindedir şeklinde açıklanabilir. Yine Tablo 4'te öğretmen adaylarının birinci sınıftayken ilişkilendirme alışkanlığını toplam 34 kez, dördüncü sınıftayken ise toplam 51 kez MGAK düzeyinde kullanmıştır. Yani öğretmen adayları ilişkilendirme alışkanlığı bağlamında süreç içerisinde gelişim göstermiştir. Ayrıca adayların İ1 ve İ2 göstergelerini dördüncü sınıfta EAK düzeyinden MGAK düzeyine doğru kullandığı görülmektedir. Tablo 4'te dikkat çeken bir durum da öğretmen adaylarının İ4 alışkanlığını kullanma durumunun dördüncü sınıfta artmış olmasıdır. Ö11 kodlu öğretmen adayının cevabı aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Ö11 kodlu öğretmen adayının ilk yıldaki (solda) ve son yıldaki birinci probleme verdiği cevap

Ö11 kodlu öğretmen adayının birinci sınıftayken verdiği cevap Şekil 4’te incelendiğinde KLMN karesini saat yönünde döndürüp yeni bir şekil elde ettiği görülmektedir. Elde edilen şekil vasıtasıyla iki üçgenin alanının birbirine eşit bulunduğu görülmektedir. Yine aday bu eşlikten yararlanarak taralı alana ulaşmıştır. Bu aşamada aslında istenen alanın karenin alanının 1/4 ü olduğunu şekille açıklamıştır. Ancak aday burada kareyi döndürünce neden üçgenlerin alanlarının eş olduğunu açıklayamadığından İ3 göstergesini EAK düzeyinde kullanmıştır. Adayın dördüncü sınıftaki (alttaki) cevabı incelendiğinde adayın daha çok benzerlikten yararlandığı ve doğru sonuca ulaşmaya çalıştığı görülmektedir. Burada aynı aday dördüncü sınıfta ilişkilendirme alışkanlığının İ3 göstergesini kullanmamıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada ilişkilendirme alışkanlığı kapsamında adayların en çok İ4 göstergesinin kullanımında artış olduğu görülmektedir. Bunun yanında İ3 göstergesini birinci sınıfta az kullanan adayların dördüncü sınıfta da daha az kullandığı gözlenmiştir. Ancak adaylar birinci sınıfta İ3 göstergesini EAK düzeyinde kullanırken dördüncü sınıfta kullanmamayı tercih etmiştir. Yani mantıksal gerekçelerle açıklanarak kullanılmayan alışkanlık dördüncü sınıfta terk edilmiştir. İ1 göstergesi ise dördüncü sınıfta MGAK düzeyinde daha çok kullanılmıştır.

Özel Durumları Düşünme ve Genelleme Alışkanlığındaki Değişim

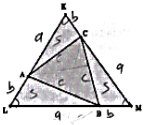
Öğretmen adaylarının özel durumları düşünme ve genelleme bağlamında sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıkları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Birinci ve Dördüncü Sınıfta Sahip Olduğu İlişkilendirme Alışkanlığına Yönelik Veriler

		ÖG1	ÖG2	ÖG3	Toplam
1. Sınıf	EAK*	7	0	7	14
	MGAK**	15	0	12	27
4. Sınıf	AEK	9	0	4	13
	MGAK	16	0	15	31

Tablo 5’te 31 öğretmen adayının 1. ve 4. Sınıfta verilen problemlerde kullandığı geometrik düşünme alışkanlıkları yer almaktadır. Öğretmen adayları birinci sınıftayken toplam 14 kez, dördüncü sınıftayken ise toplam 13 kez ilişkilendirme alışkanlığını EAK şeklinde

kullanmıştır. Yine Tablo 2’de öğretmen adaylarının birinci sınıftayken özel durumları düşünme genelleme alışkanlığını birinci sınıfta toplam 24 kez, dördüncü sınıftayken ise toplam 31 kez MGAK düzeyinde kullandığı görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığını kullanma bağlamında çok fazla değişiklik göstermediği belirtilmektedir. Ayrıca adaylar genel olarak özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığı bağlamında ÖG1 ve ÖG3 göstergelerini birbirine yakın şekilde kullanmışlardır. Yani genel olarak ÖG1 göstergesini kullanan adaylar ÖG3 göstergesini de kullanmıştır. Yani adaylar ÖG1 göstergesinin kullanırken özel bir durumu inceleyip genele uyarlamaya çalışır. Genele uyarlama aşamasında da olası tüm durumları düşünen adaylar ÖG3 göstergesini de kullanmış olur. Yine bazı adayların birinci sınıfta özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığını mantıksal gerekçelerle açıklayarak kullanırken dördüncü sınıfta söz konusu alışkanlığın kullanımında gerekçelendirmeleri yeterince yapmamıştır. Bu durum dördüncü sınıfta özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığını kullanırken toplam puanın çok artmamasına sebep olabilmektedir.



Şekildeki şekilde KLM üçgeni eşkenardır. $A \in [KL]$, $B \in [LM]$, $C \in [KM]$ ve $\frac{|AK|}{|AL|} = \frac{|LB|}{|BM|} = \frac{|CM|}{|CK|}$ olduğuna göre,

a) ABC üçgeninin çeşidi hakkında nasıl bir yorum yapabilirsiniz?
b) Eğer şekilde verilen şekil eşkenar üçgen değil de kare olsaydı nasıl bir sonuca varırdınız?
c) Eğer verilen şekil düzgün beşgen olsaydı nasıl bir sonuca ulaşırdınız? Gerekçelerinizle açıklayınız.

> Çözüm:

a) ABC eşkenar bir üçgen den KAK' 'den buluruz. Alan hakkında bir şey bilemeyiz.
b) Eğer kenarlar aynı oran sahip olsaydı (kenarlar karede eşit olacağı için) içinde kare olurdu.
c) Geometrik cisimlerin eğer düzgün ve kenarlar aynı bir oran varsa sonuç değişmez.

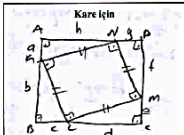
Şekilde KLM üçgeni eşkenardır.
 $A \in [KL]$, $B \in [LM]$, $C \in [KM]$ ve $\frac{|AK|}{|AL|} = \frac{|LB|}{|BM|} = \frac{|CM|}{|CK|}$ olduğuna göre meydana gelen ABC üçgeninin cinsi hakkında nasıl bir yorum yapabilirsiniz? Düşüncenizi matematiksel ifadeler ile destekleyerek aşağıdaki boşluğa yazınız.

$|AK|$ 'ye a ve $|AL|$ 'ye b derseniz diğer kenarlarında aynı olması gerekir. Benzerlikten sonuçta daha büyük veya küçük olmaz çünkü eş kenar üçgen olduğu için.


AKB , BLM , CKA K, A, K' den eş üçgen olduğunu buluruz. O yüzden x, y, z oranlarında eşitlik $x=y=z$ olduğu için de ABC eşkenar üçgen dir.

a) Eğer şekilde KLM eşkenar üçgeni değil de kare ve düzgün beşgen olsa idi nasıl bir sonuca ulaşırdınız? Şekil çizerek açıklamaya çalışınız.

Kare için



Düğüün beşgen için



Üçgenlerde eşit oranlar her şeyi kare ve beşgen içinde kullanılabiliyor. Kenar uzunlukları eşit olduğu için kenar değil eşit. Bu şekilde yeni kare ve beşgeninde kare özellikleri çıkarılır.

Şekil 3. Ö11 kodlu öğretmen adayının birinci sınıftayken (Solda) ve ikinci sınıftayken (Sağda) ikinci probleme verdiği cevap

Ö11 kodlu öğretmen adayının Şekil 4’teki cevabı incelendiğinde (ilk yıl verdiği cevap) adayın verilen özellikleri eşkenar üçgen, kare ve düzgün beşgen için yapabildiği görülmektedir. Bu işlemleri yaparken genel bir yargıya varmak istediğinden ÖG1 ve ÖG3 alışkanlıklarını kullanmıştır. Benzer şekilde Ö11 kodlu aday, dördüncü sınıfta da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak aday birinci sınıfta yaptığı işlemlerin sebeplerini açıklayamamıştır. Ancak adayla yapılan klinik mülakatlarda (araştırmacının yönlendirmeli soruları yardımıyla) yaptığı açıklamalarda, özel durumun doğruluğunu gösterdiği ve genel bir yargıya vardığı görülmüştür. Ö11 kodlu öğretmen adayının cevabı;

Ö11 : Hocam burada bize eşkenar üçgen vermiş. Eşkenar üçgen içerisine yerleştirilen üçgenin kenarlarını kesmelerine göre oranları verilmiş. Oranları eşkenar üçgen olduğundan k ve $2k$ şeklinde yazdım. Yine eşkenar üçgen olduğu için hepsinin iç açıları eş, kenar uzunlukları da eşit olduğundan $K.A.K$ kuralından ortada oluşan üçgen eşkenar çıkar.

A : Güzel, peki genel bir yargıya varmak istersen ne söylersin?

Ö11 : Hocam genel yargıda verilen oranlar eşit olduğundan, aynı uzunluk, aynı kenar aynı açı olacak. Yine K.A.K eşliği olacak. Yani düzgün altıgen de çizsek düzgün sekizgen de çizsek yine içerisinde aynı çokgenin küçüğü oluşacak.

A : O zaman bunu sağlamak için elimizde ne olması gerekiyor?

Ö11 : Hocam birincisi oranlar eşit olmalı ikincisi de verilen çokgenin düzgün olması gerekiyor.

Ö11 kodlu öğretmen adayı dördüncü sınıftayken verilen problemde ÖG1 ve ÖG3 göstergelerini MGAK düzeyinde kullanmıştır. Adayla yapılan klinik mülakatlarda aynı durum söz konusu olmuştur.

Sonuç olarak özel durumları düşünme ve genelleme bağlamında öğretmen adaylarının hem birinci sınıfta hem de dördüncü sınıfta ÖG1 ve ÖG3 göstergelerini kullanmıştır. Ancak genel olarak birinci ve dördüncü sınıftaki adayların özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığını kullanmada farklılığa rastlanmamıştır.

Değişmezleri Araştırma Alışkanlığındaki Değişim

Öğretmen adaylarının değişmezleri araştırma bağlamında sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıkları; verilen bir geometrik şekle dönüşümler yaparak, değişen ve değişmeyen özellikleri fark etme ve bu durumu çözümde uyarılama (DA1), problemlerde yer alan bir durumu problemin şartlarını bozmayacak şekilde hareketli olarak düşünebilme (DA2), problemde yer alan bir durumu problemin şartlarını bozmayan değişiklikler yaparak aynı etkinin oluşup oluşmadığını inceleme (DA3), şekil üzerinde yapılan dönüşümlerle uç durumları düşünebilme (DA4) olmak üzere Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Birinci ve Dördüncü Sınıfta Sahip Olduğu Değişmezleri Araştırma Alışkanlığına Yönelik Veriler

		DA1	DA2	DA3	DA4	Toplam
1. Sınıf	EAK	0	6	0	0	6
	MGAK	0	1	0	0	1
4. Sınıf	EAK	0	11	0	0	11
	MGAK	1	18	0	0	19

Tablo 6 incelendiğinde adayların, her ne kadar değişmezleri araştırma alışkanlığını diğer geometrik düşünme alışkanlıklarına göre daha az kullanmış olduğu görülse de dördüncü sınıfta söz konusu alışkanlığın kullanım oranı artmıştır. Yani öğretmen adayları birinci sınıftayken toplam 6 kez, dördüncü sınıftayken toplam 11 kez değişmezleri araştırma alışkanlığını EAK düzeyinde kullanmıştır. Yine Tablo 6'dan öğretmen adaylarının birinci sınıftayken değişmezleri araştırma alışkanlığını 1 kez, dördüncü sınıftayken ise 19 kez MGAK düzeyinde kullandığı görülmektedir. Bu durum adayların dördüncü sınıfta değişmezleri araştırma alışkanlığını mantıksal düzeyde kullanabildiğini göstermektedir. Bu adaylardan biri de Ö16 kodlu adaydır. Örneğin;

Yandaki şekilde verilen ABC üçgeninde; P noktası AB üzerinde herhangi bir nokta, M noktası AC'nin orta noktası ve N noktası da BC'nin orta noktası olduğuna göre PMNC dörtgeninin alanını ABC üçgeninin alanı arasındaki ilişkiyi bulunuz?

ΔABC üçgeninin alanı $2S+2A$ ise
 PMNC dörtgeninin alanı $A+S$ yani üçgeninin alanının yarısıdır.

Yandaki şekilde verilen ABC üçgeninde; P noktası AB üzerinde herhangi bir nokta, M noktası AC'nin orta noktası ve N noktası da BC'nin orta noktası olduğuna göre PMNC dörtgeninin alanını ABC üçgeninin alanı cinsinden bulunuz.

Çözüm:
 S noktasından IBCI'ye paralel çizerseniz PMNC dörtgenini P noktasından oynatabiliriz. (iki paralel arasında kaldığı için) P noktasını S'nin üzerine getirelim. NSMC dörtgenini ele alalım. Bu dörtgen paralel kenardır. $\Delta ABC \sim \Delta ASM$ olup alanları oranı $(h=\frac{1}{2} \rightarrow k^2=\frac{1}{4})$ $\frac{1}{4}$ olur, $A(\Delta ASM)=S$ ise $A(\Delta SMC(B))=3S$ olur. N ile M noktasını birleştirelim; $A(\Delta SBN)=A(\Delta SMN)=A(\Delta NMC)=S$ Yani $A(SNMC)=2S$ 'dir. O halde; $A(\Delta ABC)=4S$, $A(\Delta PMNC)=3S$ 'dir.
 3. $A(\Delta ABC)=4, A(\Delta PMNC)$ 'dir.

Şekil 4. Ö16 kodlu öğretmen adayının birinci (Üstteki) ve dördüncü sınıftayken (Alttaki) dördüncü probleme verdiği cevap

Ö16 kodlu öğretmen adayının birinci (üstte) ve dördüncü (altta) sınıftayken 4. Probleme verdiği cevap Şekil 8'de yer almaktadır. Şekil 8'de adayın ilk cevabı incelendiğinde sadece üçgende kenar-alan ilişkisini kullanarak sonuca ulaştığı görülmektedir. Ancak Şekil 8'de adayın ikinci cevabı incelendiğinde, hem üçgende alan kenar ilişkisini kullandığı hem de verilen P noktasını hareketli düşünerek sonuca ulaştığı görülmektedir. Yani ikinci çözümde aday problemde yer alan sabit bir noktayı hareketli olarak düşünerek mantıksal çıkarım yapabirmiştir. Dolayısıyla Ö16 kodlu adayın dördüncü sınıfa geçtiğinde değişmezleri araştırma alışkanlığını kullanmaya yöneldiğini söyleyebiliriz.

Sonuç olarak adayların birinci ve dördüncü sınıfta değişmezleri araştırma alışkanlığını kullanma bağlamında çok fazla bir değişim olmamıştır. Yani adaylar verilen problemleri çözerken diğer geometrik düşünme alışkanlıklarını daha çok kullanma eğilimindedir. Ancak adaylar birinci sınıfta değişmezleri araştırma alışkanlığını EAK düzeyinde az miktarda kullanırken dördüncü sınıfta MGAK düzeyinde birinci sınıfa nazaran daha çok kullanmaya yönelmiştir. Bu durum da adayların geometrik şekilleri birbirinden bağımsız olarak değil de birbiri ile ilişkili yapılar olarak görmesini sağlamaktadır.

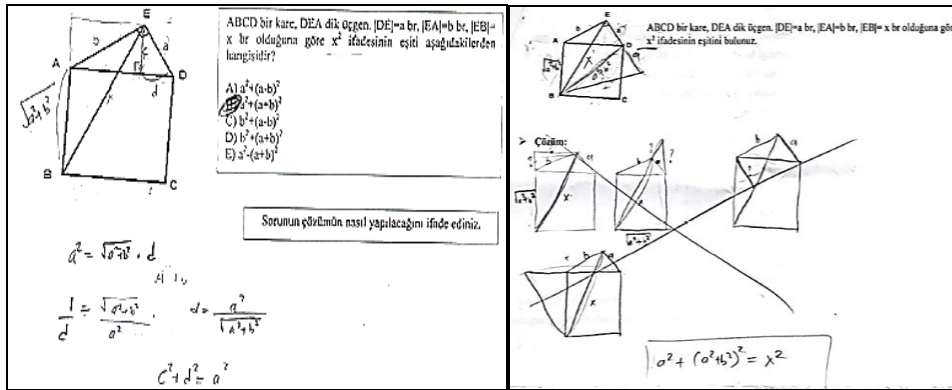
Keşfetme ve Yansıtma Alışkanlığındaki Değişim

Öğretmen adaylarının keşfetme ve yansıtma alışkanlığı bağlamında sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıkları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Birinci ve Dördüncü Sınıfta Sahip Olduğu Keşfetme ve Yansıtma Alışkanlığına Yönelik Veriler

		KY1	KY2	KY3	KY4	KY5	KY6	Toplam
1. Sınıf	EAK	45	1	0	0	0	22	68
	MGAK	40	2	0	0	0	29	71
4. Sınıf	EAK	55	2	0	0	0	35	92
	MGAK	54	2	1	1	0	46	103

Tablo 7 incelendiğinde keşfetme ve yansıtma alışkanlığının öğretmen adayları tarafından en çok kullanılan geometrik düşünme alışkanlığı olduğu görülmektedir. Keşfetme ve yansıtma alışkanlığı bağlamında incelendiğinde ise, adaylar en çok sırasıyla KY1, KY6, KY2 ve KY3 göstergelerini kullanmıştır. Birinci sınıfta adaylar KY1 göstergesini kullanırken geometrik şekiller üzerinde ek çizimler yapmıştır. Ancak yapılan ek çizimleri mantıksal gerekçelere bağlayan aday sayısı azdır. Dördüncü sınıfa geldiklerinde ise adaylar KY1 göstergesini, verilen problemin çözümüne yönelik mantıksal gerekçelere dayandırarak kullanmıştır. Ö23 kodlu öğretmen adayının dördüncü probleme yönelik birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta verdiği cevaplar bu duruma örnek teşkil etmektedir. Keşfetme ve yansıtma alışkanlığı kapsamında sadece bir öğretmen adayı verilen problemin çözümünü yapamadığı durumda farklı çözüm stratejilerini de düşünerek doğru sonuca ulaşmıştır. Adayın birinci sınıfta ise aynı problemi boş bıraktığı görülmüştür. Ö4 kodlu öğretmen adayının söz konusu probleme verdiği cevaplar Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 5. Ö4 kodlu öğretmen adayının birinci (Sol) ve dördüncü sınıftayken (Sağ) dördüncü probleme verdiği cevap

Şekil 6 incelendiğinde, Ö4 kodlu adayın ilk cevabında ek çizim yaparak sonuca ulaşmaya çalıştığı görülmektedir. Aday burada oluşan üçgenler arasında Pisagor bağıntısını uygulayarak bazı denklemler elde etmiştir ancak sonuca ulaşmada zorluk yaşamıştır. Ö4 kodlu adayın aynı probleme dördüncü sınıfta verdiği cevap incelendiğinde farklı çözümler yaptığı görülmektedir. Bu bağlamda adayın ikinci cevabına yönelik yapılan klinik mülakat görüşmeleri incelendiğinde;

“Hocam 3. soruda görebildiğim bütün çözüm yollarını yapabilmeye çalıştım. Hepsini çizdim, ancak hepsinde verilen şekilde yeterli veri olmadığından sonucu başlangıcında bulamadım”.

Öğretmen adayının bu cevabında doğrudan sonuca ulaşamadığından birden fazla farklı çözüm yollarını denemeye çalıştığı anlaşılmaktadır (KY3). Mülakatın devamı incelendiğinde;

“Mesela birinci şekilde dik çizdim ama dik kenar uzunluklarını bilmediğimden istenilen x değerine ulaşamam. O zaman dedim ki ben x 'i uzatırsam belki istenen sonucu görürüm. Ama yine aynı şey çıktı 2 tane bilinmeyen vardı. Aslında ben burada şeyi hesaplamaya çalıştım, x 'i a ve b cinsinden bulmaya çalıştım. Ancak bulamadığım için bi türlü çıkmadı, en iyisi kelebek kuralını deneyeyim dedim. 3. Yöntem olarak şekildeki gibi (3. Şekil) kelebek yapmaya çalıştım. Oradan da çıkmadı ama bu sefer biraz daha büyük bir kelebek yapsam dedim. Belirtilen yerler x olsa da kelebeğin diğer tarafında yer alacak değerleri bilmiyorum. Bu yüzden bu yöntemde olmadı”.

Bu bölümde de Ö4 kodlu öğretmen adayı çözüm için şekil üzerinde ek çizimler yapmış (KY1) ancak sonuca ulaşamadığı durumlarda yine farklı çözüm stratejileri geliştirmiştir. Bu aşamada yaptığı çözümlerin doğruluğunu sürekli kontrol etmiştir (KY4). Doğru sonuca ulaşamayınca da son olarak aşağıdaki yöntemi denemiştir;

“Bu sefer hocam ED'nin üzerinde D noktasından a br kadar uzatırım. Oradan hemen aklıma geldi $|ED|=|DT|$, BD uzunlukları ortak ve arada dik olan açı da ortak olduğundan EDB üçgeni ile TDB üçgenleri eş üçgenler oldu (K.A.K). Buradan da zaten sonuç çıktı”.

Sonuç olarak Ö4 kodlu öğretmen adayı hem ek çizimler yapmış hem farklı çözüm stratejilerini denemiş hem de yaptığı çözümün doğruluğunu incelemiştir. Bu bağlamda aday bu problemin çözümünde keşfetme ve yansıtma alışkanlığı bağlamında KY1, KY3, KY4 ve KY6 göstergelerini kullanmıştır.

Genel olarak adaylar her iki derecede de (birinci ve dördüncü sınıfta) keşfetme ve yansıtma alışkanlığını diğer geometrik düşünme alışkanlıklarına göre fazla kullanmışlardır. Ancak daha ayrıntılı bakıldığında dördüncü sınıfta adaylar kullandığı bu alışkanlığı MGAK düzeyine yönelmiştir. Örneğin KY1 göstergesini birinci sınıfta kullanırken adaylar yaptıkları ek çizimleri mantıksal gerekçelere dayandıramamıştır. Oysa dördüncü sınıfa geldiklerinde yapılan ek çizimleri daha çok doğru sonuca ulaştırıcı şekilde kullanmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının hem birinci sınıfta hem de dördüncü sınıfta en çok kullandığı geometrik düşünme alışkanlıklarının sırasıyla; keşfetme ve yansıtma, ilişkilendirme, özel durumları düşünme ve genelleme ile değişmezleri araştırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak adaylar dördüncü sınıfta geometrik düşünme alışkanlıklarını mantıksal gerekçelendirmelere dayandırarak daha çok kullanmıştır. Dördüncü sınıfta adaylar en çok keşfetme ve yansıtma ile ilişkilendirme alışkanlıklarını kullanma bağlamında gelişim ve değişim göstermişlerdir. Her iki sınıf kademesi arasında (birinci ve dördüncü sınıf) geometrik düşünme alışkanlıklarını kullanım bağlamındaki değişim gözlenmiştir.

Keşfetme ve yansıtma alışkanlığında öğretmen adayları hem birinci sınıfta hem de dördüncü sınıfta sırasıyla en çok KY1, KY6, KY2 ve KY3 göstergelerini kullanmıştır. Bu durum öğretmen adayları problemlerin çözümünü yaparken ek çizimlerden yararlandığını ve bu süreçte matematik dilini etkili bir şekilde kullanabildiği anlamına gelmektedir. Birinci sınıftayken adaylar KY1 göstergesini daha çok EAK düzeyinde kullanıyorlardı. Yani adaylar birinci sınıftayken karşılaştığı problemlere yönelik ek çizimlerini mantıksal gerekçelere dayandırmadan rastgele yapıyordu. Ancak dördüncü sınıfta adaylar KY1 göstergesini MGAK

düzeyinde kullanmaya başlamıştır. Keşfetme ve yansıtma alışkanlığında elde edilen bir diğer sonuç da adayların çoğunluğu birinci sınıftayken problemin çözümünü yapamadığında pes edip bırakıyorlardı. Ancak dördüncü sınıfa geldiklerinde bazı adaylar bir tane çözüm yolu doğru sonuca götürmüyorsa, farklı çözüm stratejileri de geliştirerek doğru sonuca ulaşmaya çalışmışlardır. Bu durum Cuoco, Goldenberg ve Mark (1996) ile Goldenberg (1996) öğrencilerin yaptığı çözümlerin doğruluğunu kontrol etmede, matematiksel dili etkili kullanabilmesinde sosyal ortamın etkili olduğunu belirtmesi ile benzerlik göstermektedir. Yani adayların keşfetme ve yansıtma alışkanlığını dördüncü sınıfta daha etkili kullanmasının sebeplerinden biri de dört yıllık eğitim sürecinde matematik derslerinden farklı çözüm yollarının olabileceğini öğrenmesi, arkadaşları ile daha iyi etkileşim kurarak farklı matematiksel metotları görmesi etkili olmuştur denilebilir.

Hem birinci sınıfta hem de dördüncü sınıfta fazla kullanılan geometrik düşünme alışkanlıklarından bir diğeri de ilişkilendirme alışkanlığıdır. Özellikle İ1 göstergesinin kullanımında MGAK düzeyinde bir artış gözlenmiştir (4. sınıfta). Bu durum son sınıf düzeyine gelen öğretmen adaylarının geometrik şekilleri birbirinden bağımsız nesnelere olarak görmemesi anlamına gelebilmektedir. Yani birinci sınıfta adaylar şekillerde yer alan uzunluklar ile alan ölçümü arasında ilişki kurmada zorlanırken (EAK düzeyinde fazla iken) dördüncü sınıfa geldiklerinde artık alan, kenar uzunluğu, çevre uzunluğu arasında ilişki kurabilmektedirler. Bunun dışında ilişkilendirme alışkanlığı kapsamında İ4 göstergesinin kullanımında dördüncü sınıftaki öğrencilerde bir artış gözlenmiştir. Yani birinci sınıfta genel olarak adayları geometrik şekiller arasındaki ilişkiyi tam olarak ifade edememelerine rağmen dördüncü sınıftan verilen geometrik şekillerin alan-kenar uzunluğu ilişkisini iyi kurabilmiş ve bu ilişkiyi kurarken de benzerlikten yararlanmışlardır. Örneğin birinci sınıfta öğrenim gören adaylar genel olarak ikinci problemde, verilen üçgenler arasındaki benzerlik oranlarını yazarken yanlış ifade etmesinden dolayı yanlış çözüme ulaşmışlardır. Buna karşın aynı adaylar dördüncü sınıfta verilen problemde farklı çözüm yollarını arayarak şekiller arasında doğru ilişkileri kurmuş ve doğru sonuca ulaşmıştır. Ayrıca söz konusu adaylar verilen probleme uygun şekiller çizerek ilişkilerin yapısını daha iyi analiz etmiştir (yapılan ek çizimler ile üçgenler arasındaki benzerlikleri keşfetmişlerdir). Geometride ilişkilendirme yaparken görselleştirmenin etkili olduğunu destekleyen bir diğer araştırmacı da Friel & Markworth (2009)'dur. Friel & Markworth (2009) görselleştirmenin verilen şekillerin farklı durumlarının da göz önüne almada önemli olduğunu ifade etmiştir. O halde bireylerin ilişkilendirme alışkanlıklarını kullanmaya teşvik etmede görselleştirmenin önemli olduğu düşünülebilir. Yine bu çalışmada adaylar birinci problemde uygun dönüşümler yaparak geometrik şekilleri birbiri ile ilişkilendirmede başarılı olmuş ve İ3 göstergesini kullanmıştır. Yani adayların ilişkilendirme alışkanlığını kullanırken geometrik şekillere uygun dönüşümlerden yararlanılabileceği görülmektedir. Benzer sonuç Seago, Jacobs, Heck, Nelson ve Malzahn (2014) tarafından yürütülen çalışmada da mevcuttur. Seago vd. (2014) çalışmada benzerlik konusunu öğretmenlerin ve öğrencilerin en iyi kavraması için dönüşümlerden eğitim-öğretim ortamında yararlanılmanın gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi öğrenciler dönüşüm yaparken geometrik şekilleri hareket ettirebildiğinden, ilişkilendirmeleri daha kolay olacaktır.

Hem birinci sınıftayken hem de dördüncü sınıftayken öğrenim gören adaylar özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığını çok yakın sayıda kullanmıştır. Yani adayların süreç içerisinde söz konusu alışkanlığı kullanma sayılarının toplamında çok büyük değişim

olmamıştır. Ancak adayların ÖG1 ve ÖG3 göstergelerini birinci sınıfta EAK düzeyinde kullanırken dördüncü sınıfta MGAK düzeyinde kullanma yöneliminde olduğu görülmektedir. Yani dördüncü sınıfta özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığını, mantıksal çıkarım düzeyinde kullanmışlardır. “Özel bir durumun doğruluğunu gösterip bu durumdan yararlanarak genel bir yargıya varma” alışkanlığının göstergesi olan ÖG1’i birinci sınıfta kullanan adayların bir kısmı sadece özel bir durumun doğruluğunu göstererek problemin çözümünü sonlandırdıkları görülmüştür. Yani bu adaylar verilen bir problemde özel bir durum üzerinden aşırı genelleme yapmışlardır. Bu duruma benzer şekilde Samson (2014) görselleştirme ve genellemeye yönelik çalışmasında öğrencilerin aslında özel bir durumun doğruluğunu göstermeye çalışırken görselleştirmenin öneminden de bahsetmiştir. Samson (2014) tarafından ulaşılan bu sonuç bu çalışmanın ÖG1 göstergesi bağlamından elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları hem birinci sınıftayken hem de dördüncü sınıftayken değişmezleri araştırma kapsamında “dönüşümlerde değişmeyen özellikleri fark etme ve bunu çözümde uyarılama” alışkanlığının göstergesi olan DA1 ve “problemde yer alan bir durumu problemin şartlarını bozmayacak şekilde hareketli düşünebilme” alışkanlığının göstergesi olan DA2’yi kullanmışlardır. Ancak adaylar hem birinci sınıfta hem de dördüncü sınıftayken DA1 göstergesini verilen problemlerde MGAK düzeyinde kullanamamıştır. Yani öğretmen adayları problemlerde yer alan geometrik şekillerin değişmeyen özelliklerini fark etmede ve geometrik şekilleri hareketli düşünebilmede bazı zorluklar yaşamıştır. Buna karşın dördüncü sınıfta az da olsa adayların DA2 göstergesini MGAK düzeyinde (18 kez) kullanabildiği görülmüştür. Bunun sebeplerinden birinin de dört yıllık eğitim süreci boyunca adayların hem geometri alanında teorik bilgiye sahip olmanın artması hem de süreçte GeoGebra’yı kullanarak, geometrik şekiller üzerinde uygun dönüşümler yapabilmesi olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla dinamik geometri yazılımlarının değişmezleri araştırma alışkanlığını kullanmada etkili olduğu söylenebilir. Literatürde de öğrencilerin matematikte ve geometride teknolojiden ve dinamik geometri yazılımlarından yararlandığına dair çalışmalara rastlanmaktadır (Abramovich ve Connell, 2014; Akgül, 2014; Bonn, 2015; Chan, 2013; Sarı, 2012; Şataf, 2009; Takunyacı, 2007).

Yukarıda verilenleri özetleyecek olursak çalışmanın sonucunda dördüncü sınıfta daha çok keşfetme ve yansıtma ile ilişkilendirme alışkanlıklarını kullandıkları gözlenmiştir. Adayların dördüncü sınıfta söz konusu düşünme alışkanlıklarını daha fazla kullanmalarının sebepleri olarak 4 yıl boyunca alana özgü derslerin alınması gösterilebilir. Çünkü adaylar bu süreçte soyut matematik, geometri, lineer cebir, analiz, gibi dersleri alarak alanlarına daha hâkim olabilmektedir. Bunun yanında alanı öğretme bilgisine ait dersleri de alarak karşılaşılan problemlere nasıl farklı çözüm yolları üretebileceklerini, farklı çözüm stratejilerini nasıl geliştirebilecekleri hakkında fikir sahibi olmaları sağlanmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ek çizim yaparken, şekil üzerinde değişiklikler yaparken keşfetme ve yansıtma alışkanlığını kullandıkları görülmüştür. Verilen üçgenler arasında benzerlik ve eşlik bulmada, kenar uzunluğu-açıların ölçüsü ve alan karşılaştırmalarını yaparken de ilişkilendirme alışkanlığını kullanmışlardır. Oysa öğrencilerin karşılaştığı geometri problemlerinin üstesinden gelebilmesi için diğer geometrik düşünme alışkanlıklarını da kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle üniversitelerde yürütülen derslerin öğrencileri farklı GDA'lara yönlendirebilecek nitelikte olmalıdır. Bunun gerçekleştirebilmesi için de derslerde

gösterilen geometri problemlerinin farklı düşünme alışkanlıklarını kullanmaya yönlendirici olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca verilen problemlerin çözümünde hangi GDA'nın kullanılacağı da belirlenmelidir. Bu şekilde problemin çözümünde kullanılacak GDA belirlenerek, çözümde daha etkili sonuçlara ulaşılabilecektir.

Literatürde Driscoll vd. (2008) tarafından belirtildiği gibi, öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarını kullanması problem çözme başarılarını da artırmaktadır. O halde üniversite eğitiminde yürütülen derslerde öğrenciler, değişmezleri araştırma ile özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlıklarını kullanmaya da yönlendirilmelidir. Geometrik şekillerin sabit olmadığını, bazı şekillerin değiştirilmesi sonucunda (öteleme, dönüşüm vb.) oluşacak yeni geometrik yapıların analizi ve problem çözümünde kullanımı, öğretmen adaylarını değişmezleri araştırma alışkanlığını kullanmaya yöneltecektir.

Kaynakça

- Abramovich, S., & Connell, M. L. (2014). Using technology in elementary mathematics teacher education: a sociocultural perspective. *Hindawi Publishing Corporation ISRN Education*, 1-9.
- Bonn, T. V. (2015). *Discovering and applying geometric transformations: Transformations to Show congruence and similarity*. Unpublished master thesis, California State University, San Bernardino, California, USA.
- Bülbül, B. Ö. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Chan Y. (2003). GeoGebra as a tool to explore, conjecture, verify, justify and prove: The case of a circle. *North American GeoGebra Journal*, 2(1), 2162-3856.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2000). *Discovering and exploring habits of mind*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Coxford, A. F., Fey, J. T., Hirsch, C. R., Schoen, H. L., Burrill, G., Hart, E. W. & Watkins, A.E. (1998). *Contemporary mathematics in context: A unified approach. Implementing the core-plus mathematics curriculum*. Chicago: Everyday Learning Corporation.
- Cuoco, A., Goldenberg, E. & Mark, J. (1996). Habits of mind: an organizing principle for mathematics curricula. *Journal of Mathematical Behavior*, 15(4), 375-402.
- Cuoco, A., Goldenberg, E.P. & Mark, J. (2010). Organizing a curriculum around mathematical habits of mind. *Mathematics teacher*, 103(9), 682-688.
- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J. & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking: A guide for teachers grades 5-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., Egan, M., Mark, J. & Kelemanik, G. (2008). *The Fostering Geometric Thinking Toolkit: A Guide for Staff Development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Friel, S. N. & Markworth, A. (2009). A framework for analyzing geometric pattern tasks. *Mathematics Teaching in Middle School*, 15(1), 24-33.
- Goldenberg, E. P. (1996). "Habits of Mind" as an organizer for the curriculum. *Journal of Education*, 178(1), 13-34.
- Goldenberg, E. P., Mark, J. & Cuoco, A. (2010). An algebraic habits of mind perspective on elementary school. *Teaching Children Mathematics*, 16(9), 548-556.
- Harel, G. & Sowder, L. (2005). Advanced mathematical-thinking at any age: its nature and its development. *Mathematical Thinking & Learning*, 7(1), 27-50
- Hu, H. (2005). *Developing siblings and peer tutors to assist native Taiwanese children in learning habits of mind for math success*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri, Columbia, USA.
- Jacobbe, T. & Millman, R. S. (2009). Mathematical habits of mind for preservice teachers. *School Science and Mathematics*, 109(5), 298-302.
- Lim, K. H. & Selden, A. (2009). Mathematical habits of mind. In S. L. Swars, D. W. Stinson and S. Lemons-Smith (Eds.). Proceedings of the 31st annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Atlanta, GA: Georgia State University.
- Marshall, A. R (2004). *High school mathematics habits of mind instruction: Student growth and development*. Unpublished master's thesis. Southwest Minnesota State University, USA.
- Marzano, R. J., Pickering, D. & McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimension of learning model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matsuura, R., Sword, S., Piecham, M. B., Stevens, G. & Cuoco, A. (2013). Mathematical habits of mind for teaching: Using language in algebra classrooms. *The Mathematics Enthusiast*, 10(3), 735-776.
- Rolle, Y. A. (2008). *Habits of practice: A qualitative case study of a middle-school mathematics teacher*. Unpublished doctoral dissertation. The Faculty of the Graduate Collage, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska, USA
- Samson, D. (2014). Visualising and generalising with square arrays. *Australian Mathematics Teacher*, 70(2), 4-12.

- Seago, N., Jacobs, K. J., Driscoll, M., Nikula, J., Matassa, M. & Callahan, P. (2013). Developing teacher's knowledge of a transformation-based approach to geometric similarity. *Mathematics Teacher Educator*, 2(1), 74-85.
- Seago, N. M., Jacobs, J. K., Heck, D. J., Nelson, C. L. & Malzahn, K. A. (2014). Impacting teachers' understanding of geometric similarity: Results from field testing of the learning and teaching geometry Professional development materials. *Professional Development in Education*, 40(4), 627-653.

Extended Abstract

Introduction

Habits of mind are the thinking methods that step in when the way to solve a problem is not known and which offer an alternative to the individual at the point of problem-solving. (Costa and Kallick, 2000). From this perspective, habits of mind and problem-solving intertwine. Habits of mind are categorized by Lim and Selden (2009) as general habits of mind and domain-specific habits of mind. General habits of mind, contain the approaches such as searching, experiencing and landing up through making trials for solving the problem. As for domain-specific habits of mind, they are geometric, mathematical, probabilistic, algebraic, analytical and scientific habits of mind which are disciplinary habits.

Since this study is conducted within the scope of geometric thinking, mostly related habits are included. Geometric habits of mind, in general, are the ability to make formal and informal definitions, draw proper shapes, land up through testing, explore systematically, consider extreme cases and investigate invariants. (Cuoco, Goldenberg and Mark, 1996; Driscoll et al., 2008; Goldenberg, 1996). Individuals tend to use the mentioned habits when they encounter with a geometry problem. In this sense, this study searches for an answer to “In what way do the geometric habits of freshman preservice teachers change when they become senior students?” By this way, it is aimed to take a picture of plus and minuses of the quality of university education. Thus, in this study an answer to questions such as “*How do geometric habits of mind of preservice teachers evolve from their freshman year to senior year?*” is searched. By this way, it is aimed to take a picture of the quality of mathematics education in universities from the aspects of plus and minuses.

Method

In the study, longitudinal research method is implemented since the change tendency of the same group is being tried to observe.

Participants

31 preservice teachers who started their university education in 2012 and graduated in 2016 in a state university. First, 4 open ended questions were posed to 31 preservice teachers.

Data Collection Tools

Four open ended questions were used as data collection tools for specifying preservice teachers' geometric habits of mind. Literature review was conducted about the predetermined geometric habits of mind which are “relationship, considering extreme cases and generalizing geometric ideas, investigating invariants, exploration and reflection”. For ensuring the validity of the above-mentioned test that consists of 4 open minded problems, the opinion of 6 faculty members that are studying in mathematics education, completed their Ph.D.

Data Analysis

The analysis of preservice teachers' answers was given under the title of the habits of mind that was dominant in the findings. The data were analyzed as coded like above after the relevant questions were posed to the preservice teachers in their freshman year (1st year) in the Fall term

of 2012-2013 season. A clinical interview was conducted with 6 preservice teachers who were selected among them. And in the Fall terms of 2015-2016 season the same test was implemented to the same preservice teachers (Senior year) and again interview was conducted with the same 6 persons. The obtained data were categorized as the codification and the change in preservice teachers' usage of geometric habits of mind within the process was given in the findings.

Results and Discussion

At the end of the study, it is concluded that geometric habits of mind that the preservice teachers use the most both in their freshmen and senior years were respectively; exploration and reflection, reasoning with relationship, considering specific cases and generalizing geometric ideas, and investigating invariants. Generally, the preservice teachers made use of geometric habits of mind explaining the logical reasons behind in their senior year more. The habits that they show progress and change in their senior year the most were exploration and reflection together with relationship. The change within the context of use of geometric habits of mind in between freshman and senior year were observed.

It can be said that the university education aims to get the preservice teachers adopt the habits of reasoning with relationship and exploration and reflection. This case shows that the courses at the universities direct the students to the habits of exploration and reflection and reasoning with relationship. Preservice teachers used the habit of exploration and reflection especially when they were drawing additional lines. They made use of the habit of reasoning with relationship when finding similarity and identity between the given triangles and making comparisons between the side lengths- measure of angles and areas. Yet, to overcome geometry problems that students encounter, the preservice teachers must make use of other geometric habits of mind as well. Therefore, the university courses should direct the students to different geometric habits of mind. In order to achieve this, the geometry problems presented in the lessons should be chosen such as to direct the students to use different geometric habits of mind. Besides, it should be specified that which geometric habits of mind will be used in the solution of the problem. In this way, through predetermining the geometric habits of mind that will be used, effective outcomes can be reached in the solutions

The habit of investigating invariants is being used by many researchers, especially in mathematics and geometry. (Bonn, 2015; Chan, 2013; Cuoco et al, 2010; Seago, Jacobs, Heck, Nelson and Malzahn, 2015; Driscoll et al, 2007;2008). Thus, educational activities in which the habit of investigating invariants will be used have to be given place to in universities. Especially in this major, as the researchers mentioned, a computer-aided software can be used in directing the students make use of this habit.

As specified by Driscoll et al, (2008) in the literature, students' ability to use geometric habits of mind increase their ability to solve problems. Then, students should be directed to make use of the habits of investigating invariants and considering specific cases and generalizing geometric ideas in university education.



Gelişimsel Açıdan Eleştirel Düşünme ve Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi

Developmentally Critical Thinking and Supporting Critical Thinking in Children

Kevser TOZDUMAN YARALI¹

• *Geliş Tarihi:* 06.03.2019 • *Kabul Tarihi:* 04.08.2019 • *Çevrimiçi Yayın Tarihi:* 04.08.2019

Öz

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme bebeklikten yetişkinliğe uzanan bir süreç içerisinde gelişmektedir. Ancak bunun için eleştirel düşünme becerisinin gelişimini destekleyecek bir çevreye ihtiyaç vardır. Çocukların, hızla ulaşılan bilginin hangisinin güvenilir olup olmadığını ayırt etmeleri için bilgiyi eleştirel bir yolla değerlendirme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu makalede eleştirel düşünme gelişimsel bakış açısıyla incelenmiş, konu ile bağlantılı araştırmalardan yola çıkılarak eleştirel düşünmenin gelişimsel seyri anlaşılmasına çalışılmıştır. Ayrıca çocuklarda eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesi için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: eleştirel düşünme, eleştirel düşünmenin gelişimi, eleştirel düşünmenin desteklenmesi, üstbilgi.

Atıf:

Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479. doi: 10.9779/pauefd.536546.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, kevseryarali@klu.edu.tr

Abstract

Being among higher-order thinking skills; critical thinking develops in a process extending from infancy to adulthood. However, this requires an environment to support the development of critical thinking skills. In order for children to discern which rapidly-reached information is reliable, they need to have a skill of assessing the information in a critical way. In this paper, critical thinking was examined from a developmental point of view and it was tried to understand the developmental course of critical thinking on the basis of relevant studies. In addition, suggestions were made to support critical thinking skill in children.

Keywords: critical thinking, development of critical thinking, supporting critical thinking, metacognition.

Cited:

Tozduman Yaralı, K. (2020). Developmentally critical thinking and supporting critical thinking in children . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479. doi: 10.9779/pauefd.536546.

Giriş

Eleştirel düşünmenin tarihi ünlü Yunan filozofu Sokrates'e (M.Ö 470 - M.Ö 399) uzanır. Sokrates, günümüzde Sokrates yöntemi olarak bilinen sorgulama tekniğini geliştirmiştir. Soru sorma üzerine kurulu olan bu teknik, doğruluğundan emin olunsa bile bir bilginin sorgulandığında mantıksız olabileceğini ortaya çıkarmayı amaçlar (Başarer, 2017). Ünlü eğitim felsefecisi John Dewey'in görüşleri de eleştirel düşünmeyi etkilemiştir. Dewey (1933) düşüncenin niteliğini bireyin çevresiyle olan deneyimiyle ilişkilendirmiştir. Deneyimleyerek öğrenmenin önemini vurgulayan Dewey, öğrenirken uygulamanın eleştirel düşünmeyi teşvik eden sorgulayıcı bir süreç olduğunu belirtmiştir (Dewey, 1933). Eleştirel düşünme kavramının uzun geçmişine bakıldığında hem felsefe hem eğitim alanına konu olduğundan farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir (Ennis, 1985; Facione, 1984; Lewis & Smith, 1993; Paul, vd., 1989; Watson Glaser, 1980). Çoğu zaman eleştirel düşünme problem çözme, yaratıcı düşünme gibi diğer düşünme becerilerinin yerine kullanılmıştır (Daniel & Auriac, 2011). Örneğin, Ennis (1985) problem çözme becerisine atıfta bulunarak eleştirel düşünmeyi bireyin hem inancına hem de davranışına karar vermeye etki eden yansıtıcı düşünme türü olarak nitelemiştir. Facione (1984) ise eleştirel düşünmeyi iddiaların/delillerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi" olarak açıklamıştır. Eleştirel düşünmenin tanımı konusundaki bu karışıklık (1988-1989) yıllarında eleştirel düşünme konusunda önemli bir araştırmacı olan Peter Facione önderliğinde gerçekleştirilen Delphi Projesi ile giderilmiştir. Felsefe, eğitim, sosyal bilimler ve fizik bilimi alanındaki uzmanların görüşleriyle eleştirel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı konusuna açıklık getirilmiştir. Buna göre eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığı belirlenmiştir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme her bireyin sahip olduğu bir beceri değildir ancak desteklendiğinde geliştirilebilen bir beceridir (Demirel, 1999). Eleştirel düşünmenin gelişimi erken çocukluktan ergenlik ve yetişkinliğe kadar gelişen birtakım öncü beceri üzerine kuruludur. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin gelişmesini etkileyen pek çok faktör vardır (Ormrod, 2018). Sosyal ve duygusal gelişim, deneyim, oyun, iletişim, çevrenin zihinsel temsilleri, soyut düşünme becerileri gibi öncü beceriler çocuklardaki eleştirel düşünme becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Murphy, vd., 2014). Tüm bu faktörlerden yola çıkarak eleştirel düşünmenin bebeklikten ergenliğe uzanan süreçteki seyrini gelişimsel olarak anlamak bütüncül bir bakış açısı sunacaktır. Bu çalışmada da konuyla ilgili araştırmalardan yararlanarak yaşanan gelişimsel değişimler yoluyla eleştirel düşünme becerisinin nasıl ortaya çıktığına bütüncül bir bakış açısı sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca çocuklarda eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesi için önerilere yer verilmiştir.

Üst Düzey Bir Beceri Olarak Eleştirel Düşünme: Teorik Çerçeve

Düşünme becerileri, bireyi aktif kılan, bireyin öğrenmesinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını sağlayan, araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran temel becerilerdir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2010). Temel düzey düşünme dünya hakkında bilgi edinme ile ilgiliyken üst bilişsel beceriler olarak adlandırılan üst düzey düşünme/ikinci düzey düşünme kişinin kendisinin ya da başkasının bilgisi hakkında bilmeyi içerir (Kuhn, 1999). Bir kişi, yeni bir bilgi ile var olan bilgisini alıp yeniden düzenlediğinde ve bu bilgiyi bir amaca ulaşmak için

ya da şaşırtıcı durumlarda olası cevapları bulmak için genişlettiğinde üst düzey düşünme oluşur. Üst düzey düşünme yoluyla neye inanacağına ve ne yapacağına karar vermek; yeni bir fikir, yeni bir nesne veya sanatsal bir ifade oluşturmak; tahmin yürütmek ve rutin olmayan bir problemi çözmek gibi amaçlara ulaşılır. Üst düzey düşünmede, yeni bir şey üretme çabası olmadan sunulan bilginin zihne yerleştirilmesi olan temel düzey düşünmeden farklı olarak, zihindeki bilginin anlamlandırılıp yapılandırılması gerekir (Lewis & Smith, 1993).

Eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerilerinden biridir. Eleştirel düşünme en genel ifade ile iddiaların değerlendirilmesidir (Olson & Astington, 1993), “düşünme hakkında düşünmedir” (Paul, 1990). Bireyin kararlarını, inançlarını ve davranışlarını yönlendirmesinde geçerli ve güvenilir bilgi arayışıdır (Galinsky, 2010). Eleştirel düşünmenin konunun uzmanları tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde eleştirel düşünmenin genel olarak bilişsel ve duyuşsal boyutu yönüyle ele alındığı görülmektedir. Bilişsel boyut bireyin eleştirel düşünmesi için sahip olması gereken birtakım becerileri içerir. Duyuşsal boyut ise bireyin sahip olduğu bu becerileri kullanma eğilimini ifade eder. Uygun anlam çıkarmayı, iddiaları, tartışmaları ve nedenleri değerlendirmeyi kapsayan beceriler bilişsel boyutu yansıtırken; eleştirel düşünme becerilerini uygulama eğilimini ifade eden mizaç, davranışlar, alışkanlıklar ve kişisel özellikler eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunu ele almaktadır. Burada belirtilmesi gereken, her iki boyutun da birbiri için gereklilik oluşturmasıdır. Çünkü birey eleştirel düşünme için gerekli olan bilişsel becerilere sahip olabilir, ancak bunları uygulayacak motivasyonu yoksa başarılı olamayabilir. Yine benzer şekilde eleştirel düşünme için gereken duyuşsal eğilime sahip olup, çıkarım yapma, değerlendirme gibi becerilerden yoksunsa eleştirel düşünme konusunda yine başarıya ulaşamaz. Eleştirel düşünmenin bu iki temel boyutu açısından; örneğin, Watson Glaser (1980) eleştirel düşünme becerisine ait beş bilişsel alt beceri boyutu belirlemiş, bunları; tündengelim, varsayımların farkına varma, çıkarım, yorumlama ve varsayımların değerlendirilmesi olarak sınıflandırmıştır. Facione (1990) gerçekleştirdiği Delphi projesinde eleştirel düşünmenin bilişsel alt boyutlarını altı başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar; yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım, analiz ve öz düzenlemedir (Tablo 1).

Tablo 1. Eleştirel düşünme becerileri (Facione, 1990: s. 8-12)

Yorumlama	Çeşitli durum, tecrübe, veri, olay yargı vb. kriterlerin anlamını ya da önemini kavrama ve ifade etme
Analiz	Çeşitli durum, tecrübe, sebep vb. kavramlar ve açıklama türleri arasındaki amaçlanan ve güncel çıkarımsal ilişkileri saptama
Çıkarım yapma	Mantıklı sonuçlara ulaşmak için gerekli unsurları saptama; varsayım ve hipotezler oluşturma
Değerlendirme	Çeşitli durum, tecrübe, veri, olay yargı vb. sunumların güvenilirliğini ve sunum türleri arasındaki çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirme
Açıklama	Muhakemenin sonuçlarını belirtme ve muhakemeyi ikna edici argümanlar tarzında sunma
Öz düzenleme	Kişinin kendi çıkarımlarını, analiz ve değerlendirme becerilerini kullanarak incelemesi

Paul vd. (1995) eleştirel düşünme becerilerini birçok özelliği içeren makro ve mikro beceriler başlıklarıyla gruplandırmışlardır. Cheung vd. (2002) ise eleştirel düşünmeyi akıl yürütme ve çıkarım yapma olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmalarda bilişsel boyuta

yapılan vurgu öne çıksa da duyuşsal boyutu ele alan sınıflandırmalar da mevcuttur. Örneğin, Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutuna vurgu yapmak için “eleştirel ruh” terimini kullanır. Eleştirel düşünme eğilimlerini; nedenleri arama, bilgiye ulaşmaya çalışma, alternatifleri arama, açık fikirli olma gibi özelliklerle açıklar. Norris ve Ennis (1989) duyuşsal stratejiler olarak adlandırdığı eğilimleri; bağımsız düşünme, düşüncelerin altında yatan duyguları fark etme, entelektüel bütünlük, sebat ve cesaret geliştirme gibi özelliklerle ifade eder. Facione (1990) eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutlarını genel anlamda yaşama yaklaşım (açık fikirlilik, düşünmede esneklik, meraklılık vb.) ve spesifik konular, sorular ya da probleme yaklaşım (bilgiyi araştırırken gayret göstermek, konu üzerinde dikkati odaklamada özenli olma vb.) olarak iki kategoride ele almıştır. McKnown (1997) ise birçok kavramı değerlendirip eleştirel düşünmenin akıl yürütmeyi değerlendirme (bilişsel boyut) ve eleştirel düşünme çabası (duyuşsal boyut) olarak iki bileşeni olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlara ek olarak üstbilis (Kuhn, 1999) ve ideolojik ve ontolojik inançlar başlıklarının (Cheung, vd., 2002) bazı araştırmacılar tarafından eleştirel düşünmenin bir boyutu olarak ele alındığı görülmektedir. Bilişsel boyut kadar sık kullanılmamakla birlikte üstbilis boyutu ‘kişinin kendi düşünce sürecinin farkında olması ve bu süreci yönetmesi’ anlamına gelmektedir. İdeolojik ve ontolojik inançlar boyutu ise bireylerin bilgi ve gerçeği nasıl gördüğüyle yakından ilgili olduğu temeli üzerine kuruludur. Başka bir ifadeyle bireylerin yeni kanıtların toplanmasıyla birlikte uzman anlayışlarının değişeceğine/gelişeceğine inanmaları durumunda yeni bilgilere eleştirel ve analitik gözle bakmaları daha olasıdır. Bilginin mutlak, değişmeyen bir varlık olduğuna inandıklarında ise eleştirel düşünmeyi gerçekleştirme olasılıkları daha düşüktür (Ormrod, 2018). Bazı bilim adamları (Paul ve Elder, 2002) ideolojik ve ontolojik inançlar boyutunu, kendi temel varsayımlarının, dünya görüşlerinin ve önyargılarının farkında olmak anlamında bilişsel bir beceri olarak görmektedirler. Son olarak belirtmek gerekirse, eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasında farklı yaklaşımların çeşitliliğine karşın eleştirel düşünen birinin bilişsel beceriler kadar eleştirel bir ruha sahip olması gerektiği konusunda fikir birliği vardır. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin öncelikle bilişsel beceri ve duyuşsal eğilim boyutlarından oluştuğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme, fikirlerin ya da durumların doğruluğunu/açıklığını değerlendirmek için durumun ya da fikrin tanımlanmasını, farklı görüşlerin analiz edilmesini ve kanıtların değerlendirilmesini gerektirir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995). Tüm bireylerin özellikle de çocukların, hızla ulaşılan bilginin hangisinin güvenilir olup olmadığını ayırt etmeleri için bilgiyi eleştirel bir yolla değerlendirme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Lone, 2017). Eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi diğer düşünme becerileri için gerekliliktir (Ennis, 1985; Kurnaz, 2013; Sternberg, 1985). Ayrıca, odaklanma (bilgiyi takip etme), öz denetim (amaçlı davranma), bağlantılar kurma (alternatif çözümler üretme), bakış açısı alma (başkalarının çözümlerden nasıl etkilendiğini anlama) ve iletişim (ifade etme) gibi birtakım becerilere sahip olmayı gerektirir (Galinsky, 2010).

Eleştirel düşünmenin öz düzenleyici yönü kişinin düşünme süreçlerinin farkında olmasını, vardığı yargılar hakkında değerlendirmede bulunup fikirlerini gözden geçirmesini içerir (Facione, 1990). Araştırmacılar bu açıdan eleştirel düşünme ile üstbilis arasında ilişki kurmuşlardır (Kuhn, 1999; Olson ve Astington, 1993). Bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamında kullanılan (Özsoy, 2008) üstbilis Kuhn (2000) tarafından ele alınmış, zihin kuramı (temel olarak insanların farklı inanç ve

düşüncelere sahip olduğunu anlamak) üst bilişin merkezi olarak görülmüştür. Biliş, algılama, anlayış ve hatırlama gerektirirken, üstbiliş, kişinin kendi algılama, anlayış, hatırlama vb. hakkındaki düşüncelerini gerektirmektedir (Altıntaş, 2014). Kuhn (1999) eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için üstbilişsel bilgi, üstbilişsel stratejiler ve epistemolojik bilgi olmak üzere üç koşul olduğunu belirtmiştir. Üstbilişsel bilgi, bilginin farkında olmak anlamına gelmektedir. Üstbilişsel stratejiler kişinin performansını geliştirmesi ya da bir hedefe ulaşması amacıyla uyguladığı bilişsel veya davranışsal stratejilerinin kullanımı hakkındaki bilgisinin ifade edilmesidir. Üstbilişsel bilgi için ‘ona kadar ileri doğru sayabiliyorum, ancak geri doğru sayamıyorum’ ifadesi; üstbilişsel stratejiler için ‘Yapbozu köşelerinden yapmaya başlamak daha doğru’ ifadesi örnek olarak sunulabilir (Kuhn, 1999; Whitebread, vd., 2004). Epistemolojik bilgi ise, kişinin bilgi ve bilmeye yönelik anlayışını genişletmesi olarak ifade edilebilir. ‘Herhangi biri bir şeyi nasıl bilir?’ ve ‘Kendi bilgim hakkında ne bilirim?’ soruları da bu kavrama örnek olarak verilebilir. Bilişsel gelişim araştırmalarında giderek daha merkezi bir yeri olduğu kabul edilen bir yapı olan üstbiliş, kişinin kendi düşüncesinin farkında olma ve düşüncenin yönetimi, ya da “düşünmeyi düşünme” gibi ifadelerle tanımlanır ki bu da Facione’nin eleştirel düşünmenin alt boyutu olarak belirttiği öz düzenleme becerisiyle örtüşür. Bilişsel psikolojide, bu tür bilişsel işlevler çoğunlukla “yürütme kontrolü” başlığı altında incelenir (Dean & Kuhn, 2003). Her ne kadar literatürleri birbirinden bağımsız ve ayrı olsa da üstbiliş ve zihin kuramı aynı amaca hizmet etmekte ve zihinsel olayları anlamayı içermektedir (Altıntaş, 2014). Genel olarak üstbiliş yaşla birlikte gelişir, ancak üstbiliş becerilerinin kazanılmasında öğretimin etkisinin olgunlaşmanın etkisinden daha fazla olduğu belirtilmektedir (Özsoy, 2008). Vygotsky’nin üst bilişsel teoriye etkisi, diğerlerini kontrol etmekten, kendini kontrol etmeye geçiş açıklamasıyla ortaya çıkmıştır. Vygotsky’ye göre, üst zihinsel fonksiyonların temelinde sosyal etkileşim büyük bir rol oynar. Bu durum, öğrenmenin önemli bir kısmının sosyal ortamlarda deneyimlenmesi yoluyla içselleştirilmesidir (Louca, 2008).

Bilişsel gelişimle ilgili farklı kazanımların (zihin kuramı, yürütücü işlevler vb.) gelişimsel bir çerçevede birleştirilmesi, daha önceki kazanımların daha sonrakiler için hazırlanma yollarının araştırılmasını mümkün kılmaktadır (Kuhn, 2000). Bu perspektiften hareketle bu makalede eleştirel düşünme erken çocukluk, orta çocukluk ve ergenlik dönemlerini içeren gelişimsel bakış açısıyla incelenmiştir. Konu ile bağlantılı araştırmalardan yola çıkılarak eleştirel düşünmenin özellikle bilişsel boyutu açısından gelişimsel seyri anlaşılmasına çalışılmıştır.

Bebeklikten Ergenliğe Eleştirel Düşünme: Eleştirel Düşünme Açısından Yaşanan Gelişimsel Değişimler

Üst düzey düşünme becerileri için gerekli olan zihinsel kapasite yaşam boyu devam eden süreç içinde gelişir (Piaget, 1952). Eleştirel düşünmenin temelleri de bebeklik döneminde atılmaya başlar ve yaşam süresince geliştirilir (Leon, 2015). Bebekleri düşünceleri hakkında sorgulamak kolay değildir (Miller, 2017), ancak onların davranışları bu konuda tahmin yürütülmesine olanak vermektedir. Bebekler iki yaşına kadar dünyayı duyu ve hareket yoluyla algılar ve anlamlandırır. Hareket gelişimindeki ilerlemelerle Piaget’in döngüsel tepkiler adını verdiği bir süreç başlar. Rastlantı sonucu gözleriyle ellerini yakalayan bebek bu önemli keşfi gerçekleştirdikten sonra üç-dört ay civarında kendi vücuduyla gerçekleştirdiği döngüsel tepkileri dört-sekiz ay civarında çevresindeki nesnelere gerçekleştirir. Vurduğunda devrildiğini

gördüğü kulelere bir sonraki sefer devirmek için vurur. Piaget, kuramındaki duyu motor dönemdeki 'ikincil şemaların eş güdümlenmesi' olarak ifade ettiği evrede, bebeğin şemalarını karmaşık şekilde birleştirebildiğini belirtir. Sekiz-on iki aylar arasına denk gelen bu evre bebeklerin davranışlarında planlılık ve niyetliliğin ortaya çıktığı zamandır. Bu aşamada bebekler ne istediklerinin farkındadırlar ve hedeflerine ulaşmak için şemalarını birleştirebilirler. (Şema; çevreyle belirli etkileşim sonucunda oluşan bir davranış örüntüsüdür). Araç ile amaç arasında ayırım yapmaya başlayan sekiz aylık bir bebek nesnelere amaca ulaşmada bir araç olarak kullanabilir. Sekiz-on iki ay civarında daha bilinçli davranan bebek daha önceden öğrendiklerini bir sonraki durumda kullanmaya başlar. Sehpanın üzerindeki emziğine ulaşmak istediğinde sehpanın örtüsünü çekebilir. Burada görüldüğü gibi amaç ile araç arasında ayırım yapmak olayların öngörülmesini, yani tahmin yürüterek sonuç çıkarma/çıkarım yapma becerisinin temelini oluşturur. Bir yaşından sonra bebekler yeni durumlar için yeni çözüm yolları üretebilirler. Bir buçuk-iki yaşına gelen bebekler daha çok düşünce içeren icatlarla tepki verebilir, zihinde canlandırma yapma yoluyla problemlere çözüm üretebilirler. Bu aşamaya "düşüncenin başlangıcı" ya da "tasavvurlu düşünce" adı verilir. Bu sürece kadar problemleri deneme-yanılma yoluyla keşfederek çözen bebek artık daha gelişmiş bilişsel kalıplara sahiptir. 18. aya kadar problem çözümünde kullanılan deneme-yanılma yöntemi, bu aydan sonra yerini 'zihinsel temsile' bırakır. Yani bebek artık problemi sembollerle düşünerek çözebilmektedir. Oyuncağı ulaşabileceğinden daha yüksek bir yerde bulunan 20 aylık bir bebek uzanmaya çalışıp oyuncakını alamadığında yakındaki bir sandalyeye çıkıp bunu başarabilir. İki yaşında sembollerin kullanımı ön plana çıkar. Dil, bunun en önemli örneğidir (Avcı, 2007; Berk, 2013; Miller, 2017; Wood, 2003).

Bebeklerin davranışları üzerine yapılan araştırmalar altı aylık bebeklerin bile birçok algıya sahip olduğunu göstermektedir. İnsan algısı da bunlardan biridir: Bebekler insanların davranışlarını rastgele gerçekleşen hareketler olarak görmekten çok, insanların niyetlerine odaklanırlar (Galinsky, 2019). Hamlin, Wynn & Bloom (2007) bu konuda yaptıkları araştırmalarında bebeklerin niyetlerden daha fazlasına dikkat ettiklerini belirlemişlerdir. Araştırmada on aylık bebeklere bir kukla sahnesindeki karakterler izletilmiştir. Sahnede tepeye tırmanmaya çalışan bir daire tekrar tekrar başarısız olmaktadır. Sahneye gelen mavi kare kırmızı daireyi ittire ittire zirveye çıkarır. Kırmızı daire mutluluğunu belli etmek için zıplar. Daha sonra sarı üçgen karakter gelir ve onun aşağı ittirip düşürür. Karakterlerin görevlerinden haberi olmayan bir araştırmacı odaya girer ve bebeğe kare ve üçgenin olduğu tepsiyi uzatır. Araştırmanın sonucunda bebeklerin büyük çoğunluğunun yardımcı olan olumlu karakteri seçmişlerdir. Karakterlerin görevleri değiştiğinde sonuçlar değişmemiştir. Hatta altı aylık bebeklerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, bebeklerin zarar veren insanlar yerine yardımcı olan insanları tercih etmeye meyilli olduklarını, bunun da bilgi sağlayıcılar olarak kime güven duyacaklarını etkilediğini göstermektedir.

Bilişsel gelişimle ilgili tüm beceriler (düşünme, karar verme, odaklanma, vb.) doğrudan ya da dolaylı olarak beynin prefrontal korteksi ile ilgilidir. Eleştirel düşünme de beyinde bulunan dört lobdan biri olan 'frontal lob' ile ilişkilidir. Prefrontal korteks ise frontal lobun en önemli bölümlerinden biridir. Çünkü prefrontal korteks; iç ve dış, bilinçli ve bilinç dışı, bellekte depolanmış olan ve diğer tüm kaynaklardan gelen uyarıların düzenlenip, birleştirilip meydana gelecek davranışa karar verilen yerdir. Olasılıklı düşünme, akıl yürütme, yorumlama, tahmin etme, bilgileri düzenleme, strateji üretme ve uygulama, davranışları düzenleme, sonuç çıkarma

preforantal korteksin gelişmesini gerektirir. Çocuklarda bu becerilerin gelişmesi için beynin bu bölümlerinin gelişmesi gerekir ve bu gelişme dört yaş civarında gerçekleşir (Madi, 2014). Prefrontal korteksin gelişimi ergenliğin sonuna kadar devam eder (Santrock, 2014).

İki-dört yaşları arasındaki çocuklar Piaget'e göre sembolik işlev evresindedirler ve bu evredeki çocuklar o anda orada bulunmayan bir nesneyi zihinsel olarak ifade edebilirler. Bu evrede dil gelişimi hızlanır. Düşünce ve konuşma benmerkezcidir. Dört-yedi yaşlar arasını kapsayan sezgisel düşünce alt evresinde ise, çocuklar akıl yürütmeye ve sorular sormaya başlarlar. Benmerkezcilikte azalma görülür. Çocuklar fikirlerini düzgün ve uzun cümlelerle ifade edebilirler (Bee & Boyd, 2009; Santrock, 2014). Çocuklar üç yaş civarında önemli bir bilişsel sıçramayla başkalarının kendinden farklı şeyler bilip hissedebileceğini kavramaya başlarlar ve genellikle çocukların ilk yalanlarına bu dönemde rastlanır. Yalan söylemek çocukların kendilerini başkalarının yerine koyabildiklerini gösterir. Ayrıca çocuğun kendini başkasının yerine koyma durumu kişinin başkalarının düşünce ve inançlarını anlamaya yönelik olan zihin kuramıyla (bir kişinin davranışlarından yola çıkarak onun istek, niyet ve inançlarını çıkarsama/yorumlama becerisi) ilişkilidir. Eleştirel düşünmenin, bireylerin bilgi ve gerçeği nasıl gördüğüyle yakından ilgili olduğu temeli üzerine kurulu olan "epistemolojik ve ontolojik inançlar" boyutu da çocukların empati kurma becerisiyle alakalıdır. Aynı zamandan Galinsky (2010)'nin eleştirel düşünme için önkoşul olarak belirttiği becerilerden biri 'bakış açısı alma'dır ki bu yalan söyleyen bir çocuğun bu beceriyi kazanmaya başladığını gösterir. Bu aşamaya gelen bir çocuk, başkalarının duygu ve düşüncelerini "Bu benim başıma gelseydi ne yapardım?" sorusunu sorarak tahmin edebilir (Szalavitz & Perry, 2017). Bu kazanımların eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutuyla ilgili olarak Halpern (1998)'in esneklik ve Ennis (1985)'in açık fikirlilik özelliklerinin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Dört-beş yaşındaki çocuklar üç yaşındakilerden farklı olarak, insanların sahip oldukları inançları yanlış olsa bile bu inançlara göre hareket ettiklerini kavrarlar (Miller, 2017). Bono (1985) düşünme becerilerini kazandırmak için geliştirdiği "CoRT Düşünme Programında" dört seviyeli bir başarı hiyerarşisi belirlemiştir; bu hiyerarşinin ikinci seviyesinde başkalarının görüşlerini/inançlarını dikkate alarak bir davranışın ya da seçimin sonuçlarına bakıp alternatifleri arayarak düşünmeyi içeren daha yapısal bir yaklaşımı vurgulamıştır. Başkasının görüşlerini alarak yapılan bu işlemleri CoRT'un araçları olarak nitelendirmiştir. Flavell & Miller (1998) tarafından yapılan araştırmada, beş yaşındaki çocuğa üzerinde şeker resmi olan bir şeker kutusu gösterilir ve içinde ne olduğunu düşündüğü sorulur. Çocuk "şeker" dedikten sonra kutunun içine baktığında kalem olduğunu görür. Çocuğa, kutunun içine henüz bakmamış bir çocuğun kutunun içinde ne olacağını düşüneceği sorulur ve çocuk keyifle "şeker" yanıtını verir. Bu uygulama üç yaşındaki bir çocukla yapıldığında çocuk birinci soruya "şeker" yanıtını verirken ikinci soruya şaşkın bir şekilde "kalemler" yanıtını verir. Üstelik üç yaşındaki bu çocukla daha sonra konuşulduğunda başlangıçta kutuda kalem olduğunu düşündüğünü belirtir. Bu sonuç, üç yaşındaki çocukların kendi düşünme süreçlerini yönetme konusundaki yetkinliklerinin henüz yeterli olmadığını göstermektedir.

Üç yaşına kadar, çocuklar kendileri ve diğerleri hakkında bilgi sahibi olarak bazı farkındalıklar edinirler. Bir nesne hakkında düşünmeyi onu algılamaktan ayırırlar ve düşünmek ve bilmek gibi fiilleri kullanarak kendi bilgi durumlarına başvurmaya başlarlar (Flavell, 1999). Dört yaşındayken, başkalarının davranışlarının inanç ve arzular tarafından yönlendirildiğini ve

bu tür inançların kendileri ile uyuşmayabileceğini ve yanlış olabileceğini anlarlar. İnsan bilgisinin dayandığı üretken kaynaklarla iddialar arasında bağlantı kurduğundan yanlış inanç anlayışı (zihin kuramı) gelişimsel bir dönüm noktasıdır. Okul öncesi yıllar aynı zamanda birinin iddiaların ne olduğunu, yani bir kişinin bilgi kaynaklarının farkında olduğunu nasıl bildiği konusunda hızla gelişen bir farkındalık dönemidir. Bu metabilişsel kazanımlar üst düzey düşünmenin temelini oluşturur. Bilgiyi insan bilgisinin ürünü olarak anlamak, epistemolojik düşüncenin geliştirilmesinde kritik bir ilk adımdır; bu, şeylerin nasıl bilindiğini ve giderek daha üst düzey düşünmede etkili olarak nasıl tanındığına dair kesin bir teori oluşturmak anlamında metabilışseldir (Kuhn, 2000). Lutz & Keil (2002) 4 yaşından küçük çocukların bir doktorun biyoloji hakkında ve bir oto tamircisinin mekanik cihazların işleyişi hakkında daha fazla bilgi sahibi olabileceğini düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

Basit açıdan okul öncesi çocukların bile düşünmeyi düşünebildikleri söylenebilir. Üç ila beş yaşları arasında, çocuklar iddiaların birinin inancının ifadesi olduğu görüşünü edinir (Olson & Astington, 1993). Bu, eleştirel düşünmenin ‘bilişsel’ ve ‘ideolojik ve ontolojik inançlar boyutu’ için temel oluşturur (Ormrod, 2018; Paul ve Elder, 2002) ve üst düzey düşünmenin gelişiminde kritik bir işarettir. Bu içgörüyü elde ettikleri zaman, çocuklar zihinsel durumları temsil etme yeteneğini geliştirmiş olurlar; örneğin, bir köpeği düşünmeyi aslında birini algılamaktan ayırırlar (Estes, Wellman & Woolley, 1989). Ayrıca, arzu ve niyet gibi zihinsel durum kavramlarını kendilerinin ve başkalarının davranışlarını açıklamada bir araç olarak kullanmaya başlarlar (Wellman & Gelman, 1998). Hoicka vd. (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukların güveni istikrarlı görmediklerini (birine olan güvenlerinin niyetlere göre değiştiğini), aksine insanların değişen niyetlerinin bir işlevi olarak gördüklerini bulmuşlardır. Bununla birlikte, küçük çocuklara ağaca tırmanan ve ağaçtan düşüp dizini tutan bir çocuğun resmi gösterilip “Bu çocuğun düştüğünü nereden biliyorsun?” sorusu sorulduğunda büyük çoğunluğunun “Dikkatle tutunmadığı için” (dizini tuttuğu için yerine) cevabını verdikleri görülür (Kuhn, 1999). Ayrıca, evlerinde dış fırçasının bulunduğu yeri düşünmeleri ve daha sonra ne hakkında düşündüklerinden bahsetmeleri istendiğinde 5 yaşındaki çocukların banyodan veya dış fırçalarından bahsetmekte zorlandıkları görülmüştür (Flavell, Green, & Flavell, 1995). Bu durum çocuklarda yaşla birlikte gelişen ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında da bir gereklilik olan üstbilis becerilerinin –kişinini kendi düşüncesinin farkında olma ya da düşünmeyi düşünme- hala gelişmekte olduğunu göstermektedir (Dean & Kuhn, 2003). Ayrıca, beş yaşındaki çocukların ne düşündüklerini hatırlamakta zorlanmaları açısından bakıldığında “düşünmeyi düşünme” kavramı, Paul, vd. (1995)’nin eleştirel düşünme için gerekli bir özellik olarak belirttiği mikro beceriler arasında yer almaktadır.

Okul öncesi yıllarda çocuklar aldatma olasılığını anlamaya başlarlar. Görünüş ve gerçeğin bazen farklılaştığını ve insanların yanlış inançlara sahip olabileceğini öğrenirler (Moses & Baldwin, 2005). Çocuklar 3 yaşına geldiklerinde, sözlü ifadelerin aldatıcı bir konuşmacının gerçek inançlarını yansıtmayabileceğini anlarlar (Lee & Cameron, 2000). Küçük çocuklar, insanların bildiklerini her zaman doğru bir şekilde iletmediklerini anlama kapasitesine sahip olsalar da, çoğu zaman yetişkinlerin çarpık bilgi sağlamak için yaptığı çıkarım türlerini yapmayı başaramazlar. Mills & Keil (2005) anaokulu, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf çocuklarından, bir konuşmacının belirsiz bir olayla ilgili iddialarını değerlendirmelerini istediği bir araştırma yürütmüştür. Senaryolardan biri, kimin kazandığını belli etmediği bir koşma yarışı veya kazandığını ya da rakibinin kazandığını iddia eden bir karakter içermektedir. Çalışma

sırasında ikinci sınıf ve daha büyük yaştaki çocuklar, konuşmacının kişisel çıkarlarıyla tutarlı olan iddialara daha kuşkuyla yaklaşmışlardır. Bununla birlikte anaokulu çocukları, konuşmacı tarafından belirtilen sonuçları tarif ettiklerinde bu ifadelerin doğru olduğunu varsaymaya yönelik bir önyargı olarak yorumlanan bu iddialardan daha az kuşku duymuşlardır. Bu sonuç, okul öncesi çocukların Paul, vd. (1995)'nin makro bilişsel beceriler olarak ele aldıkları “delil ve iddia edilen gerçeklerin değerlendirilmesi” özelliğinde ve Norris ve Ennis (1989)'in eleştirel düşünme eğilimlerinin bir özelliği olarak belirttikleri “açık fikirli olma” konusunda henüz başarılı olamadıklarını göstermektedir.

Gelişim psikolojisi açısından düşünme hakkında düşünme Piaget'in dönemleri yönüyle somut işlemler dönemiyle ilişkilendirilir (Inhelder & Piaget, 1958). Piaget'in görüşlerine karşı olarak sonraki araştırmalar düşünme hakkında düşünmenin somut işlemler dönemiyle sınırlandırılacak bir beceri olmadığını ortaya atmıştır (Matthews, 2000; McCall, 2017; Moshman, 1998). Çocukların kendileri için önemli olan bir konu hakkında eleştirel düşünmeyi nasıl üstlendiklerini gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin McCall (2017) beş yaşındaki çocuklarla yürüttüğü felsefi sorgulama yöntemi (Felsefi Sorgulama Topluluğu –FST-) sırasında çocukların doksan dakikalık diyalog sürecine katılabildiklerini, akıl yürütebildiklerini ve soyut fikirler kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Bu açıdan McCall (2017)'un çalışması, fırsat verildiğinde ve çocuklara uygun koşullar oluşturulduğunda çocukların beklenenden daha erken bu becerileri kullanabildiklerini göstermektedir. Eleştirel düşünmenin erken çocuklukta görüldüğünü savunan araştırmacılar (Davis-Seaver vd., 2003; MacCall, 2017) için Piaget'nin görüşleriyle ilgili sorunlar (erken çocuklukta eleştirel düşünmenin görülemeyeceği), Piaget'in ortaya attığı soyut düşünmenin (formel akıl yürütmenin) eleştirel düşünme ile aynı olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Piaget'e göre soyut düşünme, somut nesnelere bağımsız sembollerin manipüle edilmesini içerirken, eleştirel düşünme, düşünmenin ne ile yapıldığı ve ne ile yapılması gerektiği ile (iddiaların değerlendirilmesinde kanıt ve gerekçe kullanımı) ilgilidir. Buna göre, küçük bir çocuğun sembolik olarak düşünmeden eleştirel düşünmesi mümkündür. Bu bakış açısıyla soyut akıl yürütme olmadan da bir çocuk, delilleri inceleme, kanıtlara dayanarak karar verme ve öngöründe bulunma, gerekçeli yargılamalar yapma ve problemleri diyalektik, yaratıcı bir biçimde çözme davranışları gösterebilir (Davis-Seaver vd., 2003). Carlson, Mandell & Williams (2005)'in yaptığı “Az çoktur” isimli bir araştırmada üç ve dört yaşındaki çocuklara Chris adında bir maymun kukla gösterilir ve Chris'in paylaşmayan yaramaz bir maymun olduğu söylenir. Çocuğa iki tepsi gösterilir; birinde iki ikramlık, diğerinde beş ikramlık vardır. Çocuklara bu oyunda hangi tepsiyi gösterirlerse o ikramlıkların paylaşmayan yaramaz maymuna verileceği, diğer ikramlıkların ise kendilerine kalacağı belirtilir. Üç yaşındaki çocuklar bu oyunda sorun yaşarlarken, dört yaşındaki çocuklar daha az ikramlığın olduğu tepsiyi gösterip çok olan ikramlıkları alabilmişlerdir. Çalışmayı yürüten araştırmacılar, çocukların düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirecek daha düşünceli ve yansıtıcı bir bakış açısı elde etmek için onların ani durumlarda geri adım atmamayı öğrendiklerini belirtmiştir.

Orta çocukluk dönemi boyunca zihin kuramı olarak adlandırılan çocuğun zihinsel etkinliklere yönelik inançları daha detaylı ve kapsamlı bir noktaya ulaşır. Bu dönem çocukları kendi yaşantılarına yönelik yansıtma yapabildiğinden eleştirel düşünme ve problem çözme gibi düşünme becerilerinde gelişme gözlenir (Berk, 2013; Trawick-Smith, 2018). Orta çocukluk dönemindeki çocuklar, okul öncesi çocuklardan farklı olarak zihni basit bir bilgi deposu olarak görmek yerine onu bilgiyi seçen, dönüştüren aktif bir faktör olarak değerlendirirler (Kuhn,

2000). Orta çocuklukta bilginin kaynağına yönelik anlayış farklılaşır. Aynı şeyi gören iki insanın bilgi ve deneyim gibi farklılıklarından dolayı düşüncelerinin farklı olacağını anlayabilirler (Eisbach, 2004). Bunun yanında insanların, bilgilerini gözlem yaparak ya da diğer insanlarla konuşmanın dışında, zihinsel çıkarım gibi yollarla geliştirebileceklerini fark ederler (Miller, Hardin & Montgomery, 2003). Çıkarım yapma becerisinin gelişmesi yanlış inanç bilgisinin de gelişmesini sağlar. Orta çocukluk döneminde bir insanın başka bir insanın düşüncesine yönelik inancını içeren ikinci düzey inanç kavramı gelişir ve çocuklar buna yönelik sorulan sorulara yedi yaşından itibaren doğru cevap verebilirler. Astington, Pelletier & Homer (2002) tarafından yapılan ikinci düzey bir yanlış inanç testinde çocuklara bir dizi resim gösterilir. Resimlerde Jason adındaki çocuk bir arkadaşından mektup alır. Lisa mektubu okumak istemektedir, ancak Jason buna izin vermez bu nedenle mektubu yastığının altına koyar (buarada Lisa Jason'u kapı arasından izlemektedir). Jason odadan ayrıldığında Lisa mektubu alıp okur. Jason, Lisa'nın yaptığını görür, ancak Lisa Jason'u görmez. Lisa mektubu Jason'un masasına bırakır. Çocuklara ikinci düzey yanlış inanç sorusu olarak "Lisa, Jason'un mektubu nerede arayacağını düşünür? Neden?" sorusu sorulur. Çalışmanın sonucunda, yedi yaş civarındaki çocukların bu soruyu doğru yanıtlayabildikleri belirlenmiştir. Çocukların bu düzeye ulaşmaları bir insanın bir kanıya varmasının nedenlerini anlamalarına, başkalarının bakış açılarını kavramalarına yardımcı olmaktadır (Berk, 2013; Miller, 2017). FMRI araştırmaları da buna paralel olarak altı-on bir yaşları arasındaki çocukların bir kişinin düşünceleri hakkında düşünürken aktif olan beyin bölgelerinin zamanla daha ayırt edilebilir düzeye geldiğini göstermektedir. Çocukların yetişkinler gibi prefrontal kortekse ek olarak zihin kuramı sürecinde önemli bir rol oynadığı bilinen sağ temporal lob ve parietal lobu birleştiren beyin alanı aktif duruma gelir (Saxe, vd., 2009).

Orta çocuklukta çocuklar zihinsel stratejiler konusunda daha bilinçli duruma gelirler. Çocuklar zihinsel bir etkinliğin/bilişsel performansın birden fazla faktör tarafından (yaş, motivasyon, görevin zorluk derecesi, stratejilerin kullanımı vb.) etkilendiğinin farkına varırlar ve anlayışlarını daha etkili duruma getirmek için bu faktörleri bir arada kullanmaya başlarlar. Dolayısıyla orta çocuklukta üstbiliş daha karmaşık bir düşünme sistemine evrilmiş olur (Berk, 2013). Dokuz-on bir yaş döneminde çocuklar stratejilerin nasıl ve neden işe yaradığı konusunda farkındalık geliştirirler. Beşinci sınıftaki çocuklar iyi akıl yürütmeyi kötüden ayırabilirler. Bu çocuklar kendilerine çeşitli örnekler sunulduğunda doğrudan sonuca odaklanmak ve cevap vermek yerine olasılıkları değerlendirerek, verileri bir araya getirerek istenmeyen bir sonuca götüren bir akıl yürütme şeklini dahi iyi olarak değerlendirebilirler (Amsterlaw, 2006).

Okul öncesi dönem çocukları bile bazen yanlış iddialarda bulunduğunu anlayabilirken, ilkokul çocukları, kendi çıkarlarına yönelik hizmet etme amaçları açık olan bireylerin ifadelerini sorgulamakta başarısız olabilmektedirler. Bunun bir nedeni bu türden bir bilginin sorgulanmasına yardımcı olacak sosyal deneyimlerin yokluğudur. Gelişimsel olarak her ülkede, büyük çocuklar küçük çocuklardan daha fazla kuşkuculuk sergilemektedirler, ancak kuşkuculuk derecesi Çin'deki altı-yedi yaşındaki çocuklarda ABD'deki 10-11 yaş arası çocuklardan genel olarak daha fazladır. Bu sonuçlar, sosyal tecrübenin çocukların başkalarının iddiaları hakkındaki düşüncelerini büyük ölçüde şekillendirdiğini göstermektedir (Heyman, Fu & Lee, 2007). Bu durum kültürün eleştirel düşünmenin gelişiminde önemli bir faktör olduğunu gösterir niteliktedir. Bireyin epistemik inancı açısından, otoriteye (büyüklere ya da dini liderlere) doğruyu her zaman bilen bir değer atfeden kültürlerde, bireyin doğrunun sabit bir

varlık olduğu yönündeki düşüncesi güçlenir. Bunun yanında sürekli grup uyumunun sürdürülmesi gerektiğinin vurgulanması da bireyi eleştirel düşünmenin gerektirdiği düşünce/bakış farklılıklarını dile getirmekten alıkoyabilir ki genel olarak Asya, Kızılderili topluluklarında ve bazı kökten dini gruplarda eleştirel düşünmenin daha az görülmesi bununla açıklanabilir (Ormrod, 2018). DeLoache & Pickard (2008) dört-sekiz yaş arasındaki çocuklarla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada araştırmacı çocuklara özel makinem dediği, her şeyi başka şeye dönüştürebildiğini iddia ettiği (nesnelere küçülten, dönüştüren) bir metal makine gösterir. Yanındaki nesneyi alır makinenin içine koyar, çocuktan makinenin üzerindeki yeşil düğmeye basmasını ister, makineden ses gelir ve bir ışık yanıp söner. Araştırmacı makinenin arkasına gizlenmiş kapaklı bölmedeki küçük el fenerini alır ve çocuğa “Bak! El feneri küçüldü” der. Çocuk bu şekilde dokuz nesnenin dönüşümüne şahit olur. Daha sonra çocuğun ebeveyni odaya girer. Ebeveyn çocuğa “Sence ne oldu? Makine ne yaptı? Değiştirdiğin şeylerin adları neydi? Makine gerçekten onu yaptı mı? Acaba hile mi var? gibi sorular sorar. Araştırmanın sonucunda dört yaşındakilerin %100’ü, beş yaşındakilerin %88’i, altı yaşındakilerin %71’i ve hatta yedi yaşındakilerin %33’ü bu makinenin sihirli bir şekilde çalıştığına inanmıştır. Daha sonra durum abartılarak 5-8 yaş arasındaki çocuklara, bu makinenin plastik bir kertenkeleyi gerçek bir hayvana dönüştürüp dönüştüremeyeceği sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda, beş yaşındaki çocukların %88’inin altı yaşındaki çocukların %58’inin, yedi yaşındaki çocukların %65’inin ve sekiz yaşındaki çocukların %40’ının gördüklerine ve araştırmacının anlattıklarına inandıkları ortaya çıkmıştır. Galinsky (2010) bu araştırma sonuçları için yaptığı açıklamada, hızla gerçekleşen teknolojilerin birçok zaman yetişkinler için bile imkânsız görüldüğünü (gerçekleşmesi imkânsız gibi görünen şeylerin birkaç yıl içinde gerçek olabileceğini gördüklerini), dolayısıyla çocukların da basit şeylere aldanmalarının normal olabileceğini ifade etmiştir. Rosengren, vd. (1994) ise bir sihirbazın hayali bir figürü gerçeğe dönüştürdüğünü iddia ettiği benzer bir araştırmada okul öncesi çocukların genel olarak sihir inancına sahip olduklarını, ancak bu inancın ebeveyn tutumlarından (ebeveyn teşviki) ve çocukların kendilerine özgü inançlarından etkilendiğini belirlemişlerdir. Bu durum eleştirel düşünmede bireyin epistemik inançlarının da etkili olduğu görüşünü akla getirmektedir. Bilginin mutlak ve değişmez olduğu inancı eleştirel düşünme olasılığını azaltan bir faktördür. Diğer yandan ebeveynlerin teşvikinin çocukların kararlarında etkili olması ise kültürel yetişme şeklinin eleştirel düşünmeyi etkilemesiyle açıklanabilir. Örneğin, kişinin büyüklerine ya da dini liderlerine çok fazla değer yükleyen toplumlarda ‘doğrunun’ en iyi otorite figürlerinden kazanılan sabit bir varlık olduğuna yönelik epistemik inancın güçlenmesi muhtemeldir (Ormrod, 2018).

Okul öncesi dönemden orta çocukluğa geçişte, eleştirel düşünme açısından yaşanan gelişimsel değişimler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Eleştirel Düşünmenin Gelişimi ve Ön Yargılara Karşı Koyma: Gelişimsel Beklentiler (Dermand-Sparks’tan akt. Bredekamp, S., 2015: s.197).

2 ve 3 yaşlar	Tekrarlanan destekleyici deneyimler yoluyla çeşitli farklılıklarla rahat olmayı öğrenme Bir şey istediğinde ya da incindiğinde duygularını ifade edebilmeyi öğrenme
4 yaşlar	Haklı veya haksız davranış imgeleri karşılaştırarak eleştirel düşünmenin temelini geliştirmeye başlama Kimlikleri sebebiyle başkalarıyla alay etme ve onları ve reddetmenin acıtıcı olması Alay ve başkalarının reddi ile başa çıkmak için basit problem çözme ve çatışma

	çözümüyle uğraşma
5 yaşlar	Kalıp yargılar hakkında eleştirel düşünmeye başlama Haksız ve acıtırıcı davranışlar hakkında düşünmeye başlama Bazı haksız davranış ve yorumları nasıl ele alması konusunda çözüm üretme Yetişkinlerin yardımıyla, günlük hayatta karşılaştığı ön yargılara karşı koymada diğer çocuklarla birlikte çalışma (Birlikte arkadaşları için tekerlekli sandalye rampası yapılmasını talep eden bir dilekçe düzenleme vb.).
6 yaşlar	Gruplar hakkındaki doğru ve yanlış inanışları karşılaştırmaya başlama (“Bazı insanlar ‘Erkekler öğretmen olamaz’ diyor ama Bay Clement olmuş”). Farklılıklar konusunda soru sorarken saygılı davranma Problem çözme anlaşmazlıklarının ön yargıları da içermesi
7 ve 8 yaşlar	Kendi fikirlerine nasıl ön yargıların hakim olduğunu düşünme Yeni oluşan okuma becerilerini cinsiyet, ırk, etnik köken, engellilik ve sınıf konularında oluşan kalıp ve ön yargıları öğrenmede kullanma Okul ve yaşadığı topluluğun içindeki ayrımcılık yapılan durumlara değinebilmek için grup eylemlerine katılma

Ergenlik dönemi eleştirel düşünmenin gelişmesinde kritik bir öneme sahiptir. Piaget soyut işlem düşüncesi olarak adlandırdığı bu dönemi somut olandan, burada olmayana ve geleceğe yönelik ilgi sayesinde kurtulma olarak açıklamıştır. Piaget ayrıca ergenlik dönemindeki düşünce dönüşümünü somut ve şimdiki gözlemlerden çıkan önermeler hakkında varsayımlar üretmeyi ve akıl yürütmeyi sağlayan değişim olarak açıklamıştır (Gander & Gardiner, 2010). Bu dönemde eleştirel düşünmenin ilerleme kaydetmesine olanak tanıyan özelliklerden bazıları; çeşitli alanlardaki bilgi birikiminin artması, bilgi işlemedeki hız, otomatiklik ve kapasite artışı, yeni bilgi kombinasyonları oluşturma becerisinin artması, bilgiyi elde ederken ve kullanırken planlama yapma, alternatifleri dikkate alma, bilişsel izleme gibi strateji ve işlemleri kendiliğinden geniş bir aralıkta uygulamadır. Bunun yanında ergenlik dönemine gelindiğinde okuma ve matematik gibi çocuklukta gerekli becerilerin temeli oluşturulmamışsa eleştirel düşünme becerilerinin yeterince gelişmesinin olanaklı olmadığı belirtilmektedir (Santrock, 2012; Santrock, 2014). Çünkü okuma sırasında zihinsel süreçlerin farkında olmak metindeki içeriğin doğru kavranmasını sağlayarak eleştirel bakış açısını olanaklı kılar. Matematik dersi ise diğer derslere katkıda bulunacak dil ve yöntem olarak ele alındığında çocuklara farklı düşünme stratejileri ve entelektüel beceriler kazandırma anlamında destek olur (Gürkaynak, vd., 2003).

Prefrontal korteksin yapısı ergenlik döneminde önemli değişikliklere uğramaktadır. Ergenler düşünme yapısında orta çocukluk dönemindeki önyargılardan uzaklaşırlar, bu dönemde daha fazla öz-farkında ve öz-yansıtıcı oldukları niteliksel bir değişiklik gözlemlenir. Ergenler çok boyutlu kavramları göz önünde bulundurabilecekleri bir kapasiteye sahip olurlar ve böylece daha stratejik bir şekilde düşünebilirler (Blakemore, & Choudhury, 2006). Ergenler soyut önermeleri, varsayım olan durumları/olayları anlarlar ve bunlar hakkında mantıklı muhakeme yapabilirler. Orta çocukluk dönemindeki çocuk $A=B$ ve $B=C$, ise $A=C$ mantık yürütmesini yapmak için A, B ve C elementlerini görmeye ihtiyaç duyabilirken ergenlik dönemindeki birey bu problemi sözlü anlatımla çözebilir. Ergenler problem çözerken çocuklukta kullanılan deneme-yanılma yolundan uzaklaşarak bir bilim adamı gibi düşünüp plan geliştirir ve sistemli bir biçimde çözüme ulaşabilirler. Bu durum onların kuramsal-tümdengelimli akıl yürütme yapabildiğini gösterir (Miller, 2017; Santrock, 2012).

Eleştirel düşünme ergenlik dönemi boyunca gelişme göstermektedir, fakat ergenlerin yalnızca %43'ü bu beceriye sahip olabilmektedir. 11. sınıfa devam eden ergenler bile kendine hizmet eden (self-serving) ön yargı gösterebilmektedirler (Gander & Gardiner, 2010; Santrock, 2012). Ergenlerdeki objektif bakış açısından uzaklaştıran bu ön yargı eleştirel düşünmenin önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir (Nosich, 2016). Dumontheil, vd. (2010) zihin teorisinin gelişimini 177 katılımcının olduğu bir araştırmayla incelemişlerdir. Yedi ila 27 yaşları arasındaki katılımcıları beş farklı yaş grubuna ayırmışlardır; Çocuk I (7.3-9.7 yaş); Çocuk II (9.8-11.4); Ergen I (11.5-13.9); Ergen II (14.0-17.7); Yetişkinler (19,1-27,5). Araştırmada tüm gruplara bilgisayar donanımlı görev verilmiştir: Raflarda birtakım objelerin olduğu raf dizisi bulunmaktadır. Bu rafların arkasında bir kişi bulunmaktadır ve bu kişi bazı rafların arkası kapalı olduğu için o nesnelere görememektedir. Rafların arkasındaki kişi objeleri hareket ettirmek için komutlar verir. Örneğin, en üstteki kamyonun sağa kaydırılmasını istediğinde yetişkinlerin bile %50'si bu görevde hata yapmışlardır. Çünkü rafların arkasındaki kişinin, kapalı olan raflardaki objeleri göremediğini unutmaktadırlar. Aynı uygulama bu sefer rafların arkasında birinin olmadığı, bunun yerine arkasında duvar olan rafların görmezden gelinmesi konusunda kuralların olduğu kontrol grubuna yapılan bir uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, rafın arkasında birinin bulunduğu uygulamada, hata oranı yaş arttıkça azalmıştır. Ancak kişinin değil, kuralların olduğu uygulamada ise ergenliğin sonuna kadar hata oranında azalma olmakla birlikte yetişkinlik döneminde herhangi bir değişme yaşanmamıştır. Bu durum şunu göstermiştir: Kuralları hatırlamakla ve uygulamakla ilgili beceriler ergenlik döneminde gelişir; başkalarının düşüncelerini hesaba katarak hareket etmek ise ergenlik döneminde tamamen gelişmiş değildir. Bu sonuçlar zihin teorisi görevlerinin dört yaşına kadar başarılı olduğunu, zihin teorisi ile yürütücü işlevler arasındaki etkileşimin geç ergenlikte gelişmeye devam ettiğini göstermektedir. Bu açıdan eleştirel düşünmenin yetişkinlikte dahi geliştirilebilen bir beceri olduğu ve eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutu akla gelmektedir. Norris ve Ennis (1989)'in eleştirel düşünme eğilimleri arasında yer alan "başkalarının bilgi düzeyine ve duygularına ve entelektüelitesine duyarlı olma" ifadesi Dumontheil, vd.(2010)'nin araştırma sonuçlarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin ortaya çıkması ve geliştirilmesi için her yaş döneminde desteklenmesi gerekmektedir.

Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi

Çocukların eleştirel düşünme becerisini geliştirmenin temelinde, üniversite öğrencileri dahil her yaşta öğrenen bireyin farklı kaynaklardaki bilgileri (internet siteleri, ders kitapları, medya raporları vb.) görünen yüzüyle almalarının önüne geçmek bulunmaktadır. Diğer bir deyişle buradaki amaç çocukların okuduklarının ve duyduklarının eleştirel analizini yapmalarını sağlamaktır. Bunun yanı sıra, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek; okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye yönelik iletişimin temel unsurlarını geliştirir; hataları ve ön yargıları keşfetmeye yardımcı olur; özgür düşünceye giden bir yol sunar; bakış açısını değiştirme olanağı sunar; farklı düşünebilme becerisini geliştirir; yeni fikirleri keşfetmenin yolunu açar; bireyin ve grubun potansiyelini ortaya çıkarır; düşüncedeki tıkanıklıkları önler; problemlerde başkalarının göremediği fırsatları görmeyi sağlar (Floera & Hurjui, 2015).

Eleştirel düşünme becerisi zamanla gelişir ve bu beceri, dil becerileri ve sosyal-duygusal beceriler dahil olmak üzere sayısız öncül beceri üzerine kuruludur (Murphy, vd., 2014). Bu

nedenle çocukların eleştirel düşünmesini desteklemek yetişkinler açısından kolay bir görev değildir. Ayrıca, eğitim sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi yetişkinler tarafından çocukların aykırı davranacağı gerekçesiyle kaygıyla karşılanabilir (Heyman, 2008; Kuhn ve Franklin, 2006). Bununla birlikte, eleştirel düşünme karar verme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi birçok üst düzey düşünmeyle iç içe geçmiş olduğundan farklı yollarla desteklenip geliştirilebilir (Lone, 2017; Quinn, 1997). Eleştirel düşünme becerisi desteklenmediğinde çocuklarda bu beceri körelmekte, ilerleyen yıllarda da görülememektedir (Huitt, 1998). Çocuklarda eleştirel düşünme becerisinin gelişimini desteklemek amacıyla farklı program ve yaklaşımların kullanıldığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Bono, 1985; Lipman, 1985; Mccall, 2017; Tozduman Yaralı, 2019; Winocur, 1985). Örneğin, Bono (1985) farklı ülkelerde ve kültürlerde yaşayan milyonlarca çocuğun kullandığı, bireylerin nasıl düşüneceğini öğreten ‘CoRT düşünme programını’ geliştirmiştir. Programa yönelik değerlendirme sonuçları, programın, öğrencilerin ortaya konan sorunlara daha geniş bir bakış açısı getirmelerini sağladığını göstermiştir. Lipman (1985) geliştirdiği ‘Çocuklar için felsefe (P4C)’ programıyla kavramları tartışarak çocukların düşünmeyi düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Programın değerlendirme sonuçları çocukların bağlantı kurma ve akıl yürütme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Mccall ise ‘Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST)’ adını verdiği yöntemle beş yaş çocuklarının bile akıl yürütme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir.

Birçok çocuğun okula başladığında sofistike tarzda düşünmek ya da entelektüel bir çaba harcamak yerine, sorulara tek bir doğru cevap vermeye cesaretlendirildiği pasif öğrenme öyküsü bulunur (Santrock, 2014). Dewey (1933) entelektüel eğitimin asıl probleminin çocuğun dikkat ederken ya da araştırırken az ya da çok olan gündelik merakının ve fikirlerinin dönüştürülmesi sorunu olduğunu belirtmiştir. Çünkü çocuklar en iyi, ilgi duydukları alanlarda deneyimlerken öğrendiklerinden çocukların merak ve ilgi duydukları alanları belirlemek önemlidir. Ayrıca, çocuklara eleştirel düşünmeyi destekleyici bir çevre sunmak gerekmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Düşünmeyi destekleyici çevrenin tamamlayıcı özellikleri. (Walsh, Murphy & Dunbbar, 2007: s.62).

Eleştirel düşünme, bireyin görüşlerini özgürce ifade edebildiği güven veren ortamlarda oluşur (Wadsworth, 2015; Williams Howe, 2016). Korkunun egemen olduğu yerde düşünmenin gerçekleştiği beyin bölgesi olan prefrontal korteks devre dışı kalır. Beynin üst kısmı olan prefrontal korteks devre dışı kaldığında planlama, yaratıcı düşünme ve uzun dönemli sonuçları düşünmenin gerçekleşmesi mümkün olmaz (Szalavitz & Perry, 2017).

Eleştirel düşünmeyi gerçekleştirmek için kullanılan yöntemlerin çoğu bir noktada metabilise dayanır. Yöntemlerin tümü çocukların düşünme süreçlerini daha açık hale getirmeye çalışır ve çocuklara kendi düşünceleri üzerinde öz denetim kazandırmaya çalışır (Pithers & Soden, 2000). Eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılacak yöntem ve stratejileri ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Bonnie, 1994; Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003; Kurfiss, 1988; McCall, 2017). Örneğin, Bonnie (1994), eleştirel düşünme öğretiminde kullanılacak yöntemleri incelemiş ve bu konudaki görüşlerini “Eleştirel Düşünme Öğretimi İçin Yöntemler” başlıklı çalışmasında belirtmiştir. Buna göre Bonnie’nin önerileri; bilgiler arasındaki analogileri buldurma, çocukların problem çözerken verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlama, problemlerin farklı çözüm yollarını isteme, çocuklar arasındaki iletişimi ve etkileşimi artırma, çocuklara açık uçlu sorular sorma, soruları yanıtlamaları için onlara yeterince zaman tanıma ve çocuklardan kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme” şeklinde özetlenebilir. Gürkaynak vd. (2003) ise eleştirel düşünme yaratmak için çeşitli stratejiler belirlemişlerdir; küçük grup ile işbirliği içinde çalışma, örnek olay tartışması, soru hazırlama, yazma ödevleri, diyalog çalışmaları, yaratıcı drama etkinliklerini bu stratejilere örnek göstermişlerdir. Çocukların alışılmadık problem durumlarına maruz bırakılmaları düşünme sürecini destekler ve çocukları derin ve çok boyutlu düşünmeye zorlar. Olaylara başkalarının bakış açısından bakabilmeyi sağlamak ve başkalarının duyguları üzerine konuşmak da çocukların olaylara çok yönlü yaklaşabilmelerini sağlayan unsurlardandır (Williams Howe, 2016).

Okul öncesi çocukların düşünme becerilerini geliştirmek isteyen yetişkinler, bu dönem çocuklarının benmerkezi ve somut düşünce biçimleriyle karşı karşıya kalırlar. Buradaki problem, çocukların kendileri için düşüncelerinin görünmez olmasıdır. Burada yetişkinin görevi, çocuğun düşüncesini kendisi ve diğerleri için görünür hale getirmektir. Düşünceyi görünür hale getirmek ise, onu sorular, konular ve problemler aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Eğitimciler çocukların düşünme üzerine düşünme gelişimlerini desteklemek için düşünce haritaları kullanarak, çocukların resimlerini kullanmak yoluyla belgelendirip düşüncelerini görünür hale getirebilirler. Bunun yanında çocuklar, konuştuklarında, yazdıklarında, çizdiklerinde, inşa ettiklerinde ve dramatize ettiklerinde düşüncelerini görünür hale getirirler. Dolayısıyla belgelendirme (dokümantasyon), çocukların kendi düşünme süreçlerinin farkında olmalarını sağlar (Salmon, 2010). Düşünme üzerine düşünmek, erken çocukluk dönemi için zor görünse de bunu teşvik eden yetişkinler olduğu zaman mümkün olmayan bir durum değildir. Bunun bir yolu, sorularla çocukları düşünmeye teşvik etmektir. Yetişkinler çocuklara ne düşündüklerini sorarak, açık uçlu sorular yönelterek, çocukların dünyayı anlamlandırmalarında veya problem çözmelerinde, hafızalarının ve nesnelere ötesine geçme fırsatı sunarlar (Salmon, 2010). Çocukların düşünme becerilerini geliştirmeleri için karar vermeleri, davranışlarını

düzenlemeleri, farklı zorluktaki görevlerle karşılaşmaları ve davranışlarının sorumluluğunu almaları gerekmektedir (Epstein, 2013).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için yetişkinler tarafından çocuklara yapılan açıklamaların önemi büyüktür. Yetişkin hem kendi yaptığı, hem çocuktan beklediği davranışın nedenini çocuğa açıklamalıdır. Çocuklardan beklenen davranışın nedeni “Çünkü ben böyle istiyorum” şeklinde bir yaklaşım değil, “O makası öyle tutmamalısın çünkü sivri tarafı elini kesebilir” gibi bir ifadeyle açıklanmalıdır. Çocuk yeni durumlarla karşılaşmadan önce yeni duruma hazırlanmalıdır. Yeni bir aktiviteye başlamadan, yeni bir yer ziyaret edilmeden çocuğa yeni durumun amacına yönelik yapılacak kısa bir açıklama çocukların yeni duruma daha kolay uyum sağlamalarına olanak sağlayacak, öz düzenlemelerini geliştirecek ve eleştirel düşüncelerini destekleyecektir (Galinsky, 2010; McClelland & Tominey, 2014). Ebeveynler çocuklarının eleştirel/bilimsel düşüncelerine yardımcı olmak için bilim müzesi gibi ortamlarda çocukların kanıtlara odaklanmasına, yeni kanıt toplamalarına, kanıtları yorumlamalarına yardım etmek gibi yollar izleyebilirler (Galinsky, 2010). Yapılan çalışmalar (Chandra, 2008; Gee & Heyman, 2007) çocukların başkaları/başka şeyler tarafından yanlış yönlendirilebilecekleri konusunda farkındalıklarını arttırmada sosyal deneyimlerin önemini göstermektedir. Çocukları problem durumlarıyla karşı karşıya bırakmak çocukların soyut düşüncelerini destekleyen bir süreç yaratmaktadır (Berk, 2013). Yetişkinlerin çocuklarıyla aldatmacalar, yalan gibi konular üzerinde konuşması eleştirel düşünmenin gelişimi üzerinde etkilidir, ancak bunun doğru yolla yapılması önemlidir. Bir ebeveynin yalan konusunda çocuğuna söyleyeceği “Yalan söylemek kötü insanlar ve cadılar/büyücüler içindir. İyi insanlar ve periler asla yalan söylemezler.” gibi katı bir ifade, ebeveynin yalanını yakalayan bir çocuğun güven konusunda kafasının karışmasına ve bazen yalanın başkasının duygularını korumaya hizmet edebileceğini anlamlandırmasına engel olabilir. Burada alternatif, yetişkinin çocukla, yalan söylemenin ahlaki açıdan sorunlu olabileceği sebeplerden bazıları hakkında konuşmasıdır (Heyman, 2008).

Orta çocukluk dönemine geçildiğinde çocukların uzun süreli belleklerinde bir gelişme gözlenir. Bu dönemde çocukların hatırlamalarını kolaylaştıran prova ya da organize etme gibi teknikler kullanılarak çocukların iç bilişsel süreçler hakkında düşünme ve onları yönetme olarak bilinen üstbiliş yetilerine katkı sağlanabilir. Çocuklar zamanla birilerinin bir şeyleri bilemeyeceği anlayışından, başkalarının kasıtlı ya da kasıtsız olarak aldatıcı olabileceği anlayışına geçerler. Dolayısıyla bilgilerin doğruluğunu değerlendirme becerilerinde ilerlerler. Çocukların bir kitapta veya internette karşılaştığı bilginin doğruluğunu sorgulamasına yardımcı olacak soru olarak çocukların kendilerine “Bu bilginin doğru olduğunu nasıl anlayabilirsin?” sorusunu yönlendirmeleri sağlanabilir. Ayrıca çocuğu, bir kişinin söylediği yalanın ardındaki sebeplere bakmaya cesaretlendirmek gerekir. Özellikle orta çocukluk döneminde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde reklamlardan yararlanılabilir. “Bu reklam neyi satmaya çalışıyor? Neden reklam şirketi ürünü satmak için bu yolu seçmiş olabilir?” gibi sorular çocuklarla reklam hakkında konuşulurken kullanılabilir (Galinsky, 2010; Ormrod, 2018). Ayrıca, günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde eleştirel düşünme becerilerinden yararlanan bir problem çözme süreci kullanmak faydalı olabilir (Tablo 2)

Tablo 3. Problem çözme sürecine yönelik uygulama basamakları (Galinsky, 2010: s.201)

1.İkilemi, problemi ya da sorunu tanımlayın.	Bu aşamada soru sormak gerekir: “Şimdi neredeyim? Olmak istediğim yer neresi? İstedğim noktaya varmamı sağlayacak şeyler neler olabilir?”
2. Hedefi belirleyin.	Problem çözme hedef odaklıdır; o yüzden bir hedef belirlenir.
3.Alternatif çözümler bulun.	Esnek düşünerek var olanların dışında yeni çözümler bulmaya çalışılır.
4.Bu alternatif çözümlerin nasıl işe yarayabileceğini düşünün.	Çözüm başkalarının bakış açısından görülmeli, objektif olunmaya çalışılmalıdır.
5.Denemek için bir çözüm seçin.	Bu aşama yansıtıcı ve eleştirel düşünme gerektirir.
6.Sonucu değerlendirin ve eğer çözüm işe yaramıyorsa başka bir şey deneyin.	Yapılan plan hedeflenen sonuca ulaştırmıyorsa planı değiştirmeye yenilemeye karar verilir.

Tablo 3’te belirten problem çözme sürecini kullanmak çocukların yürütücü işlevlerini kullanarak eleştirel düşünme becerisini destekler. Yürütücü işlevler; özdenetim, işleyen bellek ve bilişsel esneklik boyutlarından oluşur. Tablo 3’te yer alan problem çözme sürecinde kullanılan basamaklar çocukların odaklanmasına (özdenetim), hedefe giden yolda farklı alternatifleri denemeye (bilişsel esneklik), ve yapılan işle ilgili bilgileri kısa süre içinde unutmasına (işleyen bellek) yardımcı olur (Aamodt ve Wang, 2018; Galinsky, 2010).

Sternberg (1985) ergenlik döneminde eleştirel düşünme öğretilirken soyut akıl yürütme görevlerine odaklanıldığını, ancak günlük yaşamın gerektirdiği eleştirel düşünme becerilerinin geri planda kaldığını belirtmektedir. Oysaki günlük yaşamda ergenlere gerekli olan beceriler arasında; var olan problemin farkına varma, problemi ifade edebilme, birden fazla yanıtı olan problemi ele alma, kişisel konularda karar verme, bilgi elde etme ve uzun süreli problemlere uzun süreli yaklaşımlar geliştirme becerileri yer almaktadır (Sternberg, 1985). Ergenleri eleştirel düşünmeye yöneltmenin bir yolu, farklı bakış açılarına sahip olmayı olanaklı kılan tartışmalı konular sunan makaleler vermektir. Çocuklar konuyu derinlemesine araştırmaya ve sorunu gidermeye yönelik müzakere ve savunma yapmaya çalışırken eleştirel düşünme desteklenir (Kuhn ve Franklin, 2006; Murphy, vd, 2014). Hatta, bazen kendilerinin savunmadıkları/muhafız oldukları konularda taraf olarak tartışmaları sağlanabilir (Ormrod, 2018). Bu onların ‘açık fikirlik’ ve ‘esneklik’ gibi farklı özelliklerini geliştirecektir. Ergenlik döneminde eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamında, eleştirel analizler, tartışma grupları, dramatizasyon, kritik olay, senaryo oluşturma, sokratik sorgulama, yaratıcı görselleştirme, dinleme grupları, günlük yazma, karikatürler kullanılabilir (Jones & Safrit,1992). Amerika Birleşik Devletleri’ndeki ve gelişmemiş ülkelerdeki ergenler, ileri düzeydeki akıl yürütme becerilerinde gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadırlar. Bunun temel nedeni olarak gerekçeli düşünme yerine, ezberci öğrenmeye yapılan vurgunun, çocukların bilişsel potansiyel seviyeye ulaşmasını engellemesi gösterilmektedir (Chapman, Gamino, & Mudar, 2012; Gürkaynak, vd., 2003). Sonuç olarak, tüm gelişim dönemleri için eleştirel düşünmede bilişsel becerilerin ve duyuşsal özellikleri içeren eğilimlerin bir arada ele alınması gerekmektedir. Değerlendiren, analiz eden, yorumlayan bireyin bu bilişsel becerileri etkili kullanabilmesi için gerekli olan şey

bu becerileri kullanabilmesini sağlayan motivasyon, merak, esneklik gibi duyuşsal becerilerdir (Facione, 1990; Wadsworth, 2015).

Sonuç

Üst düzey düşünme becerisi olarak eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirmedir. Bilgi akışının yoğun olduğu günümüzde hem okul öncesi, hem orta çocukluk hem de ergenlik dönemindeki bir çocuk için eleştirel düşünme, aldatmacalardan korunma ve doğru bilgiye ulaşmada bir gereklilik haline gelmiştir. Eleştirel düşünme bireyin gelişimsel sürecinde edinilen birtakım beceriler sonucunda zamanla ortaya çıkar. Zihin kuramı ve yürütücü işlemlere yönelik kazanımlar bu becerilerden bazılarıdır. Bebeklikte amaçlı davranmaya başlama, niyetleri algılama; okul öncesinde zihin kuramı becerilerinin gelişimi, yürütücü işlemlere ait kazanımlar; orta çocuklukta zihinsel stratejilerin kazanımı ve ergenlik döneminde edinilen tündengelimli akıl yürütme, hipotetik düşünme eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkıda bulunur. Gelişimsel anlamda eleştirel düşünme açısından bu süreci anlamak yetişkinlerin çocuklardan beklentisini şekillendirmeye yardımcı olacak ve çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için destekleme konusunda onlara yol gösterecektir. Okul öncesinden ergenliğe çeşitli gelişim dönemlerine yönelik farklı yöntem ve tekniğin çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisinin sınındığı araştırmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca, eleştirel düşünmenin genel olarak bilişsel ve duyuşsal boyut olarak ele alındığı görüldüğünden, daha güncel olan ve bazı araştırmacılar tarafından bir boyut olarak değerlendirilen ideolojik ve ontolojik inançlar konusunda farklı yaş gruplarıyla kapsamlı araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Aamodt, S. & Wang, S. (2018). Çocuğunuzun beyine hoş geldiniz: Doğum öncesi dönemden üniversite çağına kadar beyin gelişimi. (Çev. Cem Duran). İstanbul: İndigo Kitap.
- Altıntaş, M. (2014). Çocuklar için zihin kuramı test bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniveristesi.
- Amsterlaw, J. (2006). Children's beliefs about everyday reasoning. *Child Development*, 77(2), 443-464.
- Astington, J. W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 131-144.
- Avcı, N. (2007). *Gelişimde 0-3 yaş. "Yaşama merhaba"* İstanbul: Morpa.
- Başarer, D. (2017). Bir düşünme türü olarak mantıksal düşünme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 433-442.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. Orhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (B. Onur. ve A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.
- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 296-312.
- Bonnie, P. (1994). *Strategies for teaching critical thinking*. Washington DC: Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Bono, E. (1985). The CoRT thinkinf program. (s. 205-211). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Ed. Costa, A. L. Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington St., Alexandria, VA 22314, 1985.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. Z. İnan & T. İnan (Ed.), Kültürel ve dilsel farklılıkları benimseme (Z. Öztürk, Çev.) içinde (s. 170-203). Ankara: Nobel.
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, G. G. (1995). *Cognitive psychology and instruction*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Carlson, S. M., Davis, A. C. & Leach, J. G. (2005). Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological Science*, 16(8), 609—616.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40(6), 1105-1022.
- Chandra, J. S. (2008). A Vygotskyian perspective on promoting critical thinking in young children through mother-child interaction. Unpublished doctoral dissertation, Murdoch Üniversitesi, Perth.
- Chapman, S. B., Gamino, J. F., & Mudar, R. A. (2012). *Higher order strategic gist reasoning in adolescence. The adolescent brain: Learning, reasoning, and decision making* , (pp. 123-151). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Cheung, C. K., Rudowicz, E., Kwan, A. S., & Yue, X. D. (2002). Assessing university students' general and specific critical thinking. *College Student Journal*, 36(4), 504-526.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakır, F. (2010). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28-35.

- Daniel, M., & Auriac, M. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Davis-Seaver, J., Smith, T. & Leflore, D. (2003). Constructivism: A path to critical thinking in early childhood. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 7(1), 1-7.
- Dean, D., & Kuhn, D. (2003). *Metacognition and critical thinking*. EDRS Price MF01 /PC01 Plus Postage.
- DeLoache, J. S. & Pickard, M. B. (2008). "Transfer Between Picture Books and the Real World," *Cognition and Development*, 9(1), 46—66.
- Demirel, Ö. (1999). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: MA: Heath.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., & Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13(2), 331-338.
- Eisbach, A. O. D. (2004). Children's developing awareness of diversity in people's trains of thought. *Child Development*, 75(6), 1694-1707.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Epstein, A. S. (2013). Helping Preschoolers Build Their Thinking Skills. *Teaching Young Children*, 7(1), 20-23.
- Estes, D., Wellman, H., & Woolley, J. (1989). Children's understanding of mental phenomena. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 41-87). New York: Academic Press.
- Facione, P.A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education*, 70, 253-261.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assesment and instruction-executive summary-The Delphi Report. [www. researchgate.net](http://www.researchgate.net) sayfasından erişilmiştir.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21-45.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). *Social cognition*. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 851-898). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., Harris, P. L., & Astington, J. W. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 60(1), 1-113.
- Florea, N. M., & Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 565-572.
- Galinsky, E. (2010). *Gelişen zihin: Her çocuğun ihtiyaç duyduğu yedi temel yaşam becerisi*. (Çev. Kevser T. Yaralı ve Elifcan Cesur) Ankara: Nobel.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Yay. Haz. Bekir Onur). Ankara: İmge.
- Gee, C. L., & Heyman, G. D. (2007). Children's evaluation of other people's self-descriptions. *Social Development*, 16(4), 800-818.

- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2003). Eleştirel düşünme. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449-445.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-560.
- Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344-347.
- Heyman, G.D., Fu, G., & Lee, K. (2007). Evaluating claims people make about themselves: The development of skepticism. *Child Development*, 78, 367-375.
- Hoicka, E., Butcher, J., Malla, F., & Harris, P. L. (2017). Humor and preschoolers' trust: Sensitivity to changing intentions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 113-130.
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive, 3, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk>. Retrieved on October 11.2018.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *An essay on the construction of formal operational structures*. The growth of logical thinking: From childhood to adolescence (A. Parsons & S. Milgram, Trans.). New York, NY, US.
- Jones, J. O., & Safrit, R. D. (1992). Critical Thinking: Enhancing Adolescent Decision Making. *Journal of Home Economics*, 84(3), 4-7.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26.
- Kuhn, D. (2000). *Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective*. *Children's reasoning and the mind*, In P. Mitchell & K. J. Riggs (Eds.), 301-326. U.K.: Psychology Press.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama-uygulama ve değerlendirme*. İstanbul: Eğitim Kitabevi.
- Lee, K., & Cameron, C.A. (2000). Extracting truthful information from lies: Emergence of the expression representation distinction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 1-20.
- León, J. M. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom (Un Estudio de Base sobre Estrategias para la Promoción de Pensamiento Crítico en las Aulas de Preescolar). *GIST Education And Learning Research Journal*, 10, 113-127.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131- 137.
- Lipman, M. (1985). Philosophy for children. (s. 214-216). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Ed. Costa, A. L. Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington St., Alexandria, VA 22314, 1985.
- Lone, J. M. (2017). *Filozof çocuk*. İstanbul: Solo Unitas.
- Louca, E. P. (2008). *Metacognition and Theory of Mind*. by Cambridge Scholars Publishing.
- Lutz, D.J., & Keil, F.C. (2002). Early understanding of the division of cognitive labor. *Child Development*, 73, 1073-1084.
- Madi, B. (2014). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur?* Ankara: Efil Yayınevi.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi*. İstanbul: Gendaş Kültür.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek*. (Çev. Kurtul Gülenç ve Nihal P. Boyacı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2014). The Development of Self-Regulation and Executive Function in Young Children. *Zero to Three*, 1-9.
- McKnown, K. (1997). Fostering critical thinking. USA: A Research Paper to Ait Command and Staff Collage
- Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Yay. Haz. B. Onur). Ankara: İmge.
- Miller, S. A., Hardin, C. A., & Montgomery, D. E. (2003). Young children's understanding of the conditions for knowledge acquisition. *Journal of Cognition and Development*, 4(3), 325-356.
- Mills, C.M., & Keil, F.C. (2005). The development of cynicism. *Psychological Science*, 16, 385-390.
- Moses, L.J., & Baldwin, D.A. (2005). What can the study of cognitive development reveal about children's ability to appreciate and cope with advertising? *Journal of Public Policy and Marketing*, 24, 186-201.
- Moshman, D. (1998). *Cognitive development beyond childhood: Constraints on cognitive development and learning*. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn, & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, language, and perception* (5th ed., pp. 947-978). New York: Wiley.
- Murphy, P. K., Rowe, M. L., Ramani, G., & Silverman, R. (2014). Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school. *Educational Psychology Review*, 26(4), 561-578.
- Norris, P. S., & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi*. (Çev. B. Aybek), Ankara: Anı
- Olson, D., & Astington, J. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. *Educational Psychologist*. 28(1), 7-23.
- Ormrod, J. E. (2018). *Öğrenme psikolojisi*. (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1995). *Critical Thinking Handbook 6th-9th Grades: A guide for remodeling lesson plans in Language Arts. Social Studies & Science*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. NY : Prentice Hall.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Quinn, V. (1997). *Critical thinking in young minds*. London: David Fulton.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovation* (5th ed.). New York: Free Press.
- Rosengren, K. S., Kalish, C. W., Hickling, A. K., & Gelman, S. A. (1994). Exploring the relation between preschool children's magical beliefs and causal thinking. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(1), 69-82.
- Salmon, A. K. (2010). Tools to enhances young children's thinking. *Young Children*. 2(3) 26-32.

- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim*. (Çev Ed. Galip Yüksel) Ankara: Nobel.
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik*. (Çev. Ed. Diğdem M. Siyez). Ankara: Nobel.
- Saxe, R. R., Whitfield-Gabrieli, S., Scholz, J., & Pelphrey, K. A. (2009). Brain regions for perceiving and reasoning about other people in school-aged children. *Child Development*, 80(4), 1197-1209.
- Sternberg, R. J. (1985). Teaching critical thinking. Part 2: Possible solutions. *Phi Delta Kappan*, 67(4), 277-280.
- Szalavirtz, M. & Perry, B. D. (2017). *Sevmek için doğarız*. İstanbul: Kuraldışı.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)*. (Çev Ed. Berrin Akman). Ankara: Nobel.
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'in duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (Çev Ed. Ziya Selçuk). Ankara: Pegem Akademi
- Walsh, G. Murphy, P., & Dunbar, C. (2007). *Thinking skills in the early years: A guide for practitioners*. Written in collaboration with the early years enriched curriculum evaluation Project team. Retrieved on October 25, 2018.
- Watson, G. & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. Cleveland, OH: Psychological Corporation
- Wellman, H., & Gelman, S. (1998). *Knowledge acquisition in foundational domains*. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn, & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, language, and perception* (5th ed., pp. 523-574). New York: Wiley.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C. PinoPasternak, D., & Metha, S. (2004). *Metacognition in 3-5 year olds.: Evidence form a naturalistic study in British early years educational settings*. Paper Presented at First Meeting of TheEarly Metacognition Special Interst Group, Amsterdam.
- Williams Howe, C. (2016). How to raise critical thinkers in a world that desperately needs them. <http://www.parent.com>. Retrieved on October 25, 2018.
- Winocur, S. L. (1985). Proje Impact. (s. 212-213). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Ed. Costa, A. L. Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington St., Alexandria, VA 22314, 1985.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme*. İstanbul: Doruk.
- Zelazo, P., & Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control: II. The development of executive function in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 121-125

Extended Abstract

Introduction

Critical thinking is one of the higher order thinking skills. It is a valid and reliable quest of information for individuals to direct their decisions, beliefs and behaviors (Galinsky, 2010). All individuals, especially children need to have a skill of assessing the information in a critical way in order to discern which rapidly-reached information is reliable. Critical thinking is a necessity for other thinking skills such as creative thinking, problem solving, and decision making (Kurnaz, 2013). The researchers have established a relationship between critical thinking and metacognition. Described as a cognition about cognition; metacognition has been addressed by Kuhn (2000) and the theory of mind has been considered as the center of metacognition. While cognition requires perceiving, understanding and remembering metacognition requires the thoughts of an individual about her/his own perceiving, understanding and remembering. Kuhn (1999) states that there are three conditions to realize critical thinking as; metacognition knowledge, metacognition strategies and epistemological knowledge. Metacognition develops with age in general; however, it is indicated that the effect of teaching is greater than the effect of maturation in acquiring metacognition skills (Louca, 2008; Özsoy, 2008).

Critical Thinking from Infancy to Adolescence: Developmental Changes in Critical Thinking

Mental capacity that is necessary for higher order thinking skills develops within a process that continues lifelong. Also the bases of critical thinking are laid during infancy and developed throughout life. It is not easy to question infants about their thoughts; however, their behaviors allow us to estimate their thoughts. When infants are 18-24 months old, they may react with inventions including thoughts and generate solutions to problems via envisioning. This stage is called as “beginning of thought” or “projected thought” (Berk, 2013; Miller, 2017). According to Piaget, children between the ages of two and four are in the symbolic function stage and they can mentally express an object which is not there at that moment. In this stage, the language development accelerates. Thought and speaking are egocentric. In the intuitive thought sub stage which covers the ages of four and seven, on the other hand, children start reasoning and asking questions frequently. A decrease is observed in egocentrism. Children are able to express their opinions with proper and long sentences (Bee & Boyd, 2009; Santrock, 2014). Children aged between three and five begin to think that claims are someone’s way of expressing their beliefs (Olson and Astington, 1993). This forms a basis for critical thinking and is a critical sign in the development of metacognition. When children obtain this insight, they develop the ability of representing mental states; for example, they can distinguish thinking about a dog actually from perceiving someone (Estes, Wellman & Woolley, 1989). In addition, they begin to use mental state concepts like desire and intention as a means for explaining their and other people’s behaviors (Berk, 2013). Children in the preschool period begin to understand the possibility of deceiving. They learn that appearance and reality may sometimes differentiate and people may have wrong beliefs. Children’s beliefs toward mental activities which are called as the theory of mind throughout middle childhood become more detailed and comprehensive. Because children in this period are able to reflect their own experiences, it is possible to observe a better progress in their thinking skills such as critical thinking and problem solving. In middle childhood, children become more conscious in terms of mental strategies. They realize that a mental

activity/cognitive performance is affected by multiple factors (such as age, motivation, difficulty level of a task and use of strategies) and begin to use these factors together in order to make their understanding more efficient. Adolescence is critical in the development of critical thinking. Piaget calls this period an abstract operational thought and explains it as a salvation from the concrete by means of what not existing here and the interest in the future. Piaget also explains the thought transformation in adolescence as a change which enables making assumptions and reasoning on resolutions rising from concrete and present observations (Gander & Gardiner, 2010). Some of the features that allow critical thinking to progress in this period are as follows; increase of accumulation of knowledge in various areas, acceleration in data processing, increase of automatism and capacity, increase of the skills of forming new knowledge combinations, obtaining and using the knowledge according to a plan, considering alternatives and applying automatically strategies and operations such as cognitive monitoring in an wide range. Critical thinking keeps developing throughout adolescence, but only 43% of adolescents are able to acquire this skill (Santrock, 2012).

Support of Critical Thinking

Critical thinking develops in confidential environments where an individual can express her/his opinions freely (Williams Howe, 2016). Adults who want to develop thinking skills of preschool children encounter with their egocentric and concrete thinking styles. The problem here is that to children, their thoughts are invisible. At this point, the role of a trainer is to make the child's thoughts visible for both herself/himself and the others. On the other hand, making a thought visible is possible through revealing it via questions, subjects and problems. Trainers can make children's thoughts visible and document them through using thought maps and children's paintings in order to support their thinking development on thinking. In addition, children make their thoughts visible when they speak, write, draw, build and dramatize. Thus, documentation enables children to be aware of their own thinking processes (Salmon, 2010).

When children reach middle childhood, a development is observed in their long-term memory. Using techniques in this period such as rehearsal or organization which enable children to remember may contribute to their metacognition competence, which is known as thinking about and managing internal cognitive processes. Children dispense with thinking that someone may not know some things and begin to think that others may be deceptive either deliberately or in deliberately in the course of time. Thus, they progress in their skills of assessing the accuracy of information. Enabling children to ask themselves, "How can you understand whether this information is accurate?" may help them examine the accuracy of information that they encounter in a book or on the internet. In addition, it is necessary to encourage the child to examine the reasons underlying a lie that a person tells (Galinsky, 2010). In order to motivate adolescents to critical thinking, articles presenting disputable subjects with multiple aspects can be given. Critical thinking is supported as children try to investigate the subject profoundly and solve the problem in their speeches and debates (Kuhn and Franklin, 2006; Murphy et al., 2014).