

ULUSLARARASI HAKEM

Sahibi/Owner
Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/ On Behalf of İnönü University
Faculty of Education
 Prof.Dr. İlhan ERDEM

Baş Editörler / Editors in Chief
 Prof. Dr. Ahmet KARA
 Prof. Dr. İlhan ERDEM
 Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Editörler / Editors
 Öğr.Grv. Nuri ERDEMİR
 Dr. Öğr. Üyesi Servet ATİK
 Dr. Öğr. Üyesi Gülten GENÇ
 Dr. Öğr. Üyesi Betül KARAGÖZ
 Dr. Öğr. Üyesi Pelin ERTEKİN
 Dr. Öğr. Üyesi Gamze AKKAYA

Danışma Kurulu / Advisory Board
 Prof. Dr. Bilal ALTAY
 Prof. Dr. Sibel Şık KAHRAMAN
 Prof. Dr. Hasan KAVRUK
 Prof. Dr. Mustafa KUTLU
 Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD
 Doç. Dr. Niyazi ÖZER
 Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT

Dil Editörü/Language Editor
 Süleyman Nihat ŞAD

Tekniker/Technician
 Nuri ERDEMİR

Dizgi-Grafik-Tasarım
 Nuri ERDEMİR

İletişim/Communication
 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA
 Tel:04223774160 Faks: 0422 341 00 42
 E-posta: efdergi@gmail.com
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi>

Dizinleme Bilgileri/
Abstracted&Indexed in
 ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
 Index Copernicus™
 EBSCO Education Research Complete™
 EDNA (Education Network Australia)
 NEWJOUR (Electronic Journals &
 Newsletters)
 The Intute Social Sciences Database
 Türk Eğitim İndeksi
 SOBIAD (Sosyal Bilimler Atfı Dizini)

Bülent AKSOY
 Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE

Mualla B. AKSU
 Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Hüseyin ALKAN
 Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Sadeğül A. ALTUN
 Baçkent Üniversitesi, TÜRKİYE

İbrahim ATALAY
 Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali BALCI
 Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan SEZER
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Kadir BEYCIOĞLU
 Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Martin BILEK
 University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC

Gürhan CAN
 Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Cevat CELEP
 Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Hikmet Yıldırım CELKAN
 Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Tak Cheung CHAN
 Kennesaw State University, USA

Ronald J. CHENAIL
 Nova Southeastern University, USA

Simon CLARKE
 University of Western Australia, AUSTRALIA

Hana CTRNÁCTOVÁ
 Charles University – CZECH REPUBLIC

Jale ÇAKIROĞLU
 ÖDTÜ, TÜRKİYE

Vehbi ÇELİK
 Mevlana Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan DEMİREL
 Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Bayram DEMİRCİ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Hasan DEMİRTAŞ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Semire DIKLI
 Georgia Gwinnett College, USA

Süleyman DOĞAN
 Ege Üniversitesi – TÜRKİYE

Burhanettin DÖNMEZ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Ş. Şule ERÇETİN
 Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa ERGÜN
 Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Philip C. van der ESTHUIZEN
 North-West University, SOUTH AFRICA

Dianne FORBES
 The University of Waikato, NEW ZEALAND

Thienhuong HOANG
 California State Polytechnic University, USA

Elif Tekin İFTAR
 Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Eyüp İZCİ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mira KARNIELI
 Oranim Teachers' College – ISRAEL

Cahit KAVCAR
 Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyyüp ÖZKAMALI
 Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali KIŞ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa KUTLU
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Peter LITCHKA
 Lyola University, USA

Stewart MARSHALL
 The University of the West Indies, BARBADOS

Feridun MERTER
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Semra MIRICI
 Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Ferhan ODABAŞI
 Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Zuhal OKAN
 Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE

Selahattin ÖĞÜLMÜŞ
 Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Servet ÖZDEMİR
 Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Paul J. PACE
 University of Malta, MALTA

Mehmet ÜSTÜNER
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Demetrios G. SAMPSON
 University of Piræus – GREECE

Ed SMEETS
 Radboud University – NETHERLANDS

Ömer Faruk ŞİMŞEK
 İzmir Ekonomi Üniversitesi – TÜRKİYE

Songül TAŞ
 İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Ömer Faruk TEMİZER
 İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Selahattin TURAN
 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Cemil YÜCEL
 Uşak Üniversitesi – TÜRKİYE

Helen WILDY
 University of Western Australia - AUSTRALIA

İçindekiler / Table of Contents

<i>Sınıf Yönetimi Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması</i> <i>Classroom Management Concerns: A Scale Development Study</i> Ramazan ÖZKUL, Burhanettin DÖNMEZ	673-694
<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretiminde Matematik Dili Kullanımları ve Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Algıları</i> <i>Primary Pre-service Teachers' Mathematical Language Usage in Mathematics Instruction and Mathematical Literacy Self-efficacy Perceptions</i> Çiğdem Aldan KARADEMİR, Özge DEVECİ	695-708
<i>Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitim Politikalarına Etkileri</i> <i>The Influences of Non-Governmental Organizations on Education Policy in Turkey</i> Hilal KAHRAMAN, Emin KARİP	709-722
<i>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aralıksız Eğitim Yapılmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri</i> <i>Administrator and Teachers' Opinions For Uninterrupted Education In Pre-School Education Institutions</i> Hasan DEMİRTAŞ, Çağlar ÇAĞLAR, Ahmet HAN	723-743
<i>Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Sessiz Okumanın Okuduğunu Anlama Açısından Etkiliğine Yönelik Tutumları</i> <i>The Students' Attitudes in Preparatory Classes towards the Effectiveness of Silent Reading in Terms of Reading Comprehension</i> Esim GURSOY, Onur ŞAHİN	744-752
<i>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Proje Kavramına Yönelik Metaforik Algularının İncelenmesi</i> <i>Examining the Metaphoric Perceptions of Preservice Science Teachers Concerning the Concept of Project</i> Oğuzhan NACAROĞLU, Fatma MUTLU, Hasan Basri MERAL	753-769
<i>Okul Öncesinde Fen Öğretimi, Bilim ve Teknoloji</i> <i>Teaching Science in Preschool, Science and Technology</i> Ezgi AKŞİN YAVUZ, Emine AHMETOĞLU	770-783
<i>Lisansüstü Eğitim'de Örgüt İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi</i> <i>Development of Scale of Organizational Climate in Graduate Education</i> Hasan Yücel ERTEM, Gökçe GÖKALP	784-797
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeyleri, Oyun Alışkanlıkları ve Tercihleri</i> <i>Middle School Students' Game Addictive Levels, Game Habits and Preferences</i> Özgen KORKMAZ, Özcan KORKMAZ	798-812
<i>Lise Öğrencilerinin Okul kültürü Algıları ve Okula Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> <i>An Investigation of the Relationship between High School Students' Perceptions of School Culture and Their Alienation toward School</i> Battal GÖLDAĞ	813-830
<i>Ebeveynler Arası Çatışma ve Beliren Yetişkinlerin Psikolojik Sıkıntıları: Bilişsel Değerlendirmeler Önemli Mi?</i> <i>Interparental Conflict and Emerging Adults' Psychological Distress: Do Cognitive Appraisals Matter?</i> Yalçın ÖZDEMİR, Ali Serdar SAĞKAL	831-841
<i>Genel Tutumlar Ve İnanışlar Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i> <i>The Adaptation of Shortened General Attitudes and Beliefs Scale into Turkish: A Validity and Reliability Study</i> Murat ARTIRAN	842-858
<i>Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki: Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü</i> <i>The Relationship Between Loneliness and Internet Addiction in University Students: The Mediating Role of Cognitive Distortions</i> Safa DEMİR, Ahmet BUĞA	859-875

- Duygusal Farkındalık Boyutlarının Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı, Sosyal Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Rolü* 876-890
The Predictive Role of Emotional Awareness Dimensions on Self-Esteem, Social Anxiety and Depression Levels of University Students
Yeşim USLU, Cem Ali GİZİR
- Psikolojik Danışmanların Bakış Açısından Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin İncelenmesi* 891-918
Research of Guidance Services Regulation from the Perspectives of Psychological Counselors
Selçuk AKAY, Fulya TÜRK, Özge MERCAN, Fadile URTEKİN
- Algılanan Sosyal Desteğin Bir Çıktısı Olarak Öz Yeterlik* 919-932
Self-Efficacy as an Outcome of Perceived Social Support
Selçuk DEMİR
- Akran Koçluk Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi* 933-951
The Effects Of Peer Coaching On The Technological Pedagogical Content Knowledge Of Pre-Service Science Teachers
Didem Karakaya CIRIT, Selçuk AYDEMİR
- 8. Sınıf Öğrencilerin Okul Psikolojik Danışmanı Kavramına İlişkin Algularının İncelenmesi (Malatya İli Örneği)* 952-962
Investigation of the 8th Grade Students' Perceptions on the Concept of School Counselor (Malatya Province Case)
Nuri ERDEMİR, Ezgi SUMBAS, Zeynep UMUR, Aslı TUNCA
- Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Ortamında E-Portfolyo Uygulamasının Motivasyona Etkisi* 963-975
The Effects of E-Portfolio Implementation on Motivation in an Online Collaborative Learning Setting
Pınar ERTEN, Oğuzhan ÖZDEMİR, İ. Yasar KAZU
- Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılık Düzeyi* 976-986
Internet Addiction Level of Preservice Teachers
Dilek KIRNIK, Ezlam SUSAM, Ramazan ÖZBEK
- Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Kullandıkları Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* 987-1007
The Relationship between Organizational Commitment of Teachers and Influence Tactics Adopted By Secondary School Principals
İbrahim TEK BEN, Didem KOŞAR
- Manevi Aşkılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* 1008-1020
Adaptation of Spiritual Transcendence Scale to Turkish: Validity and Reliability Study
Yakup İME, Halil EKŞİ, Füsün EKŞİ
- Öğretmen Adaylarının Matematiksel Becerilere Uyarlanan Öğretimsel Etkinlikleri Kaynaştırma Öğrencisine Uygulanması Sürecine Bir Bakış* 1021-1040
An Overview of the Application Process of Teacher Candidates' Mathematical Skill-Based Instructional Activities to Mainstreaming Student
Mihriban Hacısalihoğlu KARADENİZ
- Otizm Spektrum Bozukluğunda Akran Aracılı Uygulamalar: Alanyazın Taraması* 1041-1062
Peer-Mediated interventions and Individuals with Autism Spectrum Disorders: Literature Review
Serhat ODLUYURT, Esra Orum ÇATTIK

Classroom Management Concerns: A Scale Development Study

Ramazan Özkul, Inonu University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-6062>

Burhanettin Dönmez, Inonu University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-8744>

Abstract

The recent researches, some of the teachers have difficulty in managing the classroom. For this reason, it is thought that a significant number of teacher candidates who come to the graduation stage are concerns about classroom management. In this context, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool to determine the opinions of prospective teachers on classroom management concerns. The data of the study were collected from 363 teacher candidates in Malatya Inonu University, who were studying in the last year of the Faculty of Education in the 2018-2019 academic year and who took formation training and volunteered to participate in the research. For validity studies, exploratory and confirmatory factor analyses were carried out, and also item-total correlations and upper-lower mean differences were estimated. For reliability studies, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest correlation coefficients were estimated using the relevant software. Exploratory factor analysis using promax rotation yielded the presence of three components with twenty third items. Factor loadings of the items range between ".449" and ".828". Extracted one factor explained 65.835 % of total variance. After these stages, whether three structures of the scale is appropriate or not was examined by confirmatory factor analysis. Goodness of fit indexes (CMIN=449.78, df=221, RMSEA=0.053, GFI=0.91, AGFI= 0.88, CFI=0.96, NFI=0.93, IFI=0.96, RMR=0.044) indicated that the construct validity of the scale has been provided. Cronbach Alpha coefficient of the scale was obtained ".960". The analysis of the test-retest scores gathered from 30teacher candidates for three week intervals revealed the score of ".827" indicating the instrument is reliable over time. Findings obtained from the reliability and validity studies showed that validity and reliability of the scale were at a sufficient level.

Keywords: Teacher Candidates, Classroom Management, Concerns, Scale Development



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 673-694
DOI: 10.17679/inuefd.521575

Article type:
Research article

Received : 03.02.2019

Accepted : 31.08.2019

Suggested Citation

Özkul, R., Dönmez, B. (2019). Classroom Management Concerns: A Scale Development Study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 673-694. DOI: 10.17679/inuefd.521575

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, teachers face many social and psychological situations that cause them to worry. Especially in recent years, developments on issues such as human rights, women's rights and children's rights, the transformation of families from the traditional family to the small family, the decrease in the number of children, the child's coming to the fore is some of the typical features of contemporary society. Taken in this context, it is more common in families with high educational levels and is called a helicopter family; who think that the world revolves around its children; the number of families showing extreme interest and sensitivity to the needs of the child is increasing. The fact that children who are sent to school with an extremely inflated self as a result of this type of family have a great importance on their freedom and do not realize their responsibilities creates serious problems for teachers in terms of classroom management. This is one of the important reasons why classroom management has been given as a course in recent years. In the media, the problems that have been brought to the agenda in the last days clearly show that some of the teachers are very hard at managing the classroom. For this reason, it is thought that a significant part of the teacher candidates coming to the graduation stage are concerns about classroom management.

Purpose

Teacher candidates and teachers' classroom management concerns may be considered as a research topic in the literature. In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale to measure the classroom management concerns of the prospective teachers who were in the final class of Inonu University Education Faculty and who received training in formation. For this reason, it is assumed that this study conducted with teacher candidates studying in Inonu University will have valuable and field effects.

Method

The data of the study were collected from 363 teacher candidates in Malatya Inonu University, who were studying in the last year of the Faculty of Education in the 2018-2019 academic years and who took formation training and volunteered to participate in the research. For validity studies, exploratory and confirmatory factor analyses were carried out, and also item-total correlations and upper-lower mean differences were estimated. For reliability studies, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest correlation coefficients were estimated using the relevant software.

Findings

Exploratory factor analysis using promax rotation yielded the presence of three components with twenty three items. Factor loadings of the items range between ".449" and ".828". Extracted one factor explained 65.835 % of total variance. After these stages, whether three structures of the scale is appropriate or not was examined by confirmatory factor analysis. Goodness of fit indexes (CMIN=449.78, df=221, RMSEA=0.053, GFI=0.91, AGFI= 0.88, CFI=0.96, NFI=0.93, IFI=0.96, RMR=0.044) indicated that the construct validity of the scale has been provided. Cronbach Alpha coefficient of the scale was obtained ".960". The analysis of the test-retest scores gathered from 30 teacher candidates for three week intervals revealed the score of ".827" indicating the instrument is reliable over time.

Discussion & Conclusion

The determination of the classroom management concerns of teacher candidates plays an important role in the training of qualified and qualified teachers. In this study, a scale was developed in order to measure the teacher candidates' classroom management concerns and analyzes were conducted to determine the reliability and validity of the scale.

The developed measurement tool was applied to 363 teacher candidates. In order to test the validity and reliability, the construct validity, construct validity, t-test were used to determine the significance of the differences between the item averages of the upper 27% and the lower 27% groups, the corrected item-total correlation, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient. As a result of the analyzes, the scale which includes a total of 23 items consists of a three-factor structure. Corrected item-total score correlations of the factors ranged from 0.427 to 0.803, while the Cronbach Alpha coefficients ranged from 0.953 to 0.794. The T-test results showed that all differences between the 27% and 27% subgroups were significant.

As a result, the Classroom Management Concerns Scale was developed to measure the concerns of teacher candidates and teachers about classroom management, and it can be said that this scale can measure classroom management concerns and has sufficient validity and reliability.

It is recommended that reliability and validity studies should be performed in different groups, including all of the teacher training programs which are not covered by this study.

Sınıf Yönetimi Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Ramazan Özkul, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-6062>

Burhanettin Dönmez, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-8744>

Öz

Son yıllarda yapılan araştırmaların çoğu öğretmenlerin bir kısmının sınıfı yönetmede zorlandıklarını göstermektedir. Bu nedenle mezuniyet aşamasına gelen öğretmen adaylarının önemli bir kısmının sınıf yönetimi kaygısı yaşadıkları düşünülmektedir. Durum böyle olmakla birlikte alan yazında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri İnönü Üniversitesinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve formasyon eğitimi alan 363 öğretmen adayından elde edilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ayrıca madde-test korelasyon katsayıları ve alt-üst grup ortalama puanlarına ilişkin farklılıklar incelenmiştir. Güvenirlilik çalışmaları ile ilgili Cronbach Alpha iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyut ve yirmi üç maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ".449" ile ".828" arasında değer aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin, toplam varyansı açıklama oranının % 65.835 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri (CMIN=449.78, $df=221$, RMSEA=0.053, GFI=0.91, AGFI= 0.88, CFI=0.96, NFI=0.93, IFI=0.96, RMR=0.044) ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Güvenirlilik çalışmaları ile ilgili yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ".960" olarak hesaplanmıştır. İki hafta ara ile 30 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden yapılan test-tekrar test güvenirlilik katsayısı (.827), ölçeğin zamana karşı tutarlı olduğunu göstermiştir. Analizlerin sonucu, Sınıf Yönetimi Kaygısı (SYK) Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 673-694
DOI: 10.17679/inuefd.521575

Makale türü:
Araştırmamakalesi

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Sınıf Yönetimi, Kaygı, Ölçek Geliştirme.

Gönderim Tarihi : 03.02.2019
Kabul Tarihi : 31.08.2019

Önerilen Atıf

Özkul, R., Dönmez, B. (2019). Sınıf Yönetimi Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694. DOI: 10.17679/inuefd.521575

GİRİŞ

Özellikle son yıllarda insan hakları, kadın hakları ve çocuk hakları gibi konulardaki gelişmeler, ailelerin geleneksel aileden çekirdek aileye dönüşmesi, çocuk sayısının azalması, çocuğun ön plana çıkması, çağdaş toplumun tipik özelliklerinden bazılarıdır. Bu bağlamda ele alındığında, daha çok eğitim düzeyi yüksek ailelerin yaşadığı çevrelerde sık rastlanan ve helikopter aile olarak adlandırılan; dünyanın kendi çocukları etrafında döndüğünü düşünen; çocuğun her türlü ihtiyacına karşı aşırı ilgi ve duyarlık gösteren ailelerin sayısı giderek artmaktadır. Bu tür aileler nedeni ile aşırı ölçüde şişirilmiş öz benlikle okula gönderilen çocukların, özgürlüklerini çok fazla önemserken, sorumluluklarının farkına varmamaları öğretmenlere sınıf yönetimi açısından ciddi sorunlar yaratmaktadır. Medyada da son günlerde gündeme gelen sorunlar öğretmenlerin bir kısmının sınıfı yönetmede çok zorlandıklarını, öğretmenlerin kaygı duymalarına sebep olan birçok sosyal ve psikolojik birçok durumla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Bu nedenle mezuniyet aşamasına gelen öğrencilerin önemli bir kısmının sınıf yönetimi kaygısı yaşadıkları düşünülmektedir.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi becerisive etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması öğretmen adaylarının kazanması gereken önemli bir süreçtir. Bu süreçte yapılacak olan çabaların tanımlanmasında, daha çok, sosyal etkileşim ve davranış yönetiminin öğrenilmesi, sınıf etkinliklerinin denetlenmesi gibi durumlar ön plana çıkmıştır (Ritter ve Hancock, 2007). Yapılan birçok çalışmada, sınıf yönetimi çeşitli açılardan tanımlanmış ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Sınıf, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği en önemli yaşam alanıdır (Erbaş, 2010: 20). Norris (2003, 313), sınıf atmosferinin öğrenme sürecinde çok önemli bir faktör olduğunu ve sınıfta olumlu öğrenme ortamının oluşturulması için öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin çok iyi düzeyde olması gerektiğini belirtmektedir. Sınıf yönetme becerisi iyi düzeyde olan öğretmenler, sınıf yönetimini ve öğretim faaliyetlerini de başarılı bir şekilde yürütür.

Yapılan araştırmalar, sınıf yönetiminin çocuklar üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenmelerini etkilediğini göstermektedir. Çünkü etkili sınıf yönetimi çocukların ilgisini artırmakta, yanlış davranışları azaltmakta ve öğretim süresinin etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamaktadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1993/1994).

Etkili bir sınıf yönetimi, katı kurallara uymanın ya da öğrenme için bir dizi koşul tanımlamanın ötesinde ele alınmalıdır (Doyle, 1980). Öğretmenlik, sınıfta düzeni sağlarken aynı zaman da etkili bir eğitim sunmayı gerektiren karmaşık bir meslektir (Rosas ve West, 2009). Sınıf yönetimi tüm bu koşulları içeren yapı olarak ifade edilebilir (Doyle, 1980). Doyle' e (1986) göre sınıf yönetimi, sınıf disiplinin sağlanmasında öğretmenlerin sergiledikleri çeşitli etkinliklerdir.

Evertson ve Weinstein (2013), sınıf yönetimini öğretmenlerin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal öğrenmelerini destekleyen ve kolaylaştıran bir ortam oluşturmaları olarak tanımlamıştır. Bu tanımların bağlamında, Brophy (1986) etkili sınıf yönetimini sağlamak ve sürdürmek için bir zorunluluk olarak kabul edilen öğrenim ve öğretim ortamına odaklanmıştır. Burden (2003) ise olumlu sosyal etkileşimin, öğrenmeye aktif katılımın ve motivasyonun önemini vurgulamıştır. Brophy (1999), sınıf yönetimini fiziksel ortamın düzenlenmesi, kuralların ve prosedürlerin oluşturulması ve çocukların faaliyetlere katılımını içeren başarılı bir eğitim için eylemler olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Weinstein ve Novodvorsky'e (2011) göre sınıf yönetiminin başlıca iki amacı vardır: Birincisi, çocukların anlamlı öğrenme faaliyetlerine katılımları için özenli ve düzenli bir ortamın oluşturulması ve sürdürülmesi; İkincisi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri için teşvik edilmesi. Ayrıca, Lemlech (1999) sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesini, sınıf yönetimi olarak tanımlamakta ve sınıf yönetiminin çok yönlü ve karmaşık bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Skiba ve Peterson (2003) sınıf yönetiminde *öğrencileri hizaya getirmek* gibi bir algının oluşması öğrencilerin bu şekilde disipline edilmesine karşı çıkmış ve bu algının sınıf yönetiminde uygun bir öğrenme ve öğretme ortamı yaratıp yaratmadığı konusundaki endişelerini ifade etmişlerdir (Evertson ve Harris, 1999; Brophy, 1999).

Marzano (2003) sınıf yönetimini, kurallar oluşturmak, disiplini sağlamak, sınıfta olumlu ilişkiler kurmak ve yönetim becerileri gibi dört başlıkta ifade etmiştir.

Sınıf yönetiminde en önemli rol öğretmenlerin kendilerine aittir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili becerileri öğretmenlik mesleğinde göz ardı edilmeyecek bir konu olarak ele alınmalıdır.

Sınıf Yönetiminin Boyutları

Burden ve Byrd' e (1994) göre, sınıf yönetiminin altı boyutu vardır. Bu boyutlar; materyalleri etkili kullanmak, kural oluşturmak, istenen davranışları ortaya çıkarmak, öğrencileri faaliyetlere dâhil etmek, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak ve etkili bir yönetim uygulamaktır.

Martin ve Shoho (1999), eğitim yönetimi, insan yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere üç ana boyut olarak değerlendirmektedir. Burden (2003), sınıf yönetimi için felsefi bir model seçmek, fiziksel ortamı düzenlemek, öğrenci davranışlarını yönetmek, saygılı ve destekleyici bir öğrenim ortamı yaratmak, etkili bir yönetim, güvenli ve sağlıklı bir sınıf ortamı oluşturma ve okul paydaşları ile etkileşimde bulunmak gibi yedi boyutta ele almıştır.Şahin (2011), sınıf yönetiminin sekiz boyutunun olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar; sınıf yönetimi için felsefi bir model seçmek, sınıf güvenliği ve sağlıklı bir ortam oluşturmak, fiziksel olarak sınıfın düzenlenmesi, öğrenci davranışlarının yönetimi, iletişim yönetimi, plan ve program faaliyetlerinin yönetimi, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi hedeflerine ulaşmak için meslektaşları ile etkileşime geçme şeklinde ifade edilmiştir. Weinstein ve Novodvorsky (2011)' ye göre, sınıf yönetiminin boyutları; öğrenme için fiziksel ve sosyal bir ortam oluşturmak, etkili bir eğitim ortamı oluşturmak ve sınıf düzeninin sağlanmasıdır.

Sınıf yönetimi, fiziksel ortam, zaman, etkinlik, araç-gereç, iş, sosyal ilişkiler ve öğrenci davranışları gibi öğeleri içeren çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda öğretmenin kişisel özelliğini, kabiliyetini ve yetkinliğini kapsar. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesini, bütün öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasını, öğrencilerin kişisel gelişiminin desteklenmesini ve öğrenci davranışlarının kontrol edilmesini hedeflemektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2012).

Sınıf yönetimiyle ilgili alanyazında, sınıf yönetimine etki eden çeşitli boyutlar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada sınıf yönetiminin boyutları, sınıfta saygıya dayalı disiplin ortamı oluşturma, öğretmenin kendini rahat ifade edebileceği bir sınıf iklimi oluşturma, etkili iletişim ve Türkçenin düzgün kullanımı, zaman yönetimi ve plan program etkinliği, öğretmen öğrenci ilişkisi, motivasyon ve davranış yönetimi gibi boyutlar ele alınmıştır.

Kaygı

Kaygı, genellikle olumsuz bir şeyle karşılaşılacak düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu (TDK, 2018), herhangi bir tehlikenin algılanması ile bireyde ortaya çıkan tedirgin olma veya korku durumu (Manav, 2011) olarak ifade edilmiştir. Budak (2000: 437), kaygı ve korku kavramlarını birbirinde kaynağının belli olup olmamasına göre ayırmıştır. Kaygının kaynağının belli olmadığını, korkunun ise kaynağının belli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda herhangi bir şeye insanlar kaygı duyabilirler. Kaygılı kişinin geleceğe dönük kaygıları vardır, kendini rahatsız hisseder ve olumsuz bir ruh hali vardır (Dağ, 1999: 181). Freud kaygıyı, çaresizlikle ilişkilendirmiş ve tehlikenin varlığını gösteren bir işaret olarak belirtmiştir (Yalom, 2001). Rollo May kaygıyı değerlerle ilişkilendirmiş ve gerçekte var olmayan ama olabileceği endişesi ile bireyin kendisi için bazı değerlerin tehdit edilmesinden kaynaklı olduğunu ifade etmiştir (May, Angel ve Ellenberger, 1958; Morgan, 2005:228). Spielberger'e göre kaygı; öznel, gerilim, endişe ve endişe duyguları ile özdeşleşen ve otonom sinir sisteminin harekete geçirilmesi veya uyarılmasıyla karakterize edilen hoş olmayan bir duygusal durum olarak ifade edilmiştir (Edelmann, 1992:3). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından kaygı, kaynağı büyük ölçüde bilinmeyen ya da tanınmayan tehlikenin öngörülmesinden kaynaklı olduğu belirtilmiştir (Edelmann, 1992: 3).

Kaygının Nedenleri

Kaygının oluşmasında temel etken geleceğe dönük beklentilerdir. Ancak her beklenti kaygıya sebep olmamaktadır. Bu bağlamda beklentisi olan insanların bazıları kaygı duyabilirken bazıları kaygı duymayabilirler. Bu farklılığa sebep olan şey bireyin elde etmek istediğine duyduğu tutkunun derecesi ve bireyin öz yeterliliğine olan güvenidir (Cüceloğlu, 2007). Kaygılar, kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Bir toplumda normal karşılanan bir olay farklı bir toplumda beklenti oluşturup kaygı oluşmasına neden olabilir. Fakat bazı kaygılar çoğu toplumlarda ortak olabilmektedir. Kaygıya sebep olan bazı durumlar şöyle sıralanabilir:

1. Desteğin ortadan kalkması: Alışkanlık haline gelen çevre desteğinin beklenmedik biçimde ortadan kalktığı durumlarda, birey panikler ve kaygı oluşabilir.
2. Olumsuz beklentinin oluşması: Birey olumsuz sonuçlarla karşılaşacağını fark ettiğinde kaygı düzeyinde artış görülebilir.
3. Çelişkili bir durumun oluşması: Bireyin benimsediği ve değer verdiği düşünce ile gerçekleştirdiği eylem arasındaki çelişkili durumdur. Bu durum bireyde içsel bir kaygı oluşturabilir.
4. Belirsizlik: Gelecek düşüncesi, bireyler adına önemli endişe sebeplerinden biridir. Belirsizlik duygusu bireylerde kaygı oluşumuna neden olabilir (Cüceloğlu, 1991: 277-278).

Morgan'a (2005) göre kaygı nedenlerinden biri, korkutucu bir uyarıcıyla ilgili oluşan bilinçaltı anıdır. Korkunun öğrenildiği belirli durumları çoğu kez hatırlanamayabilir. Genellikle çocukluk yıllarında karşılaşılan durumlar olarak ifade edilebilir. Bu durum, ileri yaşlarda ortaya çıksa bile, çeşitli şekillerde bastırılabilir. Bu durum gelişimi unutulmuş, öğrenilmiş korku olarak adlandırılır (Morgan, 2005: 228-229).

Sınıf Yönetimi Kaygısı

Murray-Harvey ve diğ. (2000: 20), üniversite öğrencilerinin kendi deneyimleri ile yaşadıkları kaygının birçok çalışmada ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik uygulamasının faydalarını en üst düzeye çıkarmak, öğrencilerin öğretim uygulama deneyimleriyle ilgili kaygılarını gidermek için araştırmalara ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmen adaylarının bütün bu yeterliklere sahip olmayı istemelerine rağmen, bunun için gerekli zaman ve imkâna sahip olmadıklarını düşünmeleri, kendilerini eksik ve yetersiz hissetmeleri gibi çeşitli nedenler öğretmen adayları üzerindeki baskının ve hissettikleri endişenin artmasına, mesleki kaygılarının oluşmasına yol açmaktadır.

Öğrenci ve öğretmenlerinin inançlarını, deneyimlerini, tutumlarını ve öğretim ile ilgili endişelerinin incelemesi ve derin araştırmaların yaygınlaştırılması konusunda yaygın bir anlayış vardır (Poulou, 2007: 91). Öğretmen kaygılarının hala geniş bir araştırma alanı olduğunu ve farklı bakış açıları ile ele alınabileceğini söylemek mümkündür. Alanyazında, deneyimlere dayanarak kaygıları ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Steffy, Wolfe, Pasch ve Enz, 2000 ; Peterson, 1978; Ryan ve Kokol, 1990; Fuller, 1969).

Sınıf yönetimi, heyecan ve kaygının oluşmasında önemli bir yer tutar. Sınıf yönetimi için eğitim-öğretim yılının başlangıcında iyi düzenlenmiş bir planın oluşturulması, öğrenmeye elverişli bir sınıf düzeninin sağlanması gereklidir. Çoğu öğretmenin sınıflarında veya okullarında en fazla öğrenci davranışları ile ilgilendikleri bir gerçektir. İstenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmak ve bu davranışları yönetememek öğretilerde kaygı oluşmasına sebep olabilir (Punch ve Tuetteman, 1990; Oliver ve Reschly, 2007; Wilson, Ireton, ve Wood, 1997). Öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılması, akademisyenlerin ve okul yöneticilerinin hedefleri arasında olmalıdır. Bu durum, özel eğitim gibi ihtiyaç duyulan alanlarda, nitelikli öğretmen eksikliğinden dolayı özellikle önemlidir (McLeskey ve Saunders, 2004).

Sınıf yönetimi, öğretmenler ve öğretmen adayları için en zor görevlerden biri olarak ifade edilmektedir (Charles, 1996; Jones ve Jones, 1998). Öğretmen adayları, iyi bir sınıf kontrolü ve yönetimini, bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellikler olarak tanımlarlar (Osunde, 1996). Öte yandan, öğretmen adayları sınıf yönetiminde yetersiz olduklarını düşünmektedir (Rickman ve Hollowell, 1981) ve aday öğretmenlerin sınıfları yönetmede daha fazla sorunla karşılaştıkları ifade edilmiştir (Veenman, 1984). Araştırma bulguları, öğretmen adayları arasında yüksek düzeydeki kaygının sınıfta disiplin sorunları ve otoriteyi sağlama gibi konularda çeşitli olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Preece (1979: 18) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kaygıları ile sınıf kontrol sorunları arasında bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Hart (1987: 16)'ta öğretmen kaygısı ve sınıfta disiplin problemleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda kaygı, öğretmen adaylarının başa çıkması gereken bir sorun olarak düşünülebilir. Çeşitli ülkelerde yapılan birçok çalışma, öğretmen adaylarının staj dönemi ve öğretmenlik hayatlarında ne tür kaygılarının olduğu araştırılmıştır. Bazı araştırmalar, öğretmen adaylarının orta düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermektedir (Hart, 1987; Wendt ve Bain, 1989; Behets, 1990; Capel, 1997; Morton, Vesco, Williams ve Awender, 1997), diğerleri ise öğretmen adaylarının yüksek kaygı düzeylerinin olduğunu göstermektedir (Ngidi ve Sibaya, 2003; Thompson, 1963; Erickson ve Russ, 1967; Singh, 1972; Bradley, 1984; Kazu, 2001). Birçok çalışma, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaygılarının kaynağını araştırmışlardır. İngiltere'de öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, öğrenci, sınıf kontrolü ve öğretmenlik uygulamaları gibi faktörlerden kaynaklı kaygı duydukları belirtilmiştir (Hart, 1987). Kanada'da Morton ve diğ. (1997), öğretmen kaygılarının değerlendirme, pedagojik, sınıf yönetimi ve personel ilişkileri gibi faktörler ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının kaygı kaynaklarının bireyden bireye büyük ölçüde değişebileceğini ortaya koymaktadır. Kaygının, stres, kişilik (Fontana ve Abouserie, 1993), kültür, cinsiyet (Magnusson, 1982) gibi değişkenlerle ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Kanada Üniversitesinde eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada, kadın öğretmen adaylarının, erkeklere göre daha yüksek kaygı düzeylerine sahip oldukları ifade edilmiştir (Morton ve diğ., 1997).

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını inceleyen çok sayıda araştırma (Alpan ve diğ., 2014; Bozdam ve Taşğın, 2011; Dilmaç, 2010; Doğan ve Çoban, 2009; Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004; Taşğın, 2006; Tümerdem, 2007) sınıf yönetimi kaygılarını inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu (Morton ve diğ., 1997; Oral, 2012; Önder ve Önder, 2018) görülmektedir. Sınıf yönetimi kaygısının incelendiği araştırmalarda örneklem olarak sadece eğitim fakültelerinin ele alındığı, formasyon eğitimi alan öğretmenlerin dahil edilmediğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubu olarak hem eğitim fakültesi son sınıf hem de formasyon eğitimi alan öğretmen adayları dahil edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde farklı kaynaklardan gelen öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ile İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın değerli olduğu ve alana çeşitli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, madde ya da faktör sayısı gibi ölçütler önemlidir. Bu bağlamda Kline (1994), çalışma grubunun madde sayısının en az 2 katı kadar olması gerektiğini ifade etmiştir. Tavşancıl (2002) ise çalışma grubunun 5 ile 10 katı arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Erkuş'a (2014: 99) göre bir oran vermek pek doğru değildir. Ölçek geliştirme sürecinde, faktör analizi kullanılıyorsa söylenen kuralların hiçbiri geçerli olmayabilir. Çünkü faktör analizi için örneklem büyüklüğü, ölçülen özelliğin yapısına bağlıdır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları iki çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Doğrulamalı ve açıklayıcı faktör analizi için gerekli verilerin toplandığı birinci grup, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı güz yarısında, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 363 öğretmen adayından oluşmaktadır (190 öğretmen adayı ile AFA (Açıklayıcı Faktör Analizi), 173 öğretmen adayı ile DFA (Doğrulamalı Faktör Analizi) yapılmıştır). Test-tekrar test güvenilirliği çalışmaları ise İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin son sınıflarında okuyan ancak ilk uygulamaya katılmamış olan 30 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır.

Denemelik Ölçek Formunun Oluşturulması

Araştırmacı tarafından *Sınıf Yönetimi Kaygısı* (SYK) Ölçeği geliştirilirken, öncelikli olarak alan yazın (Önder ve Önder, 2018; Alpan ve diğ., 2014; Oral, 2012; Bozdam ve Taşgın, 2011; Dilmaç, 2010; Doğan ve Çoban, 2009; Tümerdem, 2007; Taşgın, 2006; Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004; Morton ve diğ., 1997) taraması yapılmış, sınıf yönetimi kaygısına ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve ölçme araçları incelenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında, sınıf yönetimi kaygısına ilişkin 47 maddelik bir denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Bu bağlamda oluşturulan 47 maddelik deneme formu kapsamı, anlaşılabilirliği ve açıklığı açısından değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görevli dört öğretim üyesine verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 8 madde elenerek forma son şekli verilmiştir.

Denemelik SYK ölçek formu toplam 39 maddeden oluşmaktadır. Her maddenin puan değeri "1 = Hiç Katılmıyorum", "2 = Az Katılıyorum", "3 = Orta Düzeyde Katılıyorum", "4 = Oldukça Katılıyorum", "5 = Tamamen Katılıyorum" şeklinde ve Likert tipi ölçek olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin kaygılarının yüksek, düşük olması ise kaygıların düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, denemelik ölçek formu Malatya ili İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve formasyon eğitimi alan 400 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Eksik veya hatalı doldurulan 37 form elenerek, 363 öğretmen adayından (190 öğretmen adayı ile AFA, 173 öğretmen adayı ile DFA) elde edilen veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulamalı faktör analizi (DFA), toplam madde korelasyonları, alt-üst (%27) grup ortalamalar farkı hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için eğik döndürme yöntemlerinden promax tercih edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yürütülürken çeşitli bilgisayar programlarından (SPSS VE AMOS) faydalanılmıştır.

BULGULAR

Bulgular kısmında SYK ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin detaylara yer verilmiş, yapılan analizlerin sonucu ile birlikte bulgular tartışılmıştır.

GEÇERLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu çalışmada geçerlik çalışmaları kapsamında, kapsam geçerliliği, yapı geçerliği, madde analizi ve ayırt edici geçerlik yapılmıştır.

Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, ölçme aracı ile ölçülecek özelliğin, evreni temsil edebilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda örneklem geçerliği olarak da ifade edilmektedir (Keleş, 1976: 43). Kapsam geçerliliği incelenen yapının tanımıyla ilgilidir. Sosyal bilimlerde konuyla ilgili bir uzmana danışılır ya da kapsam geçerliliği önceden kanıtlanmış benzer ölçeklerden yardım alınarak yapılabilir.

Bu çalışmada, alanyazının incelenmesi ve benzer ölçme araçlarından yararlanılarak, sınıf yönetimi kaygısına ile ilgili 47 maddelik bir denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan 47 maddelik deneme formu açıklığı, kapsamı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmesi için, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli dört öğretim üyesine verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 39 maddelik denemelik ölçek formuna son şekli verilmiştir.

Yapı Geçerliği

Bir ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin analizi ve maddelerinin ilgili olduğu alanı kapsamaması bakımından önemlidir. Yapı geçerliğinin incelenmesinde, Korelasyon çalışması, genelleştirilebilirlik teorisinden yararlanma, gruplar arasındaki fark, çoklu metod matris ve faktör analizi yöntemleri en çok kullanılan yöntemler arasındadır (Tekindal, 2009: 39).

Bu çalışmada, yapı geçerliği kapsamında, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için önce AFA, daha sonra ise DFA analizi yapılmıştır. AFA, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Malatya ili İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve formasyon eğitimi alan 190 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Elde edilen verilerin dağılım özellikleri incelenmiş ve bütün maddelerin çarpıklık ve sivrilik değeri -1.00 ile 1.00 arasında bulunmuştur. Bu aşamadan sonra yapılan KMO ve Bartlett Testleri sonucunda (KMO = .95, Bartlett's Test of Sphericity= 5437.499, df=276, p = .000) verilerin faktör analizine uygun olduğu (KMO \geq 0.50 ve p<.05) belirlenmiştir. Bu çalışmada AFA yapılırken; faktör altında yüklenen maddelerin anlamı ve içeriği açısından tutarlı olması, her faktörün öz değerinin "1" den fazla olması, her bir maddenin ait olduğu faktörde en az ".40" faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulunduğu faktördeki yük değerleri ile diğer faktördeki yük değerleri arasındaki farkın en az ".10" olması (Çeçen, 2006; 105) ölçüt olarak alınmıştır.

Sıralanan ölçütler dikkate alınarak araştırma verileri açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçütlere uymadığı belirlenen 15 madde(M5-M7-M9-M16-M17-M18-M19-M20-M21-M22-M23-M25-M32-M33-M39) elenerek tekrar analiz yapılmıştır. Ölçeğin üç boyut ve 24 maddeden oluşan bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucu faktör yükü, öz değerler, açıklanan toplam varyansın yüzdesi, Cronbach Alpha ve madde toplam korelasyon katsayı değerleri Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükü, Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alpha Değerleri

Madde	Faktör Yükü	Madde-
		Toplam Korelasyon Katsayıları
1. (M38) Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.	,828	,803*
2. (M14) Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.	,820	,793*
3. (M35) Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.	,817	,789*
4. (M28) Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.	,812	,784*
5. (M29) Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.	,808	,780*

6. (M15) Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.	,808	,779*
7. (M34) Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranmamak beni kaygılandırır.	,802	,775*
8. (M26) Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.	,801	,775*
9. (M30) Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.	,798	,770*
10. (M37) Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi beni kaygılandırır.	,786	,759*
11. (M27) Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır.	,781	,753*
12. (M31) Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.	,771	,743*
13. (M10) Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.	,767	,736*
14. (M36) Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.	,759	,730*
15. (M13) Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.	,748	,716*
16. (M12) Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.	,737	,706*
17. (M11) Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.	,734	,704*
18. (M6) Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır.	,669	,638*
19. (M8) Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.	,641	,610*
20. (M3) Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.	,601	,582*
21. (M24) Kalabalık sınıflarda heyecanımın artması beni kaygılandırır.	,571	,538*
22. (M4) Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.	,525	,502*
23. (M1) Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirememek beni kaygılandırır.	,487	,466*
24. (M2) Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.	,449	,427*

Öz-değer1: 11,581 Öz-değer 2: 10,723 Öz-değer 3: 5,783

Açıklanan Toplam Varyans (%): 65,835

Cronbach Alpha(İç Tutarlılık Katsayısı): ,960

Tablo 1 incelendiğinde maddelerin faktör yükü değerleri ".449" ile ".828" arasında değişmektedir. AFA sonucunda ölçeğin, toplam varyansı açıklama oranı % 65.835 olarak belirlenmiştir. Toplam varyansı açıklama oranının %40 üzerinde olması, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biridir (Kline, 1994). Ölçek için İç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ".960" olarak hesaplanmıştır.

Yapılan araştırmalarda verilere en uygun sonuçların oluşması için eğik döndürme önerilmektedir (Rennie, 1997). Dik ve eğik döndürme yöntemi yapıldıktan sonra oluşan sonuçların benzerliği; faktör değişken oranı ve faktörler arası korelasyon azaldıkça daha çok artacaktır. Araştırmalarda eğik döndürme kullanılacak ise sonuçlarının gelecekte daha kullanılabilir olması açısından oblimin döndürmeye oranla promax'ın tercih edilmesi önerilmektedir (Rennie, 1997; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi için promax tercih edilmiştir.

Elde edilen faktörlere ait maddeler ve faktör yükü değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi

Mad. No	FAKTÖR 1	FAKTÖR 2	FAKTÖR 3
M37	,967		
M38	,903		
M36	,872		
M35	,817		
M26	,801		
M29	,795		
M30	,749		
M31	,736		
M27	,693		
M34	,689		
M28	,677		
M24	,613		
M12		,841	
M10		,827	
M14		,795	
M11		,794	
M13		,754	
M15		,733	
M8		,720	
M6		,630	
M2			,879
M1			,821
M3			,729
M4			,548

Tablo 2’ incelendiğinde faktör yükleri 0,548-0,967 arasında değişmektedir. Birinci faktör 12 maddeden, ikinci faktör 8 maddeden, üçüncü faktör 4 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktöre ait maddeler Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3

Birinci Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

- (M24) Kalabalık sınıflarda heyecanımın artması beni kaygılandırır.
- (M26) Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.
- (M27) Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetemem beni kaygılandırır.
- (M28) Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.
- (M29) Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.
- (M30) Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.
- (M31) Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.
- (M34) Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranamamak beni kaygılandırır.
- (M35) Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.
- (M36) Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.
- (M37) Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi beni kaygılandırır.
- (M38) Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.

Birinci alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin, sınıf yönetiminin iletişim boyutu ile ilgili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden birinci alt boyuta "İletişim Kaygısı" ismi verilmiştir. İkinci alt boyuta ait maddeler, Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4

İkinci Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

(M6) Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır.
(M8) Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.
(M10) Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.
(M11) Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.
(M12) Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.
(M13) Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.
(M14) Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.
(M15) Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.

İkinci alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin, sınıf yönetiminin motivasyon boyutu ile ilgili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden ikinci alt boyuta "Motivasyon Kaygısı" ismi verilmiştir. Üçüncü alt boyuta ait maddeler, Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5

Üçüncü Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

(M1) Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilememek beni kaygılandırır.
(M2) Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.
(M3) Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.
(M4) Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.

Üçüncü alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin, sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutu ile ilgili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden üçüncü alt boyuta "Zaman Yönetimi Kaygısı" ismi verilmiştir.

Bu aşamadan sonra, AFA sonucu belirlenen ölçeğin üç boyutlu yapısı, DFA ile incelenmiştir. İlk DFA sonuçlarına göre ölçeğin üç boyutlu yapısını destekleyen bulgular elde edilmiştir. 11. ve 12. maddeler, 14. ve 15. maddeler, 34. ve 35. maddeler ile 36. ve 38. maddeler arasındaki hata kovaryanslarının yüksek olduğu görülmüştür (Madde numaralarında Tablo 1 baz alınmıştır). Bu maddelerin hata kovaryansları arasında ilişki kurulmuş ve DFA yinelenmiştir. Ayrıca Standart Regresyon Yükleri Tablo 6' da gösterilmiştir.

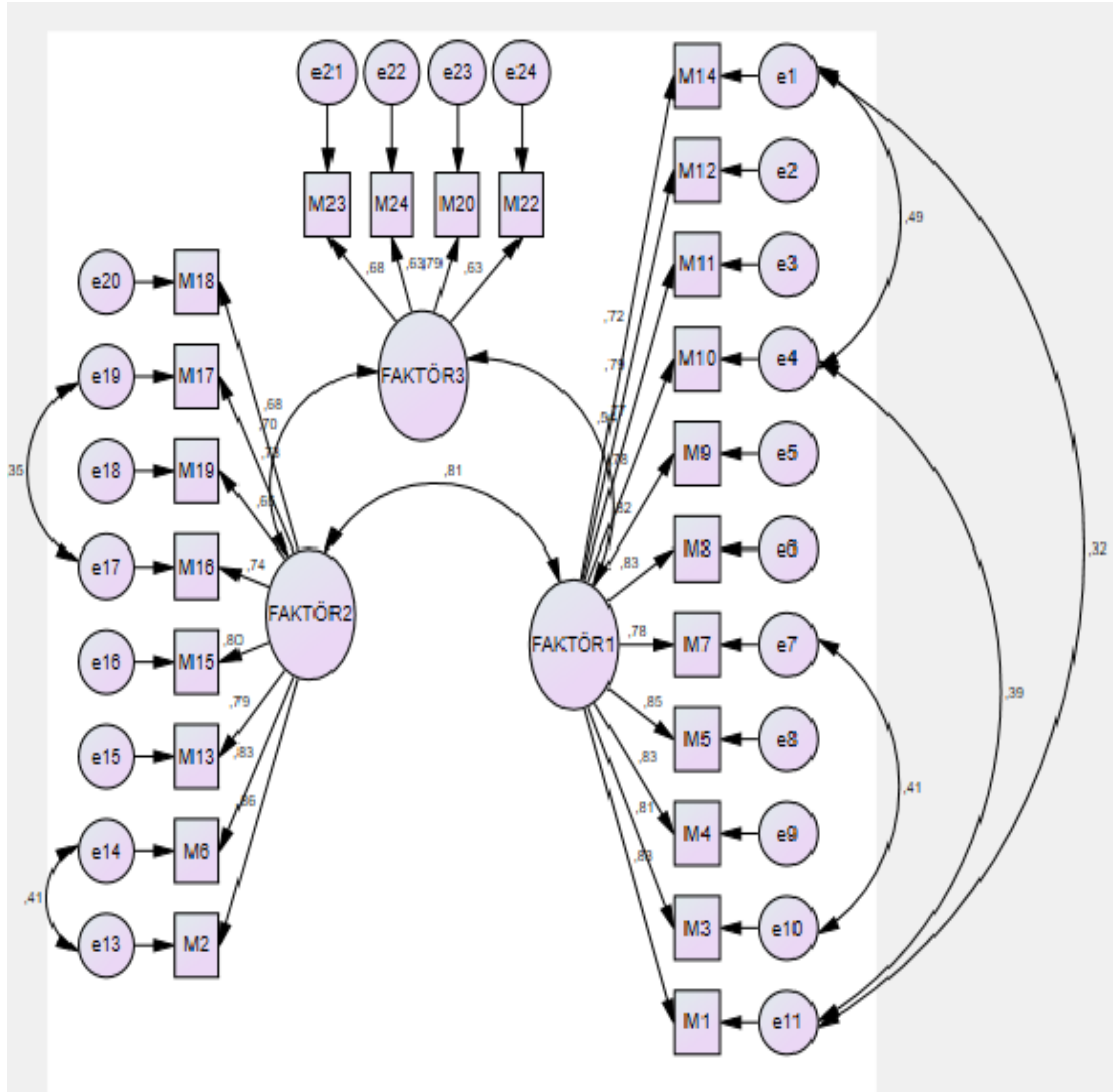
Tablo 6

Standart Regresyon Yükleri

Maddeler	Faktör	Faktör Yüğü
M14	Faktör 1	,773
M12	Faktör 1	,773
M11	Faktör 1	,774
M10	Faktör 1	,827
M9	Faktör 1	,796
M8	Faktör 1	,813
M7	Faktör 1	,812
M5	Faktör 1	,832
M4	Faktör 1	,802
M3	Faktör 1	,838
M1	Faktör 1	,866
M2	Faktör 2	,883
M6	Faktör 2	,860

Maddeler	Faktör	Faktör Yüğü
M13	Faktör 2	,779
M15	Faktör 2	,798
M16	Faktör 2	,750
M19	Faktör 2	,640
M17	Faktör 2	,739
M18	Faktör 2	,669
M23	Faktör 3	,683
M24	Faktör 3	,634
M20	Faktör 3	,793
M22	Faktör 3	,627
M21	Faktör 1	,527

Tablo 6' incelendiğinde M21 faktör yükü (.527) küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. DFA sonucu oluşan ölçeğin yapısına ilişkin grafik şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. SYK Ölçek Faktör Yapısı

DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri şöyledir: ($CMIN=449.78$, $df=221$, $RMSEA=0.053$, $GFI=0.91$, $AGFI= 0.88$, $CFI=0.96$, $NFI=0.93$, $IFI=0.96$, $RMR=0.044$). DFA çalışmalarında model ile veri uyumunun değerlendirilmesi amacıyla "CMIN/df" oranı, uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), normlanmamış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksi (CFI), kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) gibi ölçütler (Şimşek, 2007) kullanılmaktadır.

"CMIN/df" oranının iki veya ikiden küçük değer alması iyi bir model olduğunu, beş veya beşten küçük bir değer alması ise model veri uyumunun yeterli olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Şimşek, 2007). Bu çalışmada "CMIN/df" oranı 2.03 olarak bulunmuştur. Sınırdaki bir değer olduğundan modelin iyi bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte NFI, GFI, IFI, AGFI ve CFI değerlerinin ".90" dan büyük olması kabul edilebilir, ".95" ten büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği değerine sahip olduğu şeklinde kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu değerler açısından araştırmanın kabul edilebilir uyum ilağı değerlerine sahip olduğu söylenebilir. RMR, SRMR ve RMSEA değerleri açısından bakıldığında ise, bu değerlerin ".05" den küçük olması iyi, ".08" in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerine sahip olduğunu ifade eder (Şimşek, 2007). Araştırmada RMR değeri (0.044), modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda model ile veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliğini doğrular kanıtlar olduğunu söyleyebiliriz.

Madde Analizi

SYK ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış ve 39 madde için ".427" ile ".803" arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ayrt Edici Geçerlik

SYK ölçeğinden elde edilen toplam puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve sonrasında alt ve üst %27'lik gruptan 52'şer olmak üzere 104 kişi belirlenmiştir. Her bir maddenin bu iki grubu ayrt edip etmediğine bakılmış ve söz konusu maddelerin alt gruba üst gruba birbirinden anlamlı düzeyde ayrt ettiğini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Alt-Üst %27'lik Grupların T-Testi Sonuçları

Maddeler	Gruplar	\bar{X}	S	t	p
M38	Alt %27	2,26	1,06	19,530	,00*
	Üst %27	4,80	,42		
M14	Alt %27	2,60	1,01	16,456	,00*
	Üst %27	4,67	,46		
M35	Alt %27	2,30	1,07	18,995	,00*
	Üst %27	4,78	,41		
M28	Alt %27	2,56	1,02	17,812	,00*
	Üst %27	4,80	,42		
M29	Alt %27	2,61	1,30	14,823	,00*
	Üst %27	4,87	,33		
M15	Alt %27	2,61	1,02	15,913	,00*
	Üst %27	4,66	,50		
M34	Alt %27	2,47	1,06	16,565	,00*
	Üst %27	4,67	,49		
M26	Alt %27	2,30	1,12	18,106	,00*
	Üst %27	4,79	,46		
M30	Alt %27	2,35	1,12	15,921	,00*
	Üst %27	4,73	,67		

M37	Alt %27	2,48	1,10	17,484	,00*
	Üst %27	4,82	,41		
M27	Alt %27	2,29	,99	16,315	,00*
	Üst %27	4,50	,65		
M31	Alt %27	2,46	1,15	15,378	,00*
	Üst %27	4,74	,61		
M10	Alt %27	2,58	1,11	14,064	,00*
	Üst %27	4,57	,57		
M36	Alt %27	2,08	1,04	17,915	,00*
	Üst %27	4,62	,68		
M13	Alt %27	2,79	1,12	14,816	,00*
	Üst %27	4,79	,40		
M12	Alt %27	2,67	1,03	13,493	,00*
	Üst %27	4,52	,61		
M11	Alt %27	2,69	1,04	13,325	,00*
	Üst %27	4,51	,59		
M6	Alt %27	2,80	1,10	12,161	,00*
	Üst %27	4,56	,63		
M8	Alt %27	2,82	1,22	11,583	,00*
	Üst %27	4,60	,58		
M3	Alt %27	3,10	1,11	10,266	,00*
	Üst %27	4,58	,63		
M24	Alt %27	2,16	1,07	10,257	,00*
	Üst %27	4,06	1,23		
M4	Alt %27	2,80	1,00	8,503	,00*
	Üst %27	4,10	,89		
M1	Alt %27	3,24	1,18	9,319	,00*
	Üst %27	4,62	,56		
M2	Alt %27	3,00	1,11	7,892	,00*
	Üst %27	4,26	,87		

Tablo 7 maddelerin alt grupla üst grubu birbirinden anlamlı düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir.

GÜVENİRLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Güvenirlilik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olması şeklinde ifade edilmiştir (Yıldırım, 1983: 137; Turgut, 1990: 32). Güvenirliliği etkileyen üç alt boyut vardır. Bunlar duyarlılık, tutarlılık ve kararlılıktır. Duyarlılık, ölçme aracının birimi ile ilgilidir. Birimlerin arası ne kadar küçük ise ölçme aracı o derece duyarlıdır. Tutarlılık, her bir maddenin ölçtüğü özelliğin, testin bütününe ölçtüğü özellik ile benzer olmasıdır. İç tutarlılık olarak da adlandırılabilir. Kararlılık ise tekrarlı ölçümlerde elde edilen sonuçların benzer olmasıdır. Bir ölçeğin kararlılığının test edilmesi test-tekrar test yoluyla mümkündür. Aynı gruba belirli aralıklarla iki kez uygulanan testten alınan puanlar arasındaki korelasyona bakılır (Büyüköztürk, 2013). Bu araştırmada güvenirlilik çalışmaları ile ilgili Cronbach alpha iç tutarlık ve Test-tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

İç Tutarlılık

Güvenirliliği belirlemede genelde Cronbach Alpha katsayısı kullanılır. Alanyazında bu katsayı iç tutarlılığın yani homojenliğin ölçüsü olarak ifade edilir. Güvenilir bir ölçme aracı için Cronbach Alpha katsayısının en az

0,70 olması beklenir. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8
Ölçeğin ve Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alpha Katsayısı
Faktör 1	,953
Faktör 2	,922
Faktör 3	,794
Ölçeğin Tamamı	,960

Tablo 8 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları 0,794-0,953 arasında değişmektedir. Yapılan analizler sonucunda SYK ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ",960" hesaplanmıştır. Bu sonuç, SYK ölçeğinin güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

SYK ölçeğinin test-tekrar test güvenirlik çalışması iki hafta ara ile 30 öğretmen adayından elde edilen veriler ile yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı ",827" olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin zamana karşı tutarlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alan yazın incelendiğinde özellikle öğretmen adayları ve görevde yeni olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıkları belirtilmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006; Lewis, Romi, Qui ve Katz, 2005; Önder ve Önder Öz, 2018 ve Woodcock Ulvik, Smith ve Helleve, 2009). Bu durumda olan öğretmenler için, sınıf yönetimi en önemli kaygılardan biri olarak algılanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006; Goyette, Dore ve Dion, 2001; Ingersoll ve Smith, 2003; Jones ve Jones, 2007; Lampadan, 2014; Morton, Vesco, Williams ve Awender, 1997; Önder ve Önder Öz, 2018 ve Zhai, Raver ve Li-Grining, 2011).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının belirlenmesi ve bu yönde bazı çalışmaların yapılması, kaliteli ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarının ölçülebilmesi amacı ile bir ölçek geliştirilerek ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin hesaplanmasına yönelik analizler yapılmıştır.

Geliştirilen Sınıf Yönetimi Kaygısı (SYK) ölçeği, 363 öğretmen adayına uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açısından; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, alt %27 ile üst %27' lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayısı, iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda SYK ölçeği, üç boyut ve 23 maddeden oluşmuştur. Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları 0.427 ile 0.803 arasında, iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı ise 0.953 ile 0.794 arasında değer almaktadır. T-testi sonuçlarına göre, alt %27 ile üst %27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği ile öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarını ölçmeye yönelik geliştirilmiş olup, bu ölçeğin sınıf yönetimi kaygısını ölçebileceği ve yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında olmayan ve öğretmen yetiştiren kurumların tamamını içeren farklı gruplarda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alpan, B. G., Özer, A., Erdamar, K. G. ve Subaşı, G. (2014). The Development of a student teacher concerns scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 151-170.
- Bozdam, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.*
- Bradley, R. (1984). Taking stress out of student teaching. *The Cleaning House*, 58, 18-21.
- Brophy, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and Urban Society*, 18(2), 182-194. <http://journals.sagepub.com>.
- Brophy, J. E. (1999). Teaching (s. 8-9). International Academy of Education and the International Bureau of Education. <http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1594/Teaching.pdf>
- Budak, S. (2000). Psikoloji sözlüğü. (Birinci basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burden, P. R. (2003). Classroom management. New York: John Wiley And Sons Inc. <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCdEHEP002461.html>
- Burden, P. R. (2003). Classroom management: Creating a successful learning community. New York, NY: Wiley. Burden, P. R., ve Byrd, D. M. (1994). Methods for effective teaching. Boston, MS: Allyn and Bacon.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capel, S. A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39, 211-228.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5th edn). New York: Longman.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. (2. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). Kaygı, Özgüven, Sonuç ve Süreç. <http://www.dogan.cuceloglu.net>
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (6), 181-189.
- Djigic, G., ve Stojilkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3(29), 819-828.
- Dılmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management in MC Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (s.392-431). New York: MacMillan. https://books.google.com.tr/books/about/Handbook_of_research_on_teaching.
- Edelmann, R. J. (1992). The Wiley series in clinical psychology. Anxiety: Theory, research and intervention in clinical and health psychology. Oxford, England: John Wiley and Sons.

- Erbaş, D. (2010). Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim (Etkinlikler ve Örnekler). Ankara: Data Yayınları.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme 1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erickson, J. K. ve Russ, T. B. (1967). Concerns of home economics students preceding their student teaching practice. *Journal of Home Economics*, 59, 732-734.
- Evertson, C. M., ve Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Evertson, C. M., ve Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. *Beyond 117 behaviorism: Changing the classroom management paradigm*, 59-74.
- Evertson, C. M., ve Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fontana, D. ve Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Goyette, R., Dore, R., ve Dion, E., (2001). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (1), 3-14.
- Gümrükçü, B., ve Deniz, Ü. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Hart, N. I. (1987). Student teacher anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29, 12-18.
- Jones, V. F. ve Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems* (5th edn). Boston: Allyn and Bacon.
- Ingersoll, R. M. ve Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Jones, V. ve Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management-Creating communities of support and solving problems*. Boston: Pearson.
- Kazu, K. (2001). Anxiety in college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85, 549-567.
- Keleş, R. (1976). *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Lampadan, N. (2014). Understanding the causes of anxiety and coping strategies of student teachers during their internship: A phenomenological study. *Catalyst*, 10 (2), 34-45.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., ve Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H. ve Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Magnusson, D. (1982). Situational determination of stress : an interactional perspective. In: L. Goldberger ve S. Breznitz (eds). *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects*. New York : The Free Press.

- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- Martin, N. K. ve Shoho, A. R. (1999). Beliefs regarding classroom management style: Differences between traditional and alternative certification teachers. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 432 544).
- Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. USA: ASCD.
- May, R., Angel, E. ve Ellenberger, H. F. (1958). Existence: A new dimension in psychiatry and psychology. New York, Basic Books. <http://dx.doi.org/10.1037/11321-000>.
- McLeskey, J., Tyler, N., ve Saunders Flippin, S. (2004). The supply and demand for special education teachers: A review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education*, 38, 5-21.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Morgan, C. T. (2005). Psikolojiye Giriş. (Ed: Sirel Karakaş), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Morgan, C. T. (2005). Öğrenmenin ilkeleri, psikolojiye giriş. İffet Dinç (Çev.). (16. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. Yayın No: 05-06-Y-0057-10, Ankara: Meteksan A.Ş.
- Morton, L.L., Vesco, R., Williams, N. H. ve Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H. C., Banfield, G., ve Russell, A. (1999). Under Stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. Paper presented at the Third International Conference on Teacher Education, Beit Berl College, Israel.
- Ngidi, D. P. ve Sibaya, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1) 18-22.
- Norris, J. A. 2003. *Looking At Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens. Theory and Practice*. c. 4. s. 42:313.
- Oliver, R. M., ve Reschly, D. J. (2007). *Effective Classroom Management Teacher Preparation and Professional Development*.<http://www.tqsource.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>
- Oral, B. ve Dağlı, A. (1999). Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24(254), 18-24.
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2901-2916.
- Osunde, E. O. (1996) The effect on student teachers of the teaching behaviours of cooperating teachers, *Education*, 116(4), 612-617.
- Önder, E. ve Önder Öz, Y. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(4), 645-664.
- Peterson, P., ve Clark, C. (1978). Teachers reports of their cognitive process. *American Educational Research Journal*, 15, 555-565.
- Poulou, M., (2007). Student teachers' concerns about Teaching practice. *European Journal of Teacher Education*. 30(1), 91-110.

- Preece, P. F. W. (1979). Student teacher anxiety and class-control problems on teaching practice: a cross-lagged panel analysis. *British Educational Research Journal*, 5, 13-19.
- Punch, K., ve Tuettemann, L. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, 16(4), 369-383.
- Rennie, K. M. (1997). Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association (Austin, January).
- Rickman, L. W. ve Hollowell, J. (1981) Some causes of student teacher failure, *Improving College and University Teaching*, 29(4), 176-179.
- Ritter, J. T., ve Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.013>.
- Rosas, C., ve West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5, 54-61.
- Ryan, K. ve Kokol, M. (1990). The ageing teacher: A developmental perspective. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 59-73.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198-208.
- Singh, A. J. (1972). Incidence of anxiety among teachers under training and teachers in service. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 9, 69-64.
- Skiba, R., ve Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 47(2), 66-73. <http://dx.doi.org/10.1080/10459880309604432>.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H. ve Enz, B. J. (2000). Life cycle of the career teacher. Thousands Oaks, CA: Kappa Delta Pi and Corwin Press, Inc.
- Şahin, Ş. T. (2011). Physical design for classroom management: Perceptions of early childhood teachers. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- T. D. K. (2018). Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Boston: Pearson Education
- Taşgın, Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, M. L. (1963). Identifying anxieties experienced by student teachers. *Journal of Teacher Education*, 14, 435-439.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, [Online]: www.e-sosder.com.
- Wang, M. C., Haertel, G., ve Walberg, H. J. (1993). Synthesis of research: What helps students learn? *Educational Leadership*, 51, 74-79.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., ve Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner-city schools. In M.C. Wang ve E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. (s. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinstein, C. S., ve Novodvorsky, I. (2011). *Middle and secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Wilson, B., Ireton, E., ve Wood, J. A. (1997). Beginning teacher fears. *Education*, 117(3), 396-402.
- Woodcock, S. ve Reupert, A. (2012). A cross-sectional study of student teachers' behaviour management strategies throughout their training years. *Australian Educational Researcher*, 39, 159-172.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu Psikoterapi*. (Çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit). (Birinci basım). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Zhai, F., Raver, C. C. ve Li-Grining, C. P. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a cluster randomized controlled trial in head start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 442-452.

İletişim/Correspondence

Ramazan ÖZKUL

ramazan-sefidetrak@hotmail.com

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

burhanettin.donmez@inonu.edu.tr

Ek: Ölçek Formu

Madde no	Aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katıldığınızı seçeneklerden birini işaretleyerek (X) belirtiniz. SINIF ORTAMINDA...	Hiç Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta Düzeyde katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
2	Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
3	Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
4	Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
5	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
6	Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
7	Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
8	Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
9	Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
10	Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
11	Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
12	Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
13	Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
14	Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
15	Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
16	Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
17	Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
18	Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
19	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
20	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
21	Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
22	Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
23	Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤

Primary Pre-service Teachers' Mathematical Language Usage in Mathematics Instruction and Mathematical Literacy Self-efficacy Perceptions*

Cigdem ALDAN KARADEMIR, Mugla Sitki Kocman University, ORCID ID: 0000-0001- 9431-9992
Ozge DEVECI, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-1729- 524X

Abstract

Educating individuals with mathematical literacy and using mathematics language is considered important in the updated Mathematics instruction program. Because without knowing the language of mathematics, mathematical numbers and symbols can not be interpreted correctly. To be able to use a language, it is very important to be literate on that level. Considering this importance, the main purpose of this research is to determine the primary pre-service teachers' usage level of mathematical language and mathematical literacy self-efficacy perceptions in mathematic instruction. The research was designed as a descriptive study in the survey model. The participants of the research constitute a total of 270 pre-service teachers who are studying at the 1st, 2nd, 3rd and 4th grade of the Department of Primary Education programme at the Faculty of Education of a state university. "The Language In Mathematics Teaching Scale" and the "Mathematics Literacy Self-Efficacy Scale" were used for data collection within the scope of the research. Data was analyzed with SPSS-Windows 18 package programme and Mann Whitney U-test, Kruskal Wallis H-test, t-test, one way analysis of variance and correlation analysis were used to investigate sub-problems. It has been determined that preservice teachers mathematics language usage differ significantly in favour of female pre-service teachers in terms of gender and in favour of lower classes in terms of class level. For the mathematics literacy self-efficacy perception, it was determined that significant difference in terms of gender in favour of male preservice teachers and in terms of class level in favour of upper classes. It was concluded that there was a low correlation between language use in mathematics instruction and mathematics literacy self-efficacy perception in the study. Proposals have been made in the direction of the findings obtained from the research, about the use of mathematical language and the mathematics literacy self-efficacy perception

Keywords: Mathematical language, mathematical literacy, primary pre-service teachers



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 695-708
DOI: 10.17679/inuefd.419755

Article type:
Research article

Received : 30.04.2018
Accepted : 06.08.2019

*This paper was presented as an oral presentation at XIV. International Participation Symposium of Primary School Teacher Education organized by Bartın University in TURKEY.

Suggested Citation

Aldan Karademir, C. and Deveci O. (2019). Primary Pre-service Teachers' Mathematical Language Usage in Mathematics Instruction and Mathematical Literacy Self-efficacy Perceptions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 695-708. DOI: 10.17679/inuefd.419755

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mathematics is a durable, practical, universal language and a culture which passes down civilizations by getting enrichment without knowing language, religion and country. It has an irreplaceable value for individual, society, science and technology. It is a science, an art which can't be limited to its range and deepness. Mathematics is a studying of patterns and relations, a thinking way and also a language which uses terms and symbols carefully (Reysi, Suydom, Lindquist and Smith, 1995). As well as in all other languages, mathematical language must be used in order to be in existence. To use a language, being literate in this language is also quite important. Mathematics literacy is a capacity of knowing and understanding the role of Maths by using individual's mathematical thinking and decision making periods. In other words, besides students' activities of literacy and also being aware of quantitative, logic, mathematical processes.

Purpose

Educating individuals with mathematical literacy and using mathematics language is considered important in the updated Mathematics instruction program. Because without knowing the language of mathematics, mathematical numbers and symbols cannot be interpreted correctly. To be able to use a language, it is very important to be literate on that level. Considering this importance, the main purpose of this research is to determine the primary pre-service teachers' usage level of mathematical language and mathematical literacy self-efficacy perceptions in mathematic instruction.

Method

The research was designed as a descriptive study in the survey model. The participants of the research constitute a total of 270 pre-service teachers who are studying at the 1st, 2nd, 3rd and 4th grade of the Department of Primary Education programme at the Faculty of Education of a state university. "The Language in Mathematics Teaching Scale" developed by Çalikoğlu Bali (2002) and the "Mathematics Literacy Self-Efficacy Scale" developed by Özgen and Bindak (2008) were used for the data collection within the scope of the research. Data was analyzed with SPSS-Windows 18 package programme and Mann Whitney U-test, Kruskal Wallis H-test, t-test, one way analysis of variance and correlation analysis were used to investigate sub-problems.

Findings

According to the results, preservice teachers' math language usage levels and math literacy self-efficacy perceptions were above medium level. It has been determined that preservice teachers mathematics language usage differ significantly in favour of female pre-service teachers in terms of gender and in favour of lower classes in terms of class level. For the mathematics literacy self-efficacy perception, it was determined that significant difference in terms of gender in favour of male preservice teachers and in terms of class level in favour of upper classes. It was concluded that there was a low correlation between language use in mathematics instruction and mathematics literacy self-efficacy perception in the study. The following proposals have been made in the direction of the findings obtained from the research, about the use of mathematical language and the mathematics literacy self-efficacy perception.

Discussion & Conclusion

In Undergraduate Program of Primary School Teaching optional courses like the usage of Mathematics Language in Mathematics Teaching and Mathematics Literacy must be given places. Reading Daily books about Mathematics must be recommended to pre-service classroom teachers to upgrade Mathematics Literacy and to improve the usage of Mathematics Language. For the purpose of improving Mathematics Literacy, Mathematics Teaching Applications which will connect with daily life must be given places. And also, by studying with pre- service teachers in different branches, teachers and students who studies in other grades, the research results must be compared. Qualitative researches must be done to analyze

profoundly the usage of Language in Mathematics Teaching and the topic of Mathematics Literacy. Such lessons like History of Mathematics, Philosophy of Mathematics can be added to schedule to improve Mathematical Perspectives of pre-service teachers in different branches, teachers and students who studies in other grades. It can be thought that Mathematics Literacy will make progress in this way.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretiminde Matematik Dili Kullanımları ve Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Algıları *

Çiğdem ALDAN KARADEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001- 9431-9992
Özge DEVECİ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-1729- 524X

Öz

Matematik okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi ve matematik dilinin kullanılması güncellenen Matematik dersi öğretim programında önemsenmektedir. Çünkü matematiğin dilini bilmeden, matematiksel sayı ve semboller doğru bir şekilde yorumlanamayabilir. Bir dili kullanabilmek için ise o dilde okuryazar olmak oldukça önemlidir. Bu önemden hareketle, bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde, matematik dili kullanımlarının ve matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının belirlenmesidir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde, Sınıf Öğretmenliği lisans programının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 270 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında, "Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği" ile "Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, SPSS-Windows 18 paket programı ile analiz edilmiş, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H-testi, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada matematik öğretiminde dil kullanımının cinsiyet açısından kadın öğretmen adaylarının; sınıf düzeyi açısından alt sınıfların lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısı için ise cinsiyet açısından anlamlı farkın erkek öğretmen adaylarının ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farkın üst sınıfların lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırmada matematik öğretiminde dil kullanımı ile matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısı arasında düşük bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, matematik dili kullanımı ve matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısı konularında öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik dili, matematik okuryazarlığı, sınıf öğretmeni adayı



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 695-708
DOI: 10.17679/inuefd.419755

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 30.04.2018
Kabul Tarihi : 06.08.2019

* Bu araştırma 21-23 May, 2015 tarihleri arasında Bartın Üniversitesi tarafından düzenlenen 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Önerilen Atıf

Aldan Karademir, Ç. ve Deveci, Ö. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretiminde Matematik Dili Kullanımları ve Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Algıları. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 695-708. DOI: 10.17679/inuefd.419755

GİRİŞ

Matematik; dil, ırk, din ve ülke tanımadan uygarlıklara zenginleşerek geçen sağlam, kullanışlı evrensel bir dil, bir kültürdür. Birey için, toplum için, bilim için, teknoloji için vazgeçilmez değerdedir. Yayılma alanına ve derinliğine sınır konamayan bir bilimdir, bir sanattır. Matematik, örüntülerin ve ilişkilerin bir çalışması, bir düşünme yolu, tanımlanmış terimleri ve sembolleri dikkatlice kullanan bir dildir (Reysi, Suydam, Lindquist ve Smith, 1995). Buna göre matematik, düşüncenin kendisini değil, düşünceyi dile getiren özel simge ve sembolleri temsil etmektedir (Yıldırım, 1996). Nasıl Fransızca bilmeden bir Fransız'la tam anlamıyla anlaşamıyorsak, matematiğin dilini bilmeden de matematiksel sayı ve sembolleri doğru bir şekilde yorumlayamayız. Çünkü matematiğin de kendine has bir dili, ifade şekli, terimleri ve sözcükleri vardır (Aydın ve Yeşilyurt, 2007). Diğer tüm dillerde olduğu gibi matematik dilinin var olması için de kullanılması gereklidir. Bir dili kullanabilmek için de o dilde okuyazar olmak oldukça önemlidir.

Matematik okuryazarlığı, bireyin matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak, matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesidir (OECD, 2006). Bir başka ifade ile öğrencilerin okuma-yazma ile ilgili faaliyetlerinin yanında sayısal, mantık ve matematiksel işlemlerin de farkında olmasıdır (NRC, 1989). Tekin ve Tekin (2012) matematik okuryazarlığının bireye katkısını, bir ifadeyi matematiksel ifadeye dönüştürebilme, matematiksel düşünebilme, matematiksel ilişkileri görebilme ve kullanabilme becerisi olarak ifade etmektedir. İlkokul matematik öğretim programında yer aldığı şekliyle matematik dili ve matematik okuryazarlığı, matematik hakkında konuşmak, yazmak ve matematik dilini günlük hayat dili ile uyumlu kullanmaktır. Öğretim programı genel anlamda, öğrencilerin yaşamlarında ve sonraki eğitim aşamalarında gereksinim duyabilecekleri matematiğe özgü bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını amaçlamaktadır (MEB, 2017). İlgili beceriler öğrenciye kazandırılmış ise bu beceriler öğrenciye alan dilinin etkililiği, matematiksel kavram ve sembolleri doğru kullanılmasında yardım eder (Doğan ve Güner, 2012). Bireyin bir beceriyi kazandığını gösteren göstergelerden biri o beceriye ait performanstır (Tarım, Baypınar ve Keklik, 2015). Performans ile öz yeterliliğin ilişkili olduğu düşünülebilir. Yüksek öz yeterlik inancı, bireylerin başarılarını artırır. Performansın ölçülmesi ile birey becerilerinin farkına varır (Demiralay, 2008).

Beceriler hem ulusal hem de uluslararası değerlendirme uygulamaları ile ölçülmektedir. Öğretim programımızla değinilen matematik okuryazarlığı ve matematik terminolojisi kullanımı uluslararası değerlendirme uygulamalarında da önemsenmektedir. Örneğin PISA'da (2015) verilen matematik okuryazarlığı; öğrencilerin matematiği formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesine odaklanma şeklindedir (MEB, 2016). Uluslararası değerlendirme sınavlarında matematik okuryazarlığı önemli bir alt boyut olarak yer almaktadır. Ülkemizdeki ilkökullü öğrencilerinin başarı durumunu uluslararası alanda görebileceğimiz değerlendirmelerden biri Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kurulu'nun Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması projesi olan TIMSS'tir. Değerlendirme sonucunda TIMSS 2015 uygulamasında bir önceki dönem dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin düzeylerinin, 2011 yılı ile karşılaştırması yapıldığında, %49 olan alt düzey ve altı öğrenci yüzdesinin %43'e düştüğü tespit edilmiştir (MEB, 2016). Öğrencilerdeki bu gelişimin öğretmenlerin rehberliği ile gerçekleştiği söylenebilir. Öğretim programının öğrencilere kazandırmak istediği yeterlilikler öğretmenlerin desteğiyle, öğrencilere kaliteli olarak kazandırılabilir. Bu durumda matematiksel dil ve terminolojiyi doğru kullanan öğrencilerin, matematiksel dili ve terminolojiyi doğru kullanan öğretmenler tarafından yetiştirilmesi gerekir (Çalık Uzun ve Çelik, 2017).

Bir öğrencinin gelişimi düşünüldüğünde matematik ile tanışmasının erken yaşlarda olduğu söylenebilir. İlköğretim düzeyinde öğrenciler için gerekli olan sayısal becerilerin içinde işlem becerisi, sayıları ve işlemleri yeni durumlara uygulayabilme ve problem çözebilme önemlidir (Baykul, 1999). İlköğretimin birinci kademesinde sınıf öğretmenlerinin matematik öğrenme ve öğretmedeki rolü, öğrencilerin bir sonraki eğitim basamaklarında oldukça önemlidir (Şallı, 2012). Matematik düzeyi yüksek olan öğretmenin uygulamış olduğu eğitim, matematiksel düşünmeye daha fazla katkı sağlayacaktır (Attridge ve Ingles, 2015). Çünkü öğrenciler, sınıf öğretmenleri ile birlikte matematiğin doğasını tanımaya başlayacak, onun sembol ve kavramlarını anlayacaklardır. Bu süreçte sınıf öğretmenin alanda yeterliliği öğrenci için önemlidir. Öğretmenin matematik okuryazarlığı kavramını ve içeriğini bilmesi ve hayatında kullanması, öğrencinin gelişimini etkileyecektir (Şefik ve Doğan, 2016).

Matematik okuryazarlığı ve matematik dilinin öğrenci için öneminden hareketle matematik dilinin ve matematik okuryazarlığının incelendiği çalışmalar incelenmiştir. İlgili literatürde bazı araştırmalarda (Aydın ve Yeşilyurt, 2007; Çalikoğlu Bali, 2002-2003; Doğan ve Güner, 2012; Gökçurt, Soylu ve Gökçurt, 2012;

Güneş ve Gökçek, 2013) lisans öğrencileri örnekleme alınarak bireylerin matematik dili kullanımları incelenmiş; bazı araştırmalarda ise (Akkaya ve Sezgin Memnun, 2012; Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç, 2012; Bal, 2012-2010; Çalık Uzun ve Çelik, 2017; Dinçer, Akarsu ve Yılmaz, 2016; Duatepe Paksu, 2013; Goodwin, Ostrom ve Scott, 2009; Güneş ve Gökçek, 2013; Gülten, Poyraz ve Soytürk, 2012; Işıksal ve Çakıroğlu, 2006; Kabaal ve Barak, 2016; Kesicioğlu, 2014; Koyuncu ve Haser, 2012; Nicolaidou ve Philippou, 2003; Oltun, Toluk ve Durmuş, 2002; Özgen ve Bindak, 2008; Özgen ve Kutluca, 2013; Özyürek, 2010; Pilten, Serin ve Işık, 2016; Sarı Uzun, Yanık ve Sezen, 2012; Soytürk, 2011; Şefik ve Dost, 2016; Tarım, Baypınar ve Keklik, 2015; Tekin ve Tekin, 2012; Yenilmez ve Ata, 2013; Yenilmez ve Turgut, 2012; Yorulmaz, Çokçalışkan ve Çelik, 2018; Yorulmaz, Gökbulut ve Çilingir Altıner, 2017; Zehir ve Zehir, 2016) lisans öğrencilerinin ve öğretmenlerin matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları araştırılmıştır.

İlgili literatürde başlıkları farklı olsa da birçok araştırmanın benzer konuları inceledikleri görülmüştür. Yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında hem matematik dilini inceleyen hem de matematik okuryazarlığını inceleyen çalışmalarda, öğretmen adaylarının lisans programları ile ilgili yapılan karşılaştırmalarına bakıldığında ilköğretim veya ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinden ve diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin elde ettikleri bu sonucu dikkate alarak, eldeki araştırmada sınıf öğretmeni olarak görev yapacak, öğrencilerin matematiksel düşünceleri üzerindeki etkisi fazla olan sınıf öğretmeni adaylarının, matematik dili ve matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları birlikte incelenmiş ve aralarında ilişki olup olmadığı belirlenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımlarını ve matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde matematik dili kullanımları ne düzeydedir?
- 2) Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 3) Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 4) Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 5) Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 6) Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 7) Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımı ve matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın yöntem betimsel tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011). Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşım olduğundan, konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2014). Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminde, araştırmacılar değişkenler arasında ilişkiyi kanıtlamaya çalışır ve bu tür ilişkilerin nedenlerini arar. Uygulanacak desen (model) önceden belirlenir ve önceden geniş ölçüde anlaşmaya varılmış işlem adımları takip edilir (Büyüköztürk vd., 2011)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz döneminde bir devlet üniversitesinin, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Ayrıca örneklem belirlenmemiş, çalışma evreninin tamamına ulaşılmıştır. Bu amaçla katılımcılar, toplam 270 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak amacıyla Çalikoğlu Bali (2002) tarafından geliştirilen "Matematik Öğretiminde Dil ", Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilen "Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik" ölçeği ve "Kişisel Bilgi Formu"

kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan "Matematik Öğretiminde Dil" ölçeği "Yazılı anlatım ve yazılı ödevler" (5 madde), "Sembolik anlatım" (3 madde), "Problem oluşturma" (5 madde), "Sözlü anlatım" (5 madde) olmak üzere toplam dört alt boyuttan, 18 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .82'dir.

Bu araştırmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. "Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik" ölçeği 4'ü olumsuz, 21'i olumlu olmak üzere toplam 25 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94'tür. Bu araştırmada ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır Kişisel bilgi formunda ise öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS-Windows 18 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, "Matematik Öğretiminde Dil" ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi ile Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. "Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik" ölçeğinin Skewness değerlerinin +1 ile -1 arasında, Kurtosis değerlerinin ise +2 ile -1 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin Huck (2008) için normal dağılım sınır aralıkları arasında olduğu görülmüş ve t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Huck'dan Aktaran Seçer, 2015).

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma problemleri doğrultusunda sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1. Alt probleme ilişkin bulgular/ Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde matematik dili kullanım düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde matematik dili kullanımları ne düzeydedir?" sorusunu yanıtlamak için yapılan analizler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımı ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek/Alt Ölçek	N	\bar{X}	Ss
Yazılı anlatım	270	18.52	3.31
Sembolik Anlatım	270	11.49	2.54
Problem Oluşturma	270	19.68	3.80
Sözlü Anlatım	270	17.58	2.78
Matematik Öğretiminde Dil (Toplam)	270	67.28	9.36

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanım düzeylerinin genel olarak orta değer üzerinde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 67.28$; Ss: 9.36). Matematik Öğretiminde Dil ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18'dir. Bu değerlere bakıldığında, ölçekten alınacak 42-66 arası puanlar orta değerdir. Araştırmada, Matematik Öğretiminde Dil ölçeğinin genelinden elde edilen 67,28 puan, belirtilen aralığın üzerinde olduğundan, öğretmen adaylarının matematik öğretiminde matematik dili kullanımları "orta değer üzerinde" olarak yorumlanmıştır. Matematik Öğretiminde Dil ölçeğinin alt boyutlarında da aynı durum söz konusudur. Bu nedenle, öğretmen adaylarının dört alt boyutta ve ölçeğin tamamında, matematik öğretiminde matematik dili kullanımlarının orta değer üzerinde olduğu görülmektedir.

2. Alt probleme ilişkin bulgular/ Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Matematik öğretiminde dil puanlarının cinsiyete göre mann whitney u-testi sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Yazılı Anlatım	Erkek	83	131.81	7454	.603
	Kadın	187	137.14		
Sembolik Anlatım	Erkek	83	112.52	5853.5	.001
	Kadın	187	145.70		
Problem Oluşturma	Erkek	83	131.38	7418.5	.561
	Kadın	187	137.33		
Sözlü Anlatım	Erkek	83	115.12	6069	.004
	Kadın	187	144.55		
Matematik Öğretiminde Dil (Toplam)	Erkek	83	119.10	6399.5	.021
	Kadın	187	142.78		

Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde dil ölçeğinin tamamından ve "sembolik anlatım" ile "sözlü anlatım" alt boyutlarından alınan puanların sıra ortalamaları sırasıyla cinsiyete [U=6399.5, p<.05; U=5853.5, p<.05; U=5853.5, p<.05; U=6069, p<.05] göre kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yazılı anlatım, problem oluşturma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Alt probleme ilişkin bulgular/ Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Matematik öğretiminde dil puanlarının sınıf düzeyine göre kruskal wallis h testi sonucu

	Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann-Whit.U Karşılaştırması
Yazılı Anlatım	1	96	122.04	3	5.74	.125	-
	2	42	152.76				
	3	60	144.38				
	4	72	135.98				
Sembolik Anlatım	1	96	148.98	3	14.935	.002	1-4, 2-3, 2-4
	2	42	158.96				
	3	60	127.37				
	4	72	110.61				
Problem Oluşturma	1	96	124.46	3	9.762	.021	1-2, 2-4
	2	42	167.06				
	3	60	140.06				
	4	72	128.01				
Sözlü Anlatım	1	96	138.68	3	6.726	.081	
	2	42	149.52				
	3	60	143.83				
	4	72	116.14				
Matematik Öğretiminde Dil (Toplam)	1	96	132.67	3	8.887	.031	1-2, 2-4
	2	42	163.07				
	3	60	140.64				
	4	72	118.91				

Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde dil ölçeğinin tamamı ile "sembolik anlatım" ve "problem oluşturma" alt boyutlarından alınan puanların sıra ortalamaları sırasıyla öğrenim görülen sınıfa [χ^2 (sd=3, N=270)=8.887, p<.05; χ^2 (sd=3, N=270)= 14.935, p<.05; χ^2 (sd=3, N=270)=9.762, p<.05; χ^2 (sd=3, N=543)=12.10, p<.05] göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan Mann Whitney U karşılaştırması

sonucunda, anlamlı fark, matematik öğretiminde dil ölçeğinin tamamında, 1 ve 2. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine; sembolik anlatım alt boyutunda, 1. ve 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine, 2 ve 3. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine, 2 ve 4. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine; problem oluşturma alt boyutunda ise anlamlı fark, 2 ve 4. sınıflar arasında 2. sınıflar lehindedir. Yazılı anlatım ve sözlü anlatım alt boyutlarında sınıf düzeylerine yönelik anlamlı bir farklılık yoktur.

4. Alt probleme ilişkin bulgular/ Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısı ölçeği'nden elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	N	\bar{X}	Ss
Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği (Toplam)	270	81.74	15.15

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin genel olarak ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 81.74$; Ss: 15.15). Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Algısı ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'tir. Bu değerlere bakıldığında, ölçekten alınacak 58-91 arası puanlar orta değerdir. Araştırmada, Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Algısı ölçeğinin genelinden elde edilen 81.74 ortalama, belirtilen aralıkta olduğundan, öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları "orta değerde" olarak yorumlanmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adayları kendilerini, matematik okuryazarlığı hakkında orta düzeyde yeterli algılamaktadırlar.

5. Alt probleme ilişkin bulgular/ Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan t-testi sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Matematik okuryazarlığı özyeterlik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Matematik Okuryazarlık	Erkek	83	87.79	13.08	268	4.527	0.00
	Kadın	187	79.05	15.26			

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısı puanlarının, cinsiyete göre $[t(268)=4.527, p<.05]$ anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında anlamlı farkın erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}=87.79$) lehine olduğu belirlenmiştir.

6. Alt probleme ilişkin bulgular/ Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Araştırmanın altıncı alt problemi olan "Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Matematik okuryazarlığı öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Matematik Okuryazarlık	1	96	75.2813	17.82	3-266	10.978	.000
	2	42	82.6429	13.76			
	3	60	84.8500	10.94			
	4	72	87.2500	11.82			

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısı puanlarının, öğrenim görülen sınıf düzeyine [F(3-266)=10.978, $p < .05$] göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Sınıflar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre sınıf düzeyleri arasında yapılan ikili karşılaştırmalarda 1.ve 3., 2. ve 3., 1. ve 4., 2. ve 4., 3. ve 4. sınıflar arasında üst sınıflar lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

7. Alt probleme ilişkin bulgular/ Matematik öğretiminde dil kullanımı ile matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları arası ilişki incelenmesi

Araştırmanın yedinci alt problemi olan "Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımı ve matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımı ile matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları arasındaki ilişki

		Yazılı anlatım ve yazılı ödevler	Sembolik anlatım	Problem oluşturma	Sözlü anlatım	Matematik dili kullanımı (Toplam)	Matematik okuryazarlığı Özyeterlik (Toplam)
Yazılı anlatım ve yazılı ödevler	r	1.000	.459	.418	.538	.808	.154
	p		.000	.000	.000	.000	.011
	n	270	270	270	270	270	270
Sembolik anlatım	r	.459	1.000	.307	.563	.726	*.090
	p	.000		.000	.000	.000	.139
	n	270	270	270	270	270	270
Problem oluşturma	r	.418	.307	1.000	.283	.721	.262
	p	.000	.000		.000	.000	.000
	n	270	270	270	270	270	270
Sözlü anlatım	r	.538	.563	.283	1.000	.755	.012
	p	.000	.000	.000		.000	.840
	n	270	270	270	270	270	270
Matematik Dili Kullanımı (Toplam)	r	.808	.726	.721	.755	1.00	.140
	p	.000	.000	.000	.000		.021
	n	270	270	270	270	270	270
Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik (Toplam)	r	*.154	.090	.262	.012	.140	1.000
	p	.011	.139	.000	.840	.021	
	n	270	270	270	270	270	270

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile matematik dili kullanımları arasında ölçek toplam puanları açısından pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .140$, $p < .05$) belirlenmiştir. Matematik öğretiminde dil kullanımı ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; yazılı anlatım ve yazılı ödevler ile sözlü anlatım arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .538$, $p < .05$), sembolik anlatım ile sözlü anlatım arasında pozitif yönde orta düzeyde

anlamli bir ilişki ($r=.536$, $p<.05$), problem oluşturma ile yazılı anlatım ve yazılı ödevler arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamli bir ilişki ($r=.418$, $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Matematik öğretimde dil kullanımı ölçeği ile en yüksek ilişkiye yazılı anlatım ve yazılı ödevler alt boyutunun sahip olduğu ($r=.808$, $p<.05$) görölmüştür.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde dil kullanımlarının ve matematik okuryazarlıklarının incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının matematik terminolojisi kullanımlarındaki eksikliği bir kez daha ortaya çıkmıştır. İlkokul düzeyinde öğrenci için büyük öneme sahip olan sınıf öğretmenlerinin matematik alanındaki yeterlikleri önemlidir. Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde dilin “yazılı anlatım”, “sembolik anlatım”, “problem oluşturma”, “sözlü anlatım” alt boyutlarından ve matematik öğretiminde dil ölçeğinin tamamından elde ettikleri sonuçlar; cinsiyet ve öğrenim görölen sınıf düzeyi değişkenleri ele alınarak değerlendirilmiştir. Cinsiyet için sonuç kadın öğretmen adaylarının lehine, öğrenim görölen sınıf için “sözlü anlatım” alt boyutunda anlamli bir fark bulunmazken “sembolik anlatım” alt boyutu için anlamli farkın ikinci sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Matematik dili kullanım düzeylerinin yapılan karşılaştırmalarda ise alt sınıfların lehine anlamli fark belirlenmiştir.

Matematik öğretiminde dil kullanımı ölçeğinden sınıf düzeyi ile ilgili olarak elde edilen araştırma bulgusu Doğan ve Güner (2012) ilköğretim matematik öğretmenleri ile yaptıkları çalışmanın bulgusu ile çelişmektedir. Araştırmada sınıf düzeyinin yükselmesi beraberinde dil kullanımında artışı getirmemektedir. Sınıf öğretmeni lisans programı derslerine sınıf bazında bakıldığında, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 2. sınıfta “matematik öğretimi” dersi almadıkları belirlenmiştir. Çünkü “matematik öğretimi” dersi 3. sınıfın dersi olarak planda yer almaktadır. Buradan hareketle 2. sınıf öğrencilerinin elde ettikleri anlamli fark “temel matematik” dersi başarılarına bağlı olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Matematik okuryazarlığının araştırılmasında cinsiyet ve öğrenim görölen sınıf düzeyi değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmada matematik okuryazarlığı cinsiyet açısından erkek öğretmen adaylarının lehine anlamli olarak farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise ikili karşılaştırmalarda üst sınıflar lehine anlamli fark belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının orta düzey oluşu Duatepe Paksu (2013) tarafından, Önal, Yorulmaz, Gökbulut ve Çilingir Altiner (2017) tarafından, Yorulmaz, Çokçalışkan ve Çelik (2018) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Düzey ile ilgili belirlenen araştırma bulgusu Gökbulut, Sidekli ve Yangın'ın (2010) araştırma bulgusu ile çelişmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının cinsiyet açısından erkek öğretmen adayları lehine anlamli olarak farklılaştığı araştırma bulgusu, cinsiyetin değişken olarak ele alındığı birçok çalışma ile paraleldir (Diñçer, Akarsu ve Yılmaz, 2016; Özgen ve Bindak, 2008; Özyürek, 2010; Koyuncu ve Haser, 2012; Zehir ve Zehir, 2016). Ancak ilgili araştırma bulgusunun çelişkili olduğu çalışmalar da (Akkaya ve Sezgin Memnu, 2012; Bal, 2012; Duatepe Paksu, 2013; Gökbulut, Sidekli ve Yangın, 2010; Önal, Yorulmaz, Gökbulut ve Çilingir Altiner, 2017; Tarım, Baypınar ve Keklik, 2015) bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre üst sınıfların lehine olduğu bulgusu, sınıf seviyesi yükseldikçe arttığının tespit edildiği çalışmalar ile paraleldir (Diñçer, Akarsu ve Yılmaz, 2016; Koyuncu ve Haser, 2012; Işıksal ve Çakıroğlu, 2006; Sarı Uzun, Yanık ve Sezen, 2012; Zehir ve Zehir, 2016).

Öğretmenler için matematik okuryazarlığı ve matematik öğretiminde dil kullanımı önemlidir. Ancak öğretmen adayları herkesin matematik okuryazarı olmasının gerekmediğini düşünmektedirler (şefik ve Dost, 2016). Sınıf öğretmen adayları matematik öğretiminde etkili dil kullanımına sahip değillerdir (Bal, 2012; Çalık Uzun ve Çelik, 2017; Olkun, Toluk ve Durmuş, 2002). Sınıf öğretmenleri birinci kademenin en önemli unsurudur. Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan matematik ve matematik öğretimine ilişkin derslerin sayısı artırılmalı ve öğretmenler yeterli donanıma sahip olmalıdır (Duatepe Paksu, 2013).

Araştırmada öğretmen adaylarının matematik öğretiminde matematik dili kullanmaları ile matematik okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin düşük olduğu belirlenmiştir. Okuryazarlık ve dilin arasından olması beklenen ilişkinin araştırmada düşük çıkması daha derinlemesine yapılacak bir araştırma için konu olabilir. Matematik dersinde yaşanan problemleri soru şeklinde açıklayan Yıldırım (1998) çalışmasında, üzerinde durduğu soru şu şekildedir; "Matematığı, özellikle okul sıralarında kimi öğrenciler için korku hatta nefret konusu yapan şey nedir? Bu soruya gerçek cevabın bulunabilmesi için öğrenciler kadar, onlara matematik okuryazarı olmayı ve matematik dilini kullanmayı öğretecek öğretmenlerinde görevlerinin önemli olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sınıf öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarına, matematik öğretimi ile ilgili derslerde matematik dili ve matematik okuryazarlığı ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler verilebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlıklarını arttırmak ve matematik dili kullanmalarını geliştirmek için matematik ile ilgili güncel kitaplar okumaları önerilmektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlıklarını ve matematik dili kullanımlarını geliştirmeleri için, günlük yaşamla bağ kurabilecekleri matematik öğretimi uygulamalarına yer verilmelidir.
- Farklı branşlarda öğretmen adayları, öğretmenler ve diğer kademelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile de çalışılarak, araştırma sonuçları karşılaştırılmalıdır.
- Matematik öğretiminde dil kullanımı ve matematik okuryazarlığı konusunu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akkaya, R. ve Sezgin Memnun, D. (2012). Öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlığa ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96-111.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programı hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi* 1,1-10.
- Akyüz, G., ve Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 668-678.
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş., ve Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.
- Attridge, N. & Inglis, M. (2015). Increasing cognitive inhibition with a difficult prior task: implications for mathematical thinking. *ZDM Mathematics Education*, 47(5), 723-734.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 183-190.
- Aydın, S., ve Yeşilyurt, M. (2007). Matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 90-100.
- Bal, A. P. (2012). Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve geometriye yönelik tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(1), 17-34.
- Bal, A. P. (2011). Oluşturmacı öğrenme ortamının sınıf öğretmenliği öğrencilerinin temel matematik dersinde akademik başarı ve van hiele geometri düşünme düzeyine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 47-57.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık Uzun, S., ve Çelik, S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının görsel matematik okuryazarlıklarının incelenmesi: nitel bir araştırma. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 132-156.
- Çalikoğlu Bali, G. (2002). Matematik öğretiminde dil ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 57-61.
- Çalikoğlu Bali, G. (2003). Matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde dile ilişkin düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 19-25.

- Doğan, M., ve Güner, P. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik dilini anlama ve kullanma becerilerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Demiralay, R., (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, B., Akarsu, E., ve Yılmaz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile matematik öğretimi yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *1. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 207-228.
- Ersoy, Y. (1997). Okullarda matematik eğitimi: matematikte okuryazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 115-120.
- Goodwin, K. S., Ostrom, L., & Scott, K. W. (2009). Gender differences in mathematics self-efficacy and back substitution in multiple-choice assessment. *Journal of Adult Education*, 38(1), 22-42.
- Gülten, D., Poyraz, C., ve Soytürk, İ. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterliklerinin "ders çalışma alışkanlıkları" açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 143-149.
- Güneş, G., ve Gökçek, T. (2013). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-79.
- Işık, A., Çiltaş, A., ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184.
- Işıksal, M. ve Çakıroğlu, E. (2006). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 74-84.
- Kabael, T., ve Barak, B. (2016). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık becerilerinin pisa soruları üzerinden incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 321-349.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kesicioğlu, O. S. (2014). Okul öncesi eğitimi öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile matematik eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 117-130.
- Koyuncu, İ., ve Haser, Ç. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- MEB. (2017). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul). Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2016). Pisa 2015 projesi ulusal ön rapor. Ankara: MEB.
- MEB. (2016). Timss 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. Ankara: MEB.
- Nicolaidou, M., & Philippou, G. (2003). Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. *European Research in Mathematics Education III. Pisa (1-11)*, University of Pisa, İtalya.
- National Research Council (1989). *Everybody counts: a report to the nation of the future of mathematics education*. Washington, DC: National Academy Press.
- OECD (2006). Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006. OECD.
- Olkun, S., Toluk, Z. Ve Durmus, S., (2002). Sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.
- Önal, H., Yorulmaz, A., Gökbulut, Y. ve Çilingir Altiner, E. (2017). The relationship between pre-service class teachers' self-efficacy in mathematical literacy and their attitudes towards mathematics, *Journal of Education and Practice*, 8(26), 170-179.
- Özgen, K., ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2, 517-528.
- Özgen, K., ve Kutluca, T. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 1308-6219
- Özyürek, R. (2010). The reliability and validity of the mathematics self-efficacy informative sources scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10, 439-447.
- Paksu, A. D. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometri hazırbulunuşlukları, düşünme düzeyleri, geometriye karşı özyeterlikleri ve tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 203-218.
- Pilten, P., Serin, M. K., ve Işık, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel modellemeye ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir olgubilim çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1919-1934.

- Reysi, R., Suydam, M., & Lindquist, M. N. (1995). *Helping children learning mathematics*. Boston, MA: Allyn & Bacon. 93-203.
- Sarı Uzun, M., Yanık, C., & Sezen, N. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel, (2)*, 212-221.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şefik, Ö., ve Şenol, D. O. S. T. (2016). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10(2)*, 320-338.
- Soylu, Y., ve Aydın, S. (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 83-95
- Soytürk, İ. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının araştırılması, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Tarım, K., Baypınar, K., ve Keklik, G. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3)*, 846-870.
- Tekin, B. ve Tekin, S. (2004). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma, <http://www.matder.org.tr/Default.asp?id=85> adresinden 15 Nisan 2018 tarihinde alınmıştır.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12*, 145-149.
- Yenilmez, K., ve Ata, A. (2013). Matematik okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterliğine etkisi. *International Journal of Social Science, 2*, 1803-1816.
- Yenilmez, K., ve Turgut, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 1(2)*, 253-258.
- Yorulmaz, A., Çokçalışkan, H., ve Çelik, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel düşünceleri ile bireysel yenilikçilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)*, 304-317.
- Yıldırım, C. (1988). *Matematiksel Düşünme* (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Yüzerler, S. ve Doğan, M. (2012). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel dili kullanabilme becerileri, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Zehir, K., ve Zehir, H. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Education Science and Technology, 2(2)*, 104-117.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR
cakarademir@mu.edu.tr

Öğretmen Özge DEVECİ
ozgedevenci@gmail.com

The Influences of Non-Governmental Organizations on Education Policy in Turkey

Hilal KAHRAMAN

Cumhuriyet University, Education Faculty, Sivas, Turkey, 0000-0002-5680-8362

Emin KARIP

Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara, Turkey

Abstract

The purpose of this study is to describe influences of the non-governmental organizations on education policies and practices in Republic of Turkey. The study group consists of 13 leading non-governmental organizations. Non-governmental organizations included in the working group were DES, ERG, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-İŞ, EĞİTİM-BİR-SEN, LDT, SETA, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, TED, TÜRK EĞİTİM-SEN, TEGV, TİSK and TÖZOK. Face-to-face interviews were conducted with the representatives of non-governmental organizations by using a four item semi-structured interview form developed by the researcher. Interview questions were designed ideas and opinions of non-governmental organization about their influences on educational policies and practices. Interviews were recorded and transcribed. Content analysis technique was used to identify themes and to describe influences of the non-governmental organizations on education policies and practices. Results can be summarized as follows: non-governmental organizations, in general, think that they have limited or partial influences on educational policies. While non-governmental organizations have adopted an approach based on personal and institutional relations in their relations with decision makers in the field of education, in their answers they generally emphasize such approaches based on personal relationships as one-to-one meetings, visits, expressing their thoughts, establishing good relations, advocating their certain policies or principles. Public administrators are expected to be open to communication, participatory and shared decision making, democratic participation, encouraging participation and evidence based policy making. Finally, they stated that in their relations in the field of education, they have a general influence on decision-makers and that they had influences on educational policies and practices in the past.

Keywords: non-governmental organisations, educational policies, decision makers



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 709-722
DOI: 10.17679/inuefd.575850

Article type:
Research article

Received : 11.06.2019
Accepted : 05.12.2019

Suggested Citation

Kahraman, H. & Karip, E. (2019). The Influences of Non-Governmental Organizations on Education Policy in Turkey, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 709-722. DOI: 10.17679/inuefd.575850

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the history of societies, the adoption of education as a political issue has started to gain importance with the emergence and development of nation states. Policies, which can be referred to as plans to guide decisions and practices on a certain topic, can express the plans of governments and educational ministries or schools. The creation of policies that can be considered as ways to be followed to achieve certain objectives is the process of identifying priorities and alternatives to a certain topic and making a choice among them (Şişman, 2010: 110). Determining and sustaining education policies should be considered as decisions concerning the whole country, as education policies have a direct impact on individual and social experiences and the impacts of changes in education policies maintain their effects for many years (Yapıcı, 2006). For this reason, it does not seem possible to take educational decisions from a single centre and by people not in the educational process itself; social participation has become a necessity in the policy and implementation processes educational policies. The tools to ensure social participation are non-governmental organizations themselves. In this sense, while ensuring the contribution of the society into conducting the educational services is of vital importance in overcoming the possible problems encountered, reflecting social demands on educational policies can only be achieved by such integration methods. This study investigating the influences of non-governmental organizations on educational policies and practices in Republic of Turkey is intended to provide insights into the perceptions of non-governmental organizations on their influences on education policies and their participation in policymaking processes.

Purpose

The purpose of this study is to describe influences of the non-governmental organizations on education policies and practices in Republic of Turkey. Following questions were sought to be answered:

1. What are the perceptions of the non-governmental organizations considering their influences on educational policies?
2. What is the approach of non-governmental organizations in their relations with decision makers in the field of education?
3. What are the demands of non-governmental organizations in their relations with decision makers?
4. What is the strength of non-governmental organizations over decision-makers in the field of education?

Method

The study group of was selected by using extreme or outliers sampling technique as a purposive sampling. Non-governmental organizations included in the study group were DES, ERG, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-İŞ, EĞİTİM-BİR-SEN, LDT, SETA, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, TED, TÜRK EĞİTİM-SEN, TEGV, TISK, TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ. Face-to-face interviews were conducted with the representatives of non-governmental organizations by using a four item semi-structured interview form developed by the researcher. Interview questions were designed ideas and opinions of non-governmental organization about their influences on educational policies and practices. Interviews were recorded and transcribed. Content analysis technique was used to identify themes and to describe influences of the non-governmental organizations on education policies and practices. The perceptions, approaches, demands and powers of NGOs related to their effects on education policies are transformed into concepts and themes that express the sub-objective by subjecting them to content analysis and direct citations are presented that reflect the views of NGO representatives related to this issue.

Findings

Findings indicate that all non-governmental organizations participating in the study wish to be effective in decisions making process about education policies. In general, while DES, EĞİTİM-BİR-SEN and TED think that they have a considerable influence, EĞİTİM-SEN, LDT, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, TÜRK EĞİTİM-SEN and TÖZOK reported that they have a limited or partial influence on education policies, practices and decision making process. Apart from the previous statements, EĞİTİM-İŞ reported that it has no influence on the decision-making processes, TISK stated that they have some degree of influence on the decision making

process, though it is not adequate; and ERG, SETA and TEGV reported that they have affected the decision making processes, but they do not know the exact extend of their influence.

While it was seen that non-governmental organizations have mostly emphasized an approach based on personal and institutional relations in their relations with decision makers in the field of education, it can be seen that EĞİTİM-BİR-SEN, EĞİTİM-İŞ, ERG, TISK, TED and SETA emphasized such approaches based on institutional relations as reporting, submitting opinions and recommendations, participating in meetings and taking part in projects. In addition to this, it can be seen that in their responses to the interview questions, EĞİTİM-BİR-SEN and SETA have addressed approaches based on both institutional and personal relationships.

In their relations in the field of education, while the most frequent demands of NGO representatives from decision makers were their being "open to communication, participatory and sharing"; EĞİTİM-SEN, TÜRK EĞİTİM-SEN and DES have expressed that they expect from the decision makers to be "democratic"; TÜRK EĞİTİM-SEN, ERG, TED and TEGV have expressed that they expect them to conduct "data-based policy development", and LDT expressed that they expect from the educational decision makers to act more courageously.

When the extend of influence of NGOs in decision-making relations with decision makers are evaluated, it is thought that DES, EĞİTİM-BİR-SEN, ERG, TED, TISK, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, TÖZOK and TÜRK EĞİTİM-SEN have a certain extend of influence on the decision makers. Additionally, it is also seen that LDT, SETA and TEGV have a partial influence on the decision makers; from the responses of EĞİTİM-İŞ and EĞİTİM-SEN, it is seen that they have stated that they have no influence of the decision makers.

Discussion & Conclusion

NGOs generally think that they have limited or partial influence on educational policies. Karataş (2008), YADA (2015a) and Şirin (2008) concluded, based on evidence reported by non-governmental organizations, participants did not publicize their voices in political processes in general. NGOs expect public administrators to be open to communication, participatory and sharing, democratic, courageous and develop data based policies. In the studies conducted by Tayşir and Pazarçık (2011), Karataş (2008) and YADA (2015a), findings indicated that NGOs have demanded facilitative steps in the working conditions of NGOs, governmental consultation with NGOs during the legal arrangements, receiving support for their projects, provision of cooperation with NGOs, providing opportunity to them for attaining a more participatory role, receiving governmental trust on the non-governmental organizations, leaving control of some decision making areas to non-governmental organizations, sharing responsibility with non-governmental organizations and a more positive approach to the non-governmental suggestions.

Finally, the majority of NGOs stated that in the relations in the field of education, they had an overall influence on the decision makers and that they were effective in taking some decisions in the past. In the studies conducted by Karataş (2008) and YADA (2015b), it is seen that very few of the participants have an unquestionable influence on the non-governmental organizations.

Findings suggest that public administrators and decision-makers should work to create an environment in which active participation of NGOs is ensured and to consider the ideas and recommendations submitted by relevant NGOs in the formulation of educational policies. Findings further suggest that non-governmental organizations need to develop evidence based policy perspectives and recommendations, to improve cooperation with other non-governmental organizations, to establish a conciliatory and transparent working structure.

Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitim Politikalarına Etkileri¹

Dr. Hilal KAHRAMAN

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas, Türkiye, 0000-0001-2345-6789

Prof. Dr. (Emekli) Emin KARİP

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesine katkı sağlamaktır. Nitel araştırma modeline göre tasarlanan bu çalışmanın örneklemini, araştırma konusuna dair zengin veri kaynağı sunacağı düşünülen 13 sivil toplum kuruluşundan oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunu oluşturan sivil toplum kuruluşları; DES, ERG, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-İŞ, EĞİTİM-BİR-SEN, LDT, SETA, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, TED, TÜRK EĞİTİM-SEN, TEGV, TİSK ve TÖZOK olarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, sivil toplum kuruluşları temsilcileriyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kendi görüşleri doğrultusunda eğitim politikalarına dair etkilerinin ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler sonucunda toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür: STK’lar genel olarak eğitim politikalarını sınırlı oranda ya da zaman zaman etkilediklerini düşünmektedirler. STK’lar karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde kişisel ve kurumsal ilişkilere dayalı yaklaşımı benimserken; cevaplarında genel olarak birebir görüşmeler, ziyaretler, düşüncelerini ifade etme, iyi ilişkiler kurma, kendi doğrularını savunma gibi kişisel ilişkilere dayalı yaklaşıma vurgu yapmaktadırlar. Kamu yöneticilerinden iletişime açık, katılımcı ve paylaşımcı olmalarını, demokratik olmalarını, cesur davranmalarını ve veri temelli politika geliştirmelerini beklemektedirler. Son olarak da karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde genel olarak etki güçlerinin olduğunu ve geçmişte bazı kararların alınmasında etkili olduklarını dile getirmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Sivil toplum kuruluşları, eğitim politikaları, karar alıcılar



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 709-722
DOI: 10.17679/inuefd.575850

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 11.06.2019
Kabul Tarihi : 05.12.2019

Önerilen Atıf

Kahraman, H. & Karip, E. (2019). Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitim Politikalarına Etkileri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 709-722. DOI: 10.17679/inuefd.575850

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Emin Karip danışmanlığında yürütülmüş olan “Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitim Politikalarına Etkileri” başlıklı doktora tez çalışmasının bir bölümünden hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Okullar, ideolojik üretim ve yeniden üretim alanı olarak siyasal toplumsallaşma sürecinde aileden sonra en fazla etkili olan kurumlardır (Apple, 2012: 74). Devlet okullar aracılığıyla siyasal sistemin var olan politik ve ideolojik görüşünü yeni kuşaklara aktarmaya ve benimsetmeye çalışır (Sönmez, 2005: 60). Bu yönüyle eğitimin temel işlevinin egemen kültürün aktarılması olduğunu söylemek mümkündür. Siyasal açıdan eğitim, birey ve grupların, siyasal iktidar tarafından gerçekleştirilmesi istenen değerler, yaşam tarzı, tutum ve alışkanlıkların toplumsallaştırılması sürecidir (Inal, 2008: 49).

Devletin bir unsuru ve hegemonik kontrol sürecinde aktif bir aktör olarak eğitim, egemen ideolojiyi sürekli olarak besleyerek siyasal sistemin kendini yeniden üretmesinde etkin bir rol oynamaktadır (Apple, 2012: 72). Bu öneminden dolayı eğitimin, homojen ve yönetilebilir bir toplum yaratmak amacıyla devlet tarafından düzenlendiği, denetlendiği ve finanse edildiği söylenebilir (Gökçe, 2009: 78).

Devlet, varlığını ve üzerine kurulduğu meşruiyet ilkelerini toplumsal alanda sürekli hale dönüştürmek için ideoloji ve eğitim gibi araçları kullanır. Bu yönüyle eğitim, ideolojinin bir aracı olarak açıklanmakta ve bu yönüyle eleştirilebilmektedir. Çünkü devlet ideolojisinin, eğitim alanları içerisinde bireyleri kontrol ettiği, gözlemlediği, baskı altına aldığı, disiplinize ettiği ve siyasal iktidarla uyumlulaştırdığı öne sürülmektedir (Çetin, 2001).

Egemen ideolojilerin üretildiği kurumların en vazgeçilmezi (Apple, 2012: 58) olarak tanımlanabilecek okullarda aktarılan bilgi, beceri ve davranışların tarafsız olduğunu söylemek ve eğitimin ideolojik bir boyutunun bulunmadığını iddia etmek; modern okulların varlık sebepleri ile çelişir. Çünkü okullarda öğretilen bilgi, davranış kalıpları, kültürel sermaye ve ideoloji; toplumun ya da öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değil, eğitim kurumları üzerinde baskı oluşturan iktidarın isteklerine göre şekillenir (Apple, 2004).

"Eğitim ideolojisi, bir ülke, devlet, millet, siyasal bir parti ya da siyasal bir grup tarafından benimsenen; amacı belirli siyasal hedefler olan ve siyasal, sosyal, ekonomik olayları, kurumları bu amaçlara göre yorumlayan düşünceler bütünü" (Güven, 2000: 33) olarak tanımlanabilir. Eğitime ilişkin bir ideoloji, belirli bir insan ve toplum tipi öngörür ve belirli ön kabullere dayanır. Bu noktada ideoloji, kendi taraftarlarının amaç ve ideallerini tanımlayarak; sosyal, kültürel, siyasal, eğitsel ve ekonomik sorunlarına çözümler üreterek geleceği kurgular. Eğitimi de bunu gerçekleştirmenin bir aracı olarak kabul eder (Şişman, 2010: 180). Egemen grubun ya da resmi ideolojinin eğitim, özellikle de okullar üzerindeki doğrudan etkisi aşağıdaki boyutlarda gerçekleşir (Gutek, 2006: 181):

1. İdeoloji, eğitim politikalarını, hedeflerini, amaçlarını ve sonuçlarını biçimlendirir.
2. İdeoloji, okul çevresi aracılığıyla bazı davranış ve değerleri belirleyip, pekiştirir.
3. İdeoloji, okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olur.

Eğitim, fiziksel çevrenin ihtiyaçlarına ayak uydurabilecek gençlerin yetiştirilmesi görevini üstlendiği kadar; sosyal çevrenin ihtiyaçlarına entelektüel açıdan ayak uydurabilecek gençlerin yetiştirilmesi görevini de üstlenir. Politik değerlerin, bilgi ve becerilerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan okulların, ideolojik fonksiyonu ise eğitimin ayrılmaz bir parçasını ifade eder. Çünkü okullar, çeşitli yollarla politik değerler iletir. Bu politik değerlerin içeriği ve biçimi politik sistemlere göre farklılaşsa da; egemen değerlerin siyasal sosyalizasyonu okullarda politik öğrenmenin en yaygın formudur. Yani okullar, toplumdaki egemen sosyal ve politik değerlerin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynar (Harber, 1991).

Toplumların tarihinde eğitimin bir politika konusu olarak ele alınması ve milli eğitim politikalarının oluşturulup uygulanması, yakın yüzyıllarda ulus devletlerin doğup gelişmeye başlaması ile birlikte önem kazanmıştır. Bir konudaki karar ve uygulamalara rehberlik eden planlar olarak ifade edilebilecek politikalar, hükümetlerin ve eğitim bakanlıklarının ya da okulların planlarını ifade edebilir. Belirli amaçlara ulaşmak için izlenecek yollar olarak da değerlendirilebilen politikaların oluşturulması ise, bir konuyla ilgili öncelik ve alternatiflerin belirlenmesi ve bunlar arasından bir tercihte bulunulması sürecidir (Şişman, 2010: 110).

Eğitim politikalarını belirlemek ve onları sürdürmek, eğitim politikalarının bireysel ve toplumsal yaşantıları doğrudan etkilemesi ve eğitim politikalarındaki değişikliklerin etkisini uzun yıllar sonra göstermesi nedeniyle güç bir iştir. Çünkü alınan kararların yalnızca bireysel ya da toplumsal yönü ile değil, her yönüyle ülkenin tümünü ilgilendiren kararlar olarak değerlendirilmesi gerekir (Yapıcı, 2006).

Sivil Toplum Kuruluşları ve Eğitim

Değişen eğitim anlayışı ile birlikte eğitimle ilgili kararların tek merkezden ve bizzat işin içinde olmayanlarca alınması mümkün görünmemekte; eğitim ile ilgili politika ve uygulama süreçlerinde toplumsal katılım bir zorunluluk haline gelmektedir. Toplumsal katılımı sağlayacak araçlar ise sivil toplum kuruluşlarıdır. Bu anlamda eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde toplumun katkısının sağlanması, karşılaşılabilecek sorunların aşılmasında hayati önem arz ettiği gibi toplumsal taleplerin eğitim politikalarına yansıtılması da ancak bu yolla gerçekleştirilebilir.

Sivil toplum kuruluşları örgütsel yapıları gereği kamusal karar alma organlarını etkilemekte; bunun yanı sıra çeşitli diğer ağlarla olan ilişkilerinin etkili mevcudiyeti ile de eğitim ve eğitim politikalarında kritik aktörlere dönüşmektedirler (Aksay, 2009: 9). Gerek sistem içindeki aksaklıkların giderilmesi, gerekse eğitimle ilgili yeni taleplerin dile getirilmesinde sivil toplum kuruluşları önemli roller üstlenmektedir. Sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikalarında bir baskı unsuru olarak rol almaları katılımcı demokrasi anlayışının bir sonucudur (Karataş, 2008: 87).

Sivil toplum kuruluşlarının eğitim ile ilişkisi birçok araştırmaya konu olmuştur. Literatürde eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları ile ilgili (Aksay,2009; Deniz ve Güvendi, 2017; Eraslan, 2011; Güvendi, 2017; Kılıç, 2012; Tayşir ve Pazarcık, 2011),Türk eğitim sistemi ve sivil toplum kuruluşları ile ilgili (Çankaya, 2005; Çakır, 2006; Karataş, 2008) ve sivil toplum kuruluşlarının politika belirleme sürecindeki yeri ile ilgili (Emini, 2013, Güneş ve Güneş, 2003; Şirin, 2009; YADA, 2015a) çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Günümüzde demokrasinin olmazsa olmaz unsuru olarak karşımıza çıkan sivil toplum kuruluşlarının giderek artan önemi ve siyasal iktidarlar üzerindeki etkileri, bu kuruluşların eğitim sistemine ilişkin karar ve politika süreçlerindeki katılımlarını da etkilemiştir. Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmanın, sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikaları üzerindeki etkilerine ilişkin algılarına ve genel olarak politika belirleme süreçlerindeki katılımlarına dair fikir vereceği ve bu yönüyle ülkenin eğitim politikalarının belirlenmesinde görev alan ilgililerin (akademisyenler, eğitim uzmanları, eğitim bürokratları vb.) çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır. Sivil toplum kuruluşlarının;

1. Eğitim politikaları üzerindeki etkilerine ilişkin algıları nelerdir?
2. Karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde yaklaşımı nasıldır?
3. Karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde talepleri nelerdir?
4. Karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde gücü hangi düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma; nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Daha çok ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalarda tercih edilen nitel araştırma yöntemleri (Fraenkel ve Wallen, 2006: 429), araştırmada katılımcıların görüşlerine daha fazla ihtiyaç duyulduğu çalışmalarda kullanılabilecek en uygun yöntemdir (Creswell, 2012: 16).

Çalışmada sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, araştırmada nitel yönetime başvurulmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir. Çünkü nitel araştırmalarda amaç genelleme değil, bir durumun ya da olayın derinlemesine, ayrıntılı bir biçimde çalışılması ve tanımlanmasıdır (Bogdan ve Biklen, 1998: 5).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniği derin bir incelemeye tabi tutulacak sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde bilgi bakımından zengin durumların çalışmasını öngörür (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 108). Bu amaçla araştırmacı tarafından, İçişleri Bakanlığı’nca listelenen sivil toplum kuruluşlarından faaliyetleri itibarıyla araştırma konusuna dair zengin veri kaynağı sunacağı düşünülen 13 sivil toplum kuruluşundan oluşan bir çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken, eğitim sendikalarından üye sayısı dikkate alınarak, görüşmeyi kabul edenler örnekleme dâhil edilmiştir. Diğer sivil toplum kuruluşlarının örnekleme alınmasında ise, eğitimle ilgili araştırma, yayın ve raporlarının bulunması ve bu anlamda çalışmalarıyla öne çıkmış olmaları esas alınmıştır. Bu çalışma grubunu oluşturan sivil toplum kuruluşları; DES (Demokrat Eğitimciler Sendikası), ERG (Eğitim Reformu Girişimi), EĞİTİM-SEN (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası), EĞİTİM-İŞ (Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası), EĞİTİM-BİR-SEN (Eğitimciler Birliği Sendikası), LDT (Liberal Düşünce Topluluğu), SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı), TOBB Türkiye Eğitim Meclisi (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türkiye Eğitim Meclisi), TED (Türk Eğitim Derneği), TÜRK EĞİTİM-SEN (Türkiye Eğitim ve Öğretim Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası), TEGV (Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı), TİSK (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu) ve TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın yapılacağı kişilerle görüşme talebinde bulunulurken katılımcıların sivil toplum kuruluşunu temsil edebilecek yöneticiler olmasına dikkat edilmiştir. Bu anlamda katılımcıların bir kısmı doğrudan sivil toplum

kuruluşların üst düzey yöneticilerinden oluşurken, bir kısmı da sivil toplum kuruluşunun araştırma konusu kapsamında önerdiği en yetkili ve donanımlı kişilerdir. Çalışma kapsamında sivil toplum kuruluşlarını temsilen görüşülen kişilerden ikisi genel başkan (DES, EĞİTİM-İŞ), biri yönetim kurulu başkanı (TÖZOK), ikisi genel başkan yardımcısı (EĞİTİM-BİR-SEN, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi), ikisi genel sekreter (TÜRK EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-SEN), biri yönetim kurulu üyesi (LDT), biri genel müdür (TED), biri eğitim masası sorumlusu (SETA), biri eğitim programları yöneticisi (TEGV), biri araştırma, eğitim ve yayın uzmanı (TİSK) ve biri de politika analistidir (ERG).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada STK temsilcilerinin görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken ilk olarak, araştırmanın amaçları doğrultusunda literatür ayrıntılı olarak taranmış ve konuya ilişkin çok sayıda soru oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma konusunda uzman olan eğitim bilimleri alan uzmanları (3 uzman) ile birlikte sorular kapsam ve biçim açısından düzenlenerek toplam 4 temel ve 1 alt sorudan oluşan bir forma dönüştürülmüştür. Son olarak hazırlanan görüşme formu, ölçme ve değerlendirme uzmanları (3 uzman) ile soruların anlam ve anlaşılabilirlik açılarından değerlendirilmesi amacıyla Türkçe alanında uzmanlara (2 uzman) kontrol ettirilmiş ve gerekli görülen düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme formunda sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikaları üzerindeki etkilerine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla oluşturulan toplam 4 temel ve 1 alt açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme sırasında katılımcılara gerekli yerlerde soruya ilişkin detaylı açıklama sağlayacak açıklamalar yapılmış, sorunun farklı algılandığı noktalarda bilgilendirmelere gidilmiş ve sorudan sapmaların yaşandığı durumlarda ise gerekli hatırlatmalar yapılmıştır. Bu süreçte katılımcıların görüşlerini eksiksiz ve kesintisiz bir biçimde aktarabilmesine özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 13 STK temsilcisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu STK'ların 5'i eğitim sendikası (EĞİTİM-BİR-SEN, EĞİTİM-SEN, TÜRK EĞİTİM-SEN, DES, EĞİTİM-İŞ), 3'ü dernek (TED, TÖZOK, LDT), 2'si vakıf (TEGV, SETA), biri işveren sendikaları konfederasyonu (TİSK), biri sektör meclisi (TOBB Türkiye Eğitim Meclisi) ve biri de İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde çalışmalarda bulunan kuruluş (ERG) niteliğindedir. Çalışmada görüşmeler STK'ların Ankara ve İstanbul'daki genel merkezlerinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Görüşmede araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun dışında veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme sonrasında ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler ses dosyası olarak bilgisayara aktarılmış ve araştırmacı tarafından deşifreleri yapılarak Word belgesi olarak metin dosyası oluşturulmuştur. Ses kayıt cihazı ile alınan kayıtların deşifre edilmesi sonucunda doğru ve eksiksiz olarak oluşturulan metin dosyası, talep eden STK temsilcilerine araştırma etiği açısından e-posta yolu ile iletilmiş, gerekli gördükleri yanıtlar üzerindeki kısmi değişiklikleri yaparak araştırmacıya tekrar göndermeleri istenmiştir. Araştırmacı, düzenlenmiş metinleri ilk halleri ile karşılaştırmış ve bu karşılaştırmanın sonucunda katılımcıların yanıtlarında anlam açısından bir değişiklik yapmadıkları görülmüştür.

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilirken ilk olarak araştırmacı tarafından ses kayıtlarının deşifre edilmesiyle oluşturulan görüşme kayıtları, araştırmanın her bir alt amacı için ayrı ayrı incelenerek, STK temsilcilerinin sorulara verdikleri yanıtlarda o alt amaca dair görüşlerin yer aldığı bölümler belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen bölümlerde STK'ların eğitim politikaları üzerindeki etkilerine ilişkin algıları, yaklaşımı, talepleri ve güçlerine dair ifadeler içerik analizine tabi tutularak söz konusu alt amacı ifade eden kavram ve temalara dönüştürülmüş ve STK temsilcilerinin bu konudaki görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, alt problemlere uygun olarak; "sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikaları üzerindeki etkilerine ilişkin algıları", "karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde yaklaşımı", "karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde talepleri" ve "karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde gücü" başlıklarında sunulmuştur.

STK'ların Eğitim Politikaları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Algıları:

STK'ların eğitim politikaları üzerindeki etkilerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi amacıyla, STK'lara "sivil toplum kuruluşunuzun eğitim politikalarına ilişkin kararlara nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?"

sorusu yöneltmiştir. Tablo 1’de soruya verilen yanıtlar çerçevesinde oluşturulan tema ve alt temalar ile yanıtlarında temaları vurgulayan sivil toplum kuruluşları yer almaktadır.

Tablo 1

STK’ların Eğitim Politikaları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Algıları

STK’lar	Tema	Alt Tema
EĞİTİM-İŞ	Etkimiz yok	Karar vericiler demokratik bir kültüre sahip değil Hükümete yakın sivil örgütlerin görüşleri alınıyor
EĞİTİM-SEN LDT TOBB Türkiye Eğitim Meclisi TÜRK EĞİTİM-SEN TÖZOK	Sınırlı etkimiz var	Paralel sivil toplum kuruluşları oluşturuluyor Sivil toplum kuruluşlarına müdahale ediliyor Son dönemde kararların yukarıdan alındığı bir yaklaşım var Son dönemde kararlara katılımda ciddi sorunlar yaşanıyor Her döneme göre değişiklik gösteriyor Umut ettiğimiz etkiliyor olmamız Zaman zaman talep ve beklentilerimiz doğrultusunda politikalar geliştiriliyor
ERG TİSK SETA TEGV	Etkimiz var	Farkındalığın oluşmasında etkimiz var Karar alıcılara hesap verebilir ve şeffaf olma yönünden olumlu bir baskımız var Kararlara etki ediyoruz ancak kararları biz verdiriyoruz Kamuoyunu bilgilendirme konusunda etkimiz var Diğer sivil toplum kuruluşlarıyla ortak çalışmalar yaparak kararlar üzerinde etkili oluyoruz
DES EĞİTİM-BİR-SEN TED	Çokça etkimiz var	Bizim çalışmalarımızdan çokça yararlanılıyor Karar süreçlerinde düşüncelerimiz isteniyor İsabetli iknalarımız oluyor Karar süreçlerinde beklenen düzeyde etki ve yetkimiz var

Tablo 1’de görüldüğü gibi STK’ların eğitim politikaları üzerindeki etkilerine ilişkin algıları “etkimiz yok”, “sınırlı etkimiz var”, “etkimiz var” ve “çokça etkimiz var” temaları ve bu temaları açıklayan alt temalar şeklinde ele alınmıştır. Veriler incelendiğinde çalışmaya katılan tüm sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikalarına ilişkin kararların alınmasında etkili olmak istedikleri görülmektedir. Genel olarak DES, EĞİTİM-BİR-SEN ve TED eğitim politikalarını “bizim çalışmalarımızdan çokça yararlanılıyor”, “isabetli iknalarımız oluyor” ve “karar süreçlerinde beklenen düzeyde etki ve yetkimiz var” gibi yanıtlarıyla önemli oranda etkilediklerini düşünmektedirler. EĞİTİM-SEN, LDT, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, TÜRK EĞİTİM-SEN ve TÖZOK ise karar süreçlerini sınırlı oranda veya zaman zaman etkilediklerini “sivil toplum kuruluşlarına müdahale ediliyor”, “son dönemde kararlara katılımda ciddi sorunlar yaşanıyor” ve “umut ettiğimiz etkiliyor olmamız” şeklindeki alt temalarla dile getirmektedirler. Örnek vermek gerekirse TÖZOK temsilcisi bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“Eğitim politikalarına etkimiz oluyor zaman zaman tabi ki. Ancak dernekler politikaya olan etkilerini hiçbir zaman ilan etmezler. Çünkü ilan ederlerse çok zor alırlar o izinleri. Daima doğruyu siyasiler bulup onlar gerçekleştirmiştir.”

Bunun dışında EĞİTİM-İŞ karar süreçlerine etkilerinin olmadığını şu sözlerle belirtmiştir.

“Ancak demokratik kurumlar, demokratik şekilde diğer yapılardan düşünce alır. (...) demek istediğim düşüncelerimizi söylemek istiyoruz da söyletmiyorlar. (...) öğretmenin bağlı bulunduğu sendikanın görüşü alınmıyor. Siyasi iktidarca (...) sivil hükümet örgütü dedikleri hükümetin oluşturduğu, hükümetin yapılandığı örgütlerden görüş alınıyor. (...) yani EĞİTİM-İŞ’in eğitim politikalarına katkı verme arzusu var, bunun için mücadele ediyoruz. Bunla ilgili her gün yazı yazıyoruz ancak dikkate alınmıyoruz.(...) Karar süreçlerine katılabilmemiz için öncelikle karar vericilerin demokratik bir kültüre sahip olması lazım. (...) Yani demokrasiye inanmayan, farklılıkları kabul etmeyen, eğitim iş kolundaki sendikaların gerekliliğine inanmayan kişilerin karar verme süreçlerine müdahale etme şansımız yok.”

Son olarak TİSK yeterli görmeseler de karar süreçlerinde etkili olduklarını ve ERG, SETA ve TEGV ise karar süreçlerini etkilediklerini ancak bunun ne oranda olduğunu bilmediklerini aktarmışlardır. Burada TEGV temsilcisi “ (...) araştırmaların eğitim politikalarına ne kadar etki ettiğini net olarak ölçmek çok zor. Bu, Milli Eğitim Bakanlığının sizi ne kadar dinlediğine ve sizin yaptığınız çalışmalarını kendi çalışmalarına ne kadar entegre ettiğine dair yaklaşımıyla da ilişkilidir” sözü ile bunun nedenini açıklamaktadır.

STK'ların karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde yaklaşımı:

"Sivil toplum kuruluşlarının karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde yaklaşımı nasıldır?" şeklinde tanımlanan araştırmanın ikinci alt probleminin değerlendirilebilmesi için STK temsilcilerine "politik süreçlerde karar alıcılarla ilişkilerinizi nasıl yorumluyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. STK'ların soruya verdikleri yanıtların analizi sonucunda oluşan temalar, alt temalar ve temayı ifade eden STK'ların isimleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

STK'ların karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde yaklaşımı

STK'lar	Tema	Alt Tema
EĞİTİM-BİR-SEN		
EĞİTİM-SEN		İçerden müdahale
LDT		Karar alıcılarla birebir görüşmeler
SETA		Fikir alış-verişinde bulunma
TED	Kişisel ilişkilere dayalı	Ziyaretler
TEGV		İstişare toplantıları
TOBB Türkiye Eğitim Meclisi		Düşüncelerini ifade etme
TÜRK EĞİTİM-SEN		İyi ilişkiler kurma
TÖZOK		Kendi doğrularını savunma
DES		
EĞİTİM-BİR-SEN		Rapor sunma
EĞİTİM-İŞ		Görüş alma- görüş bildirme
ERG	Kurumsal ilişkilere dayalı	Toplantı düzenleme - Toplantılara çağırılma
SETA		Kurullarda üyelikler
TED		Projelerde yer alma
TİSK		Protokoller

Tablo 2'deki veriler değerlendirildiğinde verilen cevaplarda katılımcıların (EĞİTİM-BİR-SEN, EĞİTİM-SEN, LDT, SETA, TED, TEGV, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, TÜRK EĞİTİM-SEN, TÖZOK, DES)"Birebir görüşmeler", "Ziyaretler", "Düşüncelerini ifade etme", "İyi ilişkiler kurma", "Kendi doğrularını savunma" gibi kişisel ilişkilere dayalı yaklaşıma daha fazla değindikleri görülmektedir. Burada EĞİTİM-SEN temsilcisinin cevabı örnek olarak gösterilebilir;

"Biz siyasi partilerden, oluşumlardan bağımsız bir örgütüz. Ama karar alıcılarla bir diyalogumuz var elbette. Gerektiğinde meclisteki kişileri, vekilleri, komisyonlarda görevli olanları ziyaret ediyor, görüşlerimizi ifade ediyor, dosyalarımızı sunuyoruz. Yani içerden bir müdahalede bulunmaya çalışıyoruz."

EĞİTİM-BİR-SEN, EĞİTİM-İŞ, ERG, TİSK, TED ve SETA'nın ise verdikleri cevaplarda "rapor sunma", "görüş bildirme", "toplantılara çağırılma", "projelerde yer alma" gibi kurumsal ilişkilere dayalı yaklaşımı vurguladıkları görülmektedir. Kurumsal ilişkilere dayalı yaklaşımda da ERG temsilcisinin yanıtı örnek verilebilir;

"Çeşitli istişare toplantılarına alınacak kararlarda düşüncelerimizi almak için çağırılıyorz lakin bizi dinliyorlar mı yoksa dinlemiyorlar mı orası tartışılır. Özellikle son dönemde içine kapanık bir MEB var, (...) aldıkları eleştiriler yüzünden savunmacı davranıyorlar. (...) Karar alıcılarla ilişkilerimiz son derece profesyonel. Genel olarak olumsuz bir durum yok. Ama bahsettiğim gibi MEB'in 4+4+4 sonrası sadece bizle değil, bütün sivil toplumla ve medyayla ilişkilerinde değişiklikler oldu. Özellikle 3-4 sene öncesine kadar, daha rahat veri alıyor, daha fazla toplantıya çağırılıyor ve biz de onları daha fazla toplantıya çağırıyoruz."

Bununla birlikte EĞİTİM-BİR-SEN, TED ve SETA'nın ise cevaplarında hem kurumsal hem de kişisel ilişkilere dayalı yaklaşıma değindikleri görülmektedir. Son olarak TED temsilcisinin soruya verdiği yanıt, kişisel ve kurumsal ilişkilere dayalı yaklaşıma örnek olarak gösterilebilir;

"Karar alıcılarla kurumsal ilişkilerin dışında, kişisel ilişkilerde de her zaman bulunuruz. Çünkü uzlaşma içerisinde, karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak, farklı görüşler bile olsa onları iyi gerekçelendirerek anlatmak, ziyaretler yapmak, iyi ilişkiler kurmak çok önemlidir. Biz kamuya mal olmuş bir kurumuz. 1928 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla kurulan dört kurumdan biriyiz. (...) Dolayısıyla ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının da TED'e bakışı bu çerçevede şekillenir. Bu nedenle ilişkilerimizi de bu şekilde yürütür, geliştirir ve bir karar da götürürüz."

STK'ların karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde talepleri:

Araştırmanın üçüncü alt probleminde STK'ların karar alıcılarla ilişkilerinde taleplerinin değerlendirilebilmesi için STK temsilcilerine "sivil toplum kuruluşunuzun eğitim alanındaki ilişkilerinde kamu yöneticilerinden

beklentileriniz nelerdir?" sorusu yöneltmiştir. STK'ların soruya verdikleri yanıtların analizi sonucunda oluşan temalar, alt temalar ve temayı ifade eden STK'ların isimleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

STK'ların karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde talepleri

STK'lar	Tema	Alt Tema
EĞİTİM-BİR-SEN		
ERG		
SETA	İletişime Açık,	Farklı görüş ve önerilere açık olmaları
TED	Katılımcı ve	İstatistiki bilgilerin, verilerin paylaşılması
TEGV	Paylaşımçı	STK'larla işbirliği içinde olunması
TİSK	Olmaları	Karar süreçlerinde tüm STK'ların eşit temsil edilebilir olması
TOBB Türkiye Eğitim Meclisi		
TÖZOK		Yöneticilerin demokratik, eşitlikçi, adil kriterlerle belirlenmesi Katılımcı bir demokrasi anlayışının belirlenmesi
DES	Demokratik	Hukuka uygun davranılması
EĞİTİM-SEN	Olmaları	Çalışanlar arasında ayrıma, kutuplaşmaya yol açıcı davranışlardan ve uygulamalardan kaçınılması
TÜRK EĞİTİM-SEN		Adil olunması
LDT	Cesur Davranmaları	Eğitim sisteminde revizyon değil, reform yapılması
ERG	Veri Temelli	Pilot uygulamaların yapılması
TEGV	Politika	Daha fazla veriye ulaşılması
TÜRK EĞİTİM-SEN	Geliştirmeleri	STK'ların araştırmalarından yararlanılması
EĞİTİM-İŞ	Talebimiz Yok	Dünyadaki gelişmelerin takip edilmesi -----

STK'ların talepleri değerlendirildiğinde, EĞİTİM-BİR-SEN, ERG, SETA, TED, TEGV, TİSK, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi ve TÖZOK olmak üzere toplam sekiz STK'nın, kamu yöneticilerinden en çok "farklı görüş ve önerilere açık olmaları", "istatistiki bilgilerin, verilerin paylaşılması" ve "STK'larla işbirliği içinde olunması" gibi alt temalarla ifade edilebilen "iletişime açık, katılımcı ve paylaşımçı olmalarını" bekledikleri görülmektedir. Burada TEGV temsilcisinin yanıtı, bu talebi açıklamak için iyi bir örnek olabilir.

"Bizim en büyük dileğimiz kamu yöneticilerinin iyi niyetle çalışan STK'ları dinlemesi, gerçekten kaliteli, etkili bir iletişim içinde bulunmaları ve (...) politikaları uygulayıp, değerlendirirken de bu işbirliğini sürdürmeleri."

Bunun dışında DES, EĞİTİM-SEN ve TÜRK EĞİTİM-SEN kamu yöneticilerinden en çok "demokratik olmalarını" beklediklerini, "katılımcı bir demokrasi anlayışının belirlenmesi", "hukuka uygun davranılması" ve "adil olunması" gibi alt temalarla ifade etmişlerdir. DES temsilcisinin bu soruya verdiği yanıt, bu temaya örnek olarak gösterilebilir;

"Kamu yöneticilerinden bir beklentim yok benim. Yani bu yapıyla bir beklenti talibi olmak çok sağlıklı bir durumdur. Bu yöneticiler demokratik, eşitlikçi, adil kriterlerle belirlensin yeter. Yani eğitim yöneticileri ve bürokratlarının belirlenmesinde torpil, kadrolaşma, adam kayırma, iltimas, hemşericilik, partililik gibi alt kültür hastalıklarından kurtulursak zaten daha etkili olmak, daha sağlıklı iletişim kurmak adına bir sorunumuz da kalmaz. (...) Bu partisel hastalıklar ve eğitimdeki bu tip zaaf lar giderilmediği müddetçe dillendireceğim beklentilerin de ayağı yere basmaz, sağlıklı olmaz."

ERG, TEGV ve TÜRK EĞİTİM-SEN ise kamu yöneticilerinden en çok "pilot uygulamaların yapılması", "daha fazla veriye ulaşılması", "STK'ların araştırmalarından yararlanılması" ve "dünyadaki gelişmelerin takip edilmesi" alt temalarıyla ifade edilebilecek "veri temelli politika geliştirmelerini" beklemektedirler.

Son olarak "(...) demokrasiden, insan haklarından, sanattan, eğitimden yeterince beslenmediğini düşündüğümüz bu anlayıştan bir şey beklemiyorum ben" sözleriyle EĞİTİM-İŞ herhangi bir talebinin olmadığını ifade etmiş ve LDT ise kamu yöneticilerinin "cesur davranmalarını" beklediğini şu sözlerle dile getirmiştir.

"Kamu yöneticilerinin, sivil inisiyatifin söylediklerinden daha fazlasını anlaması lazım. Anlamak için gayret sarfetmeli. Biz bunları zaten yapıyoruz demek doğru bir şey değil. Beklentimiz daha cesur olmaları. (...) Biz artık eğitim sisteminde revizyon değil reform istiyoruz."

STK'ların karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde gücü:

Araştırmanın son alt probleminde, STK temsilcilerine "sivil toplum kuruluşunuzun karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde gücü ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Bugüne kadar çalışmalarınızın hangi kararlar üzerinde etkili olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4'de yanıtlar çerçevesinde oluşturulan tema ve alt temalar, yanıtlarında temayı vurgulayan STK'ların isimleri ve diğer alt problemlerden farklı olarak STK'ların etkili olduklarını düşündükleri kararlar belirtilmiştir.

Tablo 4

STK'ların karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde gücü

STK'lar	Tema	Alt Tema
DES		Etkili olduğumuzu kendileri de söylüyor
EĞİTİM-BİR-SEN		Görüşlerimiz ciddi anlamda etkili olmuştur
ERG		Uyarılarımızda haklı olduğumuz ortaya çıkmış, geri dönüşler olmuştur
TED	Etki Gücü	Çalışmalarımız yasa geçmeden işe yaramış, fikirden vazgeçilmiştir
TİSK	Var	Yaptığımız çalışmaların çok etkisi olmuştur
TOBB Türkiye Eğitim Meclisi		Bizim çabalarımızla kararın değiştirilmesi sağlanmıştır
TÜRK EĞİTİM-SEN		Hem etki, hem yetki alanımız hem de ulaşabildiğimiz toplum oldukça geniş
TÖZOK		Bazı konulardaki düzenlemelerde ciddi katkılarımız olmuştur
LDT	Etki Gücü	Bazı kararlarda etkili olduğumuzu tahmin ediyoruz
SETA	Kısmen Var	Etkimiz var ancak kararları bizim aldığımızı da bir iddiamız yok
TEGV		Etkili olduğumuza dair net olarak bir şey söyleyemem ama bazı politikaların bizim politikalarımız ile benzeştiği söylenebilir
EĞİTİM-İŞ	Etki Gücü	Etkili olabildiğimizi söyleyemeyiz
EĞİTİM-SEN	Yok	Yargı yoluyla etkiliydik, ancak artık yargı yoluyla da etkili değiliz Mücadele ettiğimiz şeylerde çok da etkili olamıyoruz

Tablo 4'de STK'ların karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde etki güçleri değerlendirildiğinde; DES, EĞİTİM-BİR-SEN, ERG, TED, TİSK, TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, TÖZOK ve TÜRK EĞİTİM-SEN'in karar alıcılar üzerinde bir etki gücü olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. Burada EĞİTİM-BİR-SEN temsilcisinin cevabı iddialı ve dikkat çekici gözükmektedir.

"Bugüne kadar kararlarımız ciddi anlamda etkili olmuştur. Bunun en bariz örneği 17, 18 ve 19. Milli Eğitim Şuralarıdır. (...) Mesela kademeli eğitim, öğretmenlere ek ödeme alınması, 4B'li öğretmenlerin kadroya geçirilmesi, (...) başörtüsü yasağı, (...) katsayı adaletsizliğinin kaldırılması, Kur'an-ı Kerim ve Peygamber efendimizin hayatıyla ilgili derslerin seçmeli ders olarak konulması, Turizm Otelcilik ve Meslek okullarından alkollü içecek hazırlama dersinin kaldırılması (...) gibi önemli birçok kazanımımız var. (...) kimi zaman eğitimin, eğitim öğretim hizmetleri alan gençlerin menfaatine olmayan bir durum söz konusu olduğunda, gerek basın açıklamalarıyla gerekse kitlesel eylemlerle itirazlarımızı, şerhlerimizi gerekçeleriyle birlikte dile getiririz. Şu zamana kadar yaptığımız birçok uyarıda da haklı olduğumuz ortaya çıkmıştır, geri dönüş olmuştur."

Bu STK'ların dışında LDT, SETA ve TEGV'in bazı kararlarda etkili olduğumuzu tahmin ediyoruz" ve "etkimiz var ancak kararları bizim aldığımızı da bir iddiamız yok" gibi söylemleri nedeniyle karar alıcılar üzerinde kısmen etki güçlerinin olduğunu düşündükleri söylenebilir. SETA temsilcisinin yanıtı buna örnek olarak gösterilebilir.

"Bugüne kadar etkili olduğumuz kararlara örnek verirse, mesela akademik özgürlükler bildirgesinin yayınlanması, okula başlama yaşının yukarı çekilmesi, andımızın kaldırılması, milli güvenlik derslerinin kaldırılması, başörtüsünün serbest olması vs. bunların hepsini dile getirdik, etkimiz olmuştur ancak kararları bizim aldığımızı da bir iddiam yok. Ben sadece şunu söyleyebilirim, 2011 sonrasında alınan birçok karar bizim politikalarımızla örtüşüyor."

Son olarak EĞİTİM-İŞ ve EĞİTİM-SEN'in ise yanıtlarında karar alıcılar üzerinde etki güçlerinin olmadığını dile getirdikleri görülmektedir. Burada EĞİTİM-İŞ temsilcisinin yanıtı etki güçlerinin olmadığını düşündüklerini net bir biçimde ifade etmektedir.

"Alınan kararlarda yargı yoluyla düne kadar etkiliydik. (...) Çünkü siyasal iktidarın idari işlemlerinin hukuka uygun olup olmadığını denetleme bizim görevimiz. (...) ancak şu anda yargı bakımından da etkili olamamaya başladık. Şu anda etkili olabildiğimizi söyleyemeyiz. Ama her

şeye rağmen yine de çok çalışarak direniyoruz. Üyelerimizin, mensuplarımızın haklarını korumaya, geliştirmeye çalışıyoruz.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Karar verme eğitim yönetiminin vazgeçilmez bir unsuru ve yöneticilerin de en önemli sorumluluğudur, çünkü diğer bütün resmi kurumlar gibi eğitim kurumu da temelde karar vermeye dayalıdır (Hoy ve Miskel, 2010: 300). Verilen kararların anlaşılmasında, benimsenmesinde ve etkili bir biçimde uygulamaya konulmasında, karara katılma önemli rol oynar (Aydın, 2005: 130). Çünkü bir kararın etkileyeceği birey ya da gruplar o kararın alınmasına ne kadar çok katılırsa, kararın uygulanmasını da bir o kadar kolaylaştırır ve destekler (Bursalıoğlu, 2005: 82).

Karardan etkilenen birey ya da grupların kendilerini ifade etmeleri, çoğu zaman sivil toplum kuruluşları aracılığıyla gerçekleşir. Toplumdaki değişik kesimler, kimlikler, ancak birtakım sivil toplum kuruluşlarına üyelik yoluyla pekiştirildiğinde, bireylerin kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine katılmaları sağlanabilir (Akatay ve Sevinç, 2004). Yönetim erkinin uyguladığı politikalar da sivil toplum kuruluşları tarafından savunulduğu takdirde toplum tarafından kolaylıkla benimsenmesine karşın, olumsuz algılanan politikalara karşı sivil toplum kuruluşlarının muhalefeti uygulamaları zorlaştırabilir (Erözden, 1998: 18).

Sivil toplum kuruluşları, toplumdaki farklı kesimlerin kendilerini ifade etmelerinin mümkün kılınmasında, kararlarda söz sahibi olmasında ve etkin olarak yönetime katılımın sağlanmasında önemli bir araçtır. Katılmalı yönetim olarak ifade edilen bu süreç, demokratik yönetim biçiminin de en temel gereklerindedir. Katılmalı yönetim anlayışı ise, konuyla ilgili uzmanlığa sahip, kararların uygulanmasında sürece dâhil olan ve kararların sonuçlarından etkilenen tüm bireylerin karar sürecine katılımını gerektirmektedir.

Türkiye’de STK’lar genel olarak eğitim politikalarını sınırlı oranda ya da zaman zaman etkilediklerini düşünmektedirler. Burada karar alıcı konumundakilerin kendi istedikleri doğrultusunda toplumu şekillendirmeye çalışmaları, sivil toplum kuruluşlarına müdahale edilmesi, son dönemde kararlara katılımı ciddi sorunların yaşanması, paralel sivil toplum oluşturmaları, kararların merkezi bir anlayışla alınması gibi nedenler STK’lar tarafından eğitim politikalarına etkilerini sınırlandıran nedenler olarak belirtilmiştir. Karataş’ın (2008) yaptığı çalışmada da katılımcıların genel olarak politik süreçlerde seslerini yeteri kadar duyuramadıkları ve bunun gerekçesinin ise büyük oranda yönetenlerin tutumu olduğu değerlendirilmiştir. Benzer şekilde Şirin (2008) tarafından yapılan çalışmada da çalışma grubundaki sivil toplum kuruluşlarının büyük bir çoğunluğunun karar süreçlerine kısmen katılabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine YADA vakfı tarafından gerçekleştirilen çalışmada STK’ların doğrudan politika yapım süreçlerine ne ölçüde dahil edildikleri araştırılmış ve bu oranın %16.1 düzeyinde kaldığı görülmüştür (YADA, 2015a).

STK’lar karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde kişisel ve kurumsal ilişkilere dayalı yaklaşımı benimserken; cevaplarında genel olarak birebir görüşmeler, ziyaretler, düşüncelerini ifade etme, iyi ilişkiler kurma, kendi doğrularını savunma gibi kişisel ilişkilere dayalı yaklaşıma vurgu yapmaktadırlar. STK’lar karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde kamu yöneticilerinden iletişime açık, katılımcı ve paylaşımcı olmalarını, demokratik olmalarını, cesur davranmalarını ve veri temelli politika geliştirmelerini beklemektedirler. Tayşir ve Pazarcık (2011) tarafından yapılan çalışmada eğitim alanında faaliyet gösteren STK’ların devlet kurumlarından, yerel yönetimlerden ve yasama organından, kamuya yararlı derneklere verilen harcama üst sınırının arttırılmasını, çalışma koşullarının kolaylaştırılmasını, yasal düzenlemeler yapılırken STK’lara danışılmasını, projelere destek verilmesini, STK’larla işbirliği içinde olunmasını ve katılımcı olmalarını talep ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Karataş (2008) tarafından yapılan çalışmada da çalışma grubundaki STK’ların hemen hemen hepsinin devletin sivil toplum kuruluşlarına güvenmesini ve söylediklerine kulak vermesini, her konuda görüşlerinin alınmasını, bazı alanların sivil toplum kuruluşlarına bırakılmasını, sorumluluğu sivil toplum kuruluşları ile paylaşmasını ve sivil toplum kuruluşu tarafından önerilen tekliflere olumlu yaklaşılmasını talep ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. YADA vakfı tarafından yapılan çalışmada da birlikte çalışma talebi, destek talebi, karar alma süreçlerine katılma, ortak projeler gerçekleştirme STK’ların ziyaretlerinde kamu yöneticilerinden talepleri olarak karşımıza çıkmaktadır (YADA, 2015a).

Son olarak STK’ların büyük bir çoğunluğu karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde genel olarak etki güçlerinin olduğunu, geçmişte bazı kararların alınmasında etkili olduklarını dile getirmişlerdir. LDT, SETA ve TEGV etki güçlerinin olup olmadığı konusunda net bir şey söyleyemediklerini ancak geçmişte alınan birçok karara ilişkin çalışmalarının olduğunu ve bu kararların alınmasında etkili olduklarını tahmin ettiklerini söylemişlerdir. EĞİTİM-İŞ ve EĞİTİM-SEN ise alınan kararlarda çok da etkili olmadıklarını ve bu nedenle de karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde etki güçlerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte Karataş (2008) tarafından yapılan çalışmada da genel olarak katılımcıların çok azının sivil toplum kuruluşlarının tartışmasız bir etki gücüne sahip olduğu, yarıya yakınının kısmen etki gücü olduğu ve yarıdan daha az bir kısmının ise politikaların belirlenmesinde etki gücü olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Benzer şekilde YADA vakfı tarafından yapılan çalışmada STK yöneticilerinden STK'ların etkilerini değerlendirmeleri istenmiş ve STK yöneticileri, Türkiye'de faaliyet gösteren STK'ların etki gücünün zayıf olduğunu dile getirmişlerdir (YADA, 2015b).

Bu araştırmanın sonuçları, STK'ların eğitim politikaları üzerindeki etkilerine ilişkin algılamalarında ve karar alıcılarla eğitim alanındaki ilişkilerinde; yaklaşımları, talepleri ve güçlerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıklar sivil toplum kuruluşlarının farklı amaçları ve öncelikli alanları ile açıklanabilir. Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak; politika belirleyicilere, sivil toplum kuruluşlarına ve araştırmacılara yönelik olarak bazı önerilerde bulunulabilir.

STK'ların en azından bir kısmı eğitim politikalarını sınırlı oranda ya da zaman zaman etkilediklerini, kararların alınmasında görüşlerinin alınmadığını, alınsa dahi bu görüşlerin ancak alınacak kararlarla uyumlu olduğunda ciddiye alındığını düşünmektedir. STK'ların eğitimle ilgili kararların alınmasında karar alıcılarla ilişkileri kurumsal olarak yeniden düzenlenmeli, STK'ların etkin katılımlarının sağlandığı bir ortam oluşturulmalı ve politikaların oluşturulmasında ilgili sivil toplum kuruluşlarının sunduğu teklifler değerlendirilmelidir.

Sivil toplum kuruluşları, eğitimle ilgili karar süreçlerinde daha fazla katılım ve etki için; eğitimle ilgili politikalara dair sundukları teklifleri bilimsel araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular ışığında belirlemeli, diğer sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapmalı, uzlaşmacı ve şeffaf bir yapılanma oluşturmalı ve karar süreçlerini etkilemede daha işlevsel ve yapıcı bir rol üstlenmelidir. Ancak sivil toplum kuruluşlarının veriye dayalı görüş ve öneriler oluşturabilmeleri için resmî kurumların da veri paylaşımı, verileri araştırmacıların ve sivil toplum kuruluşlarının erişimine sunma konusunda hesap verebilirlik çerçevesinde açık bir iletişimi benimsemeleri önemli görülmektedir.

Son olarak sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikaları ile ilişkili olarak politikalar üzerinde etkilerini nasıl tanımladıkları, değerlendirdikleri ve bu konularda bakış açılarını betimlemek bu araştırma açısından alana önemli bir katkı olarak görülebilir. Ancak konunun yalnızca sivil toplum kuruluşları açısından ele alınmış olması bu çalışmada aynı zamanda bir sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Bu alanda daha bütüncül bir bilgi birikimi ve bakış açısının oluşturulabilmesi için sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikalarına etkilerinin bürokrasi ve siyaset taraflarının da görüşleri alınarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda yapılacak olası çalışmaların alanda önemli bir bilgi açığının karşılanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akatay, A. ve Sevinç, İ. (2004). Cumhuriyetten günümüze sivil toplum kuruluşlarının gelişim süreci. *I. Ulusal Sivil Toplum Kuruluşları Kongresi Bildiriler Kitabı*, 91-118. Çanakkale.
- Aksay, E. (2009). *Türkiye'de eğitim alanındaki sivil toplum kuruluşları. CIVICUS Uluslararası sivil toplum endeksi projesi (STEP) II Türkiye Yan Raporları*. İstanbul.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. (3.b.). New York: Routledge
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, Çev.).(2.b.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. (7.b.). Ankara: Hatiboğlu.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (3.b.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*.(13.b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating, quantitative and qualitative research*. (4.b.). Boston: Pearson.
- Çakır, M. (2006). *Sivil toplum kuruluşları ile eğitim kurumları ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çankaya, İ. (2005). *Sivil toplum örgütlerinin eğitim amaçlı faaliyetleri (Elazığ ili sendika örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*.25(2). 201-211.
- Deniz, L. ve Güvendi, F. M. (2017). Eğitim alanında faaliyet gösteren yerel derneklerin sorunlarının incelenmesi. K. Budak ve S. Ege (Ed.), *6. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı – I (Edebiyat-Eğitim-Felsefe)* içinde (s. 165-180). Muş.
- Emini, F.T. (2013). Sivil toplum kuruluşlarının politika belirleme sürecindeki rolü: TÜSİAD örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 43-56.
- Eraslan, L. (2011). *Sivil toplum ve eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Erözden, O. (1998). STK'lar ve hukukî çerçevede yenilik talepleri üzerine notlar. T. Ulaş (Der.). *Merhaba sivil toplum* içinde (s. 13-23). İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6.b.). Boston: McGraw-Hill.
- Gökçe, F. (2009). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*.(5.b.). Ankara: Tekağaç Eylül.

- Gutok, G. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, ev.). (3.b.). Ankara: Ütopya.
- Güneş, M. ve Güneş, H. (2003). *Türkiye’de eğitim politikaları ve sivil toplum*. Ankara: Anı.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de devlet, eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal.
- Güvendi, F. M. (2017). *Eğitim alanında faaliyet gösteren yerel sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının ve sorunlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harber, C. (1991). International contexts for political-education. *Educational Review*, 43(3), 245-255.
- Hoy, W. K. Ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, ev.). Ankara: Nobel.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Karataş, İ. H. (2008). *Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşları: konuları ve işlevleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, N. P. (2012). *Türkiye’de eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının halkla ilişkiler uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. (7.b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- şirin, H. (2008). *Eğitimin siyasal işlevleri ve Türkiye’deki sivil toplum örgütlerinin bu işlevlere ilişkin görüşlerinin analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- şirin, H. (2009). Sivil toplum örgütlerinin eğitime ilişkin karar alma süreçlerine katılımları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 169-182.
- şişman, M. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. (6.b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tayşır, E. A. & Pazarcık, Y. (2011). *Türkiye’nin önde gelen sivil toplum kuruluşlarının yönetsel ve örgütsel analizi*. İstanbul: Beta.
- YADA (2015a). *Türkiye’de sivil toplumun gelişimi ve sivil toplum kamu işbirliğinin güçlendirilmesi projesi verilerle sivil toplum kuruluşları*. <http://en.yada.org.tr/pdf/c9b3f2a6d1595bde1124f6df6e830903.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YADA (2015b). *Türkiye’de sivil toplumun gelişimi ve sivil toplum kamu işbirliğinin güçlendirilmesi projesi sivil toplum kuruluşlarına yönelik algı ve yaklaşımlar*. <http://en.yada.org.tr/pdf/b4402e8f14173672f0d783253efcc9db.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yapıcı, M. (2006). Eğitim politikaları ve etkileri. *niversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(2). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=270> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İletişim/Correspondence

Dr. Hilal KAHRAMAN
hilalyucelkahraman@gmail.com

Prof. Dr. (Emekli) Emin KARİP
eminkarip1@gmail.com

Administrator and Teachers 'Opinions For Uninterrupted Education In Pre-School Education Institutions

Hasan DEMİRTAŞ, İnönü Universty, ORCID ID: 0000-0002-4223-5786

Çağlar ÇAĞLAR, Adıyaman University, ORCID ID: 0000-0003-0620-2933

Ahmet HAN, Şanlıurfa National Education Directorate, ORCID ID: 0000-0002-1920-2863

Abstract

The aim of this study is to reveal the positive and negative results of uninterrupted education in pre-school education institutions based on the views of teachers and administrators. The research is a qualitative study and descriptive and content analysis were applied for the data obtained by using semi-structured interview forms. The study group consists 30 teachers and 11 administrators working in 6 independent kindergarten in the central district of Sanliurfa in the 2017-2018 academic year. According to the results of the research; uninterrupted education in preschool education institutions is considered as a negative aspect in terms of teachers' not being able to meet the basic needs such as eating-drinking and resting. On the other hand, the uninterrupted education is considered to be positive in terms of socializing children, undivided activities, and children's safety. It was found that there are differences between the views of teachers and administrators Teachers and principals have suggested that it can be better to have regular breaks, shortened class hours, support staff in the classroom, and multi-purpose halls which can be formed by making the school garden and its interior parts safer and more equipped.

Keywords: Pre - school education, activity hours, uninterrupted education.



İnönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 723-743
DOI: 10.17679/inuefd.539258

Article type:
Research article

Received : 13.03.2019
Accepted : 09.12.2019

Suggested Citation

Demirtaş, H., Çağlar, Ç. & Han, A. (2019). Administrator and Teachers 'Opinions For Uninterrupted Education In Pre-School Education Institutions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 723-743. DOI: 10.17679/inuefd.539258

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Pre-school education is a critical phase for the development of personality. The countries that can manage this stage effectively will be able to raise individuals who are balanced, healthy, and have scientific thinking power in terms of body, mind, morality, spirit and emotion. Preschool education refers to a process in which individuals are more open to social, cognitive and behavioral interactions at an early age. The aim of pre-school education is to support children in all their developmental processes in the early period, to prepare them for school and to help them achieve equality of opportunity in educational life. There are different approaches to pre-school education. In our education system, in the pre-school education institutions, there are 6 activities per hour with no breaks. It is important to determine the positive and negative effects of training activities on teachers and students. The aim of this research is to reveal the positive and negative effects of uninterrupted education in preschool education institutions according to the views of teachers and administrators. To this end, the following questions were aimed to be answered; the positive and negative consequences of uninterrupted education in preschool education institutions, how it affects teacher motivation and efficiency, the problems it caused for the students and solutions to the problems.

Method

The research was carried out in the case study pattern of qualitative research designs. The study group consisted of 30 teachers and 11 administrators working in 6 preschool in Şanlıurfa central district. Maximum diversity sampling was used in the research. In order to increase the diversity of varied age groups, genders, schools and seniority of teachers and managers are selected. In addition, to ensure reliability, teachers are coded as O1, O2,...O30; administrators are coded as Y1, Y2, ... Y11. Data were collected through semi-structured interview forms. Note-taking method was preferred. Data were analysed by using descriptive and content analysis technique. New themes have been created with new concepts that emerged during the analysis process. After the data appear to have reached saturation the process of analyzing was terminated for specified theme. Descriptions, explanations and examples were prepared for the themes. The frequencies of the themes are determined and the findings are presented in tables. In some parts, the participants' expressions were written as direct quotation.

Findings

In the first sub-problem of the research, teachers and administrators' opinions about the positive results of having uninterrupted education in preschool educational institutions have been tried to be determined. Half of the teachers and the majority of the administrators think that the uninterrupted education is positive because of student safety. Nearly half of the teachers see uninterrupted education as positive because they do not interrupt the activities and provide that students are not distracted. In the second sub-problem of the research, teachers and administrators' opinions about the negative results of having uninterrupted education in preschool educational institutions have been tried to be determined. In this context, the majority of teachers and administrators expressed almost the same views and stated that this situation led to the failure of the teacher to rest, to eat and drink, to meet their basic needs and to decrease teacher productivity. The third sub-problem of the research was to determine the opinions of teachers and administrators on how to have uninterrupted education in preschool education institutions and how they affect teacher motivation and efficiency. A large part of teachers and administrators stated that it negatively affect teacher motivation and productivity. They stated that they had a negative effect on the psychology and health of the teacher. In the fourth sub-problem of the research, teachers' and administrators' opinions about whether there is a problem for the students' uninterrupted education in preschool educational institutions has been tried to be determined. While more than half of the teachers think this is a problem for students, more than half of the administrators do not consider this to be a problem for students. The fifth sub-problem of the research was tried to determine the solution suggestions of teachers and administrators about uninterrupted education in pre-school education institutions. Most of the teachers and administrators stated that interruption can be started or long interruption can be done once or twice a day. They stated that support staff can be employed

in each class, multi-purpose halls can be created by making the school playground and inside safe and equipped, lesson and activity time can be shortened.

Suggestions

- 1) It is possible to switch to practice one or two days of long interruption rather than continuous interruption in pre-primary education institutions. The employment of support staff can be provided to each class. Thus, teachers can meet their basic needs such as eating, drinking and resting.
- 2) The garden of the school can be better equipped with the necessary security measures inside the school, and multi-purpose halls inside, inside and outside, sand pools and large play areas can be created. Thus, students do not encounter any problems or safety problems when they go out for interruption.
- 3) The total activity time during the day can be shortened. In preschool education institutions, the daily training time can be reduced from 300 minutes to 240 minutes.
- 4) Teachers from different branches can attend classes in pre-school education institutions. Thus, pre-school teachers will have the opportunity to meet their needs and rest during this period.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aralıksız Eğitim Yapılmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Hasan DEMİRTAŞ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4223-5786

Çağlar ÇAĞLAR, Adıyaman Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0620-2933

Ahmet HAN, Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0002-1920-2863

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında gün içerisinde aralıksız eğitim olmasının olumlu ve olumsuz sonuçlarını öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir çalışma olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir ve elde edilen veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçede bulunan 6 bağımsız anaokulunda görev yapan 30 öğretmen ve 11 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumlarında kesintisiz eğitimin olması; öğretmenlerin yeme-içme, dinlenme ve temel ihtiyaçlarını karşılayamaması yönünden olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Diğer yandan aralıksız eğitim çocukların tek kalmaması, etkinliklerin bölünmemesi ve çocukların güvenlikleri açısından ise olumlu olarak görülmüştür. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler normal teneffüs uygulamasına geçilebileceği, ders sürelerinin kısaltılabileceği, her sınıfa yardımcı personel istihdamı sağlanabileceği, okul bahçesinin ve içinin güvenli, donanımlı bir hale getirilerek çok amaçlı salonlar oluşturulabileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Etkinlik saatleri, Aralıksız eğitim.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 723-743
DOI: 10.17679/inuefd.539258

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 13.03.2019

Kabul Tarihi : 09.12.2019

Önerilen Atıf

Demirtaş, H., Çağlar, Ç. ve Han, A. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aralıksız Eğitim Yapılmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 723-743. DOI: 10.17679/inuefd.539258

GİRİŞ

Türkiye ve dünyada giderek daha önemli hale gelen, çocukların bilişsel, sosyal- duygusal, dil, ruhsal ve psikomotor gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığı herkesçe kabul edilen okul öncesi eğitim aslında bir insan yetiştirme sanatıdır. Bir insanın kişiliğinin ve karakterinin büyük bir kısmı, eğitimin temeli olan okul öncesi çağda şekillenmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun benlik kavramını, kendini ifade etmesine fırsat verecek ortamlar hazırlayarak öz denetimini geliştirir ve kendine güvenli bağımsız bir kişilik kazanmasına yardımcı olur (Yaşar ve Aral, 2010). Okul öncesi eğitim kişiliğin gelişimi açısından kritik bir evredir. Bu evreyi doğru yönetebilen ülkeler ve toplumlar beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı, bilimsel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştireceklerdir.

Okul öncesi dönem çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin en hızlı olduğu dönemdir. Altı yaşına kadar bireyin dil, bilişsel, sosyal, fiziksel, ruhsal ve yaratıcılık gelişiminin neredeyse tamamına yakını tamamlanmaktadır. Çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılması, ihtiyaçlarının karşılanması, yaşama uyum için temel alışkanlıkların kazandırılması ve onun ilköğretime hazırlanması, nitelikli bir okul öncesi eğitimle gerçekleşebilir (Yalçın ve Yalçın, 2018).

Bireyin sosyalleşme sürecinde bireyde yeterli gelişim düzeyi, olgunlaşma, ben duygusu ve empati gibi gerekli şartların oluşması gerekir. Bunun yanında aile ve okul sosyalleşme sürecinde en büyük rolü üstlenir (Seven, 2008 s.73). Okul öncesi dönem bu sürecin başarıyla atlatılması için en kritik evredir. Bireyin akademik başarısı, alınmış olan okul öncesi eğitimin niteliğiyle değişmekte ve gelişmektedir. Bireyin araştırma duygusunun gelişmesi, öğrenmeyi öğrenebilmesi, karşılaşılan bir problemi çözebilme becerisi, alternatif çözüm yolları bulabilme kabiliyeti okulöncesi çağında çocuğa verilen eğitimin niteliğiyle paralel olarak gelişebilir veya körelebilir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, o dönemdeki sosyal ilişkileri, deneyimleri şekillendirmekle beraber, bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilmektedir (Gülay, 2010). Bu dönemde sağlıklı bir okul öncesi eğitim alıp arkadaşlarıyla sosyalleşme imkanı bulan, bir şeyler yapabilmenin hazzını yaşayan, ortaya bireysel ürünler koyan, yeri geldiğinde ders ortamında öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla tartışan, olayların sonucunda analiz yapma imkanı bulan, kendi fikirlerini rahatça dile getirebilme olanağı yakalayan çocuklar bu eğitimi alamayan akranlarına göre her zaman bir adım önde olabilecektir.

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocuk gelişimi bir çocuğun yaşamında büyüüp değiştiği süreci tanımlar. Gelişim anne ve babadan aktarılan genlerle belirlenir, ancak aynı zamanda beslenme, yaşam koşulları ve yaşamın her evresindeki deneyimlerin tümünden oluşan çevresel etmenlerden de etkilenir (Meggitt, 2013, s.9). Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, toplumun kültürel yapısına uygun alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Altay, İra, Bozcan ve Yenal, 2011; Abazaoğlu, Yıldırım, ve Yıldızhan, 2015). Okul öncesi çağda çocuklar büyük ölçüde dış dünyayı zihni semboller halinde tasarımıyabilecek güçtedirler (Yavuzer, 2016, s.83). Okul öncesi eğitim bireyin erken yaşlarda sosyal, bilişsel ve davranışsal etkileşimlere daha açık olduğu bir süreci ifade etmektedir. Bu dönem eğitimin amacı, erken dönemde çocuklara tüm gelişimsel süreçlerinde destek olmak, onları okula hazırlamak ve eğitim hayatlarında fırsat eşitliğini yakalamalarına yardımcı olmaktır (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016).

Türkiye'de okul öncesi eğitim Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocuğun kendi kişiliğine karşı olumlu bir tutum geliştirmesidir. Çocuklar bu dönemi başarılı ve mutlu bir şekilde atlatabilirlerse ilkokulda da bu duygular ön plana çıkarak çocuğun okula karşı olumlu duygular beslemesine sebep olacaktır (Yavuzer, 2015, s.210). Okula karşı olumlu tutumlar besleyen çocukların akademik başarıları da orantılı bir şekilde artabilecektir.

Okul öncesi çağ, çocukluğun en renkli geçtiği dönemlerden biridir. Özerklik döneminin inatçılığı ve olumsuzluğu gitmiş, onun yerini söz dinlerlik almıştır (Yörükoğlu, 2008, s.60). Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim

alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler (MEB, 2013). Okul öncesi eğitime ilişkin farklı yaklaşımlar söz konusudur. Çeşitli ülkelerde uygulanan bu yaklaşımlar ile bizim uygulamalarımız arasında benzerlik ve farklılıklar vardır. Bu yaklaşımlar aşağıda özetlenmiştir:

Okul Öncesi Eğitimde High Scope Yaklaşımı

High Scope yaklaşımı A.B.D.'de geliştirilmiştir. Programla ilgili çalışmalar, 1960'lı yılların başlarında yoksul mahallelerde yaşayan okulöncesi yaşta çocukları gelecekte okullarında başarılı olabilecekleri şekilde hazırlama amacıyla başlatılmıştır (Bilaloğlu, 2004). High Scope çocukların ilgileri doğrultusunda kendilerinin planlayıp başlattıkları, fiziksel ve toplumsal çevreleriyle girdikleri etkileşimlerle yaptıkları planları uygulamaya döktükleri ve sonunda uygulamaları değerlendirdikleri bir döngü üzerinde işlemektedir (Kotaman, 2009). High Scope yaklaşımının belirgin özelliği (Schweinhart, 1993);

- Haftada en az 12 saat çalışan ve bir planlama-uygulama-gözden geçirme döngüsüne dayanan iyi tanımlanmış bir program,
- Çocukların başlattığı öğrenme etkinliklerini teşvik eden gelişimsel olarak uygun uygulamalar,
- Dil ve okur yazarlık, sosyal ilişkiler ve girişimcilik, hareket, müzik, sınıflandırma, sayılar, mekan ve zamana yapılan vurgu,
- Öğretmen ile çocuklar arasında daha yakın ilişkiler geliştirmek amacıyla küçük grup etkinlikleri, (Öğretmen materyalleri planlar ancak nasıl kullanılacağı hususunda çocukların seçim yapmasına izin verir.)
- Çember zamanı, (Bütün sınıfın bir yetişkin eşleğinde birlikte oyun oynadıkları ya da egzersiz yapmaları)
- Erken çocukluk eğitimi konusunda yüksek derecede eğitimli personel,
- Okul içinde ve dışında destekleyici yetişkinler (Okul personeli, ebeveynler),
- Personel başına 10'dan fazla olmayan çocuk sayısı,
- Bir eğiticilerin eğitimi programı kullanılarak personelin düzenli olarak eğitilmesi ve denetlenmesi.

High Scope yaklaşımında yetişkinler, çocuklara tanımlanmış bir konuyu kapsayan önceden belirlenmiş sıralı dersler yerine çocukların planını yakından dinler ve daha sonra genişletmek için onlarla aktif olarak çalışır (Schweinhart, 2006). Yaklaşımda fiziki çevrenin nasıl düzenleneceğinin eğitimsel bir önemi vardır. Çocuğun çevreyi, diğer çocukları ve nesnelere tanıması, etkileşime girmesi ve keşfetmesi için nitelik ve nicelik yönünden zengin eğitim materyallerinin sağlanması ve okulun bağımsızlığı, keşfetmeyi cesaretlendirecek çocuğa farklı seçenekler sağlayacak bir şekilde örgütlenmesi High Scope sisteminin temel öğelerinden biridir (Schweinhart, 2002, akt. Kotaman, 2009).

High=Scope programının günlük düzenini; temizlik, planla-yap-değerlendir sıralaması, küçük ve büyük grup faaliyetleri ve açık hava faaliyetleri oluşturmaktadır. Bilaloğlu (2004) tarafından verilen High Scope yaklaşımına ait günlük plan örneği şu şekildedir; 06.30- 08.30 Geliş, Kahvaltı, 8.30-08.40 Temizlik, 08.40-09.00 Büyük Grup etkinlikleri, 09.00-09.15 Planlama, 09.15-10.00 Çalışma, 10.00-10.10 Temizlik, 10.10-10.20 Hatırlama, 10.20-10.40 Küçük Grup, 10.40-11.30 Açık Hava Faaliyeti, 11.30-11.45 Temizlik-Yemek Hazırlığı, 11.45-12.30 Yemek- Dış Fırçalama, 12.30-13.00 Masa Oyunları- Uyku Hazırlığı, 13.00-15.00 Uyku, 15.00-15.30 Uyanma- Temizlik- Kahvaltı, 15.30-18.00 Serbest Oyun- Açık Hava Faaliyeti- Eve Dönüş. Görüldüğü üzere bu yaklaşımda serbest oyun zamanları, açık hava faaliyetleri gibi öğrencilerin daha rahat olabilecekleri uygulamalar da yer almaktadır.

Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı

İkinci dünya savaşından sonra İtalya'da ortaya çıkan ve Loris Malaguzzi tarafından geliştirilen Reggio Emilia yaklaşımı, büyük ölçüde John Dewey'in demokrasi, eğitim ve estetik hakkındaki fikirlerine dayanmaktadır (Lindsay, 2015).

Reggio Emilia okulları klasik erken çocukluk eğitim veren okullardan farklılıklar arz eder. Mesela, her Reggio Emilia okulunda tam gün çalışan atelierista denilen bir görsel sanat uzmanı görev yapar. Atelierista sınıf ortamından ayrı olan bir stüdyoda (atelier) çocuklara sanat ile ilgili konularda rehberlik yapmakla sorumludur (Malaguzzi ve Gandini,1993, akt. Keskin, 2015). Reggio Emilia Yaklaşımı'na özgü kavramlardan birisi de Pedagogista'dır. Pedagogista, öğretmenlerin çalışmalarını destekleyen, mesleki gelişimlerini zenginleştiren, ailelerle iletişimlerini destekleyen yönetimle ve diğer öğretmenlerle iletişimlerini sağlayan pedagojik koordinatördür (Kayır, 2015).

Reggio Emilia yaklaşımında, program çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlendiği için esnek bir yapıya sahiptir. Zaman kavramı saate bağlı değildir ve devamlılık bir takvim tarafından belirli parçalara bölünemez. Çocukların kendi zaman algıları ve kişisel ritimleri aktivite ve projelerin planlanmasında ve sürdürülmesinde dikkate alınır. Tam gün programı, tatmin edici bir şekilde bir şeyleri yapmak için yeterli bir çevrede akranların birlikte olmaları için yeterli süreyi sağlar (Morrison, 2007, akt.Kayır, 2015).

Scheinfeld ve Haigh (2008), program çizelgesini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır (Akt. Kayır, 2015):

- Dinleme= gözlemeleme: Çocukların aktivitelerini ve iletişimlerini dinleme ve gözlemeleme,
- Belgelendirme: Kişinin duyduğu ve gördüğü şeyleri not alarak, ses kaydı yaparak ve çözümleyerek, fotoğraflayarak, video kaydı alarak, çocukların yaptıklarını toplayarak ve onları postalayarak yaptığı etkinlikler...
- Yorumlama: Çocukların ilgilerini ve fikirlerini anlayabilmek amacıyla dokümantasyon üzerinde çalışmalar yapmak,
- Projelendirme= karar verme: Çocukların ilgilerine cevap vermek amacıyla muhtemel sonraki adımları beyin fırtınası yoluyla bulmak ve projelendirilmiş olasılıklardan bir ya da birkaçını tercih etmek,
- Planlama: Uygulama amacıyla tercihleri planlar haline getirmek, altta yatan mantığı dahil etmek,
- Hipotezleme: Planlanan aktivitelerde çocukların muhtemel tepkilerini hayal etmek,
- Çerçeveyi oluşturma: Planlanan aktiviteyi çevreyi hazırlayarak uygulamak, çocukların çevreyle ilişki kurmalarına yardımcı olmak, çocuklarla diyalog içine girmek, aralarında diyalog kurmalarına imkan sağlamak, çocukların ürün ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak ve oluşabilecek tikanıklara müdahale etmek,
- Dinleme ve Gözlemeleme: Önceki aktivitede çocukların tepkilerini dinleyerek ve gözlemeleyerek sonuca varmak

Okulda genel olarak bir gün çocukların saat 07:30-09:00 arasında gelmesiyle başlamaktadır. Saat 09:00-11:30 arası küçük ya da büyük gruplarla proje çalışmaları, saat 11:30'da bir araya gelip sabah deneyimleri paylaşıldıktan sonra öğle yemeği saati gelmektedir. Saat 13:00'ten sonra öğleden sonraki çalışmalar yapılarak 15:30' da gün tamamlanmaktadır (Thornton ve Brunton, 2010, akt.Özalp, 2016).

Okul Öncesi Eğitimde Waldorf Yaklaşımı

Rudolf Steiner tarafından oluşturulan Waldorf yaklaşımının felsefi temelleri "antroposofi (antroposophy)" olarak bilinen, kritik idealizm felsefesine dayanmaktadır (Koca, 2015). Waldorf programları çocuk üç yaşındayken uygulanmaya başlamaktadır. Bu programlar resim, oyun, şarkı, öykü, bahçe işleri ve mevsime bağlı etkinliklerden oluşmaktadır. Bunlara ek olarak alfabe ile resimli tanışma, yazma, okuma, heceleme, şiir, sanatsal ve pratik çalışmalar, taklitçi oyun, piyes, halk hikayeleri, peri masalları, kukla gösterimi, müzik, fabllar, efsaneler, sayılar temel matematik işlemleri (toplama, çıkarma, çarpma, bölme), doğa öyküleri, bahçecilik gibi etkinliklerde gerçekleştirilmektedir (Reinhard, 1997, akt. Beyhan ve Bencik, 2008).

Waldorf anaokullarında formal bir yapı ve müfredat yoktur. Serbest oyun, taklit ve örnekler yoluyla en iyi öğrenmenin gerçekleştiği düşünülür. Özellikle okul öncesi dönemde yaşanan her anın özel bir değeri olduğuna inanılır (Dündar, 2007). Waldrof yaklaşımına uygun bir günlük plan şöyle özetlenebilir (Beyhan ve Bencik, 2008);

Sabah Dil Sanatları Grubu; peri masalları, halk efsaneleri, şiir ve doğa öyküleri ve yaratıcı hareketleri kapsamaktadır. Ana Etkinlik; Sanatsal ve uygulamalı etkinlikler, Temizlik Zamanı; Öğretmen ve öğrencilerin çevrenin bakımı için birlikte çalışma yapmaları. Ara Öğün Zamanı; Okul sebzeler, meyveler, tahıl ekmekleri, ev yapımı kurabiyeler gibi doğal ürünleri içeren bir yemek sunma. Açık Havada Serbest Oyun: Oyun alanında serbest tırmanma kütükleri, kum, salıncak, kaydırak gibi oyun aletleri bulunmaktadır. Açık havada yaptıkları, serbest etkinlikleri boyunca çocuklar, fiziksel becerilerini eğlenceli bir şekilde geliştirmektedirler. Öğle Yemeği Zamanı: Öğle yemeği evden getirilmekte ve sınıfta öğretmenlerle birlikte yenmekte. Öğleden Sonra Etkinlikleri: Uyku zamanı ya da içeride=dışarıda oyun oynama zamanı olarak değerlendirilir, belirlenmiş bir süresi yoktur.

Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı

Adını 1870'de İtalya'da doğan Maria Montessori'den alan bu yaklaşımın, iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar eğitim materyallerini ve alıştırılmaları da içeren çevre ve bu çevreyi hazırlayan öğretmenlerdir. Montessori sınıfları; çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine, yeteneklerine cevap veren, onların kendi ilerlemesine

olanak veren ve sürece odaklanan hazırlanmış çevrelerdir. Çocuğun bağımsızlığını ve kendi gelişimine yönelik doğal dürtüsünü güçlendirecek bir öğrenme ortamı yaratmak için büyük özen gösterilir. Çevrenin düzenlenmesinde güzellik, düzen ve erişilebilirlik önemlidir. Sınıfta oldukça yer kaplayan Montessori materyalleri doğal malzemelerden yapılmıştır. Bu materyaller çocukların erişebilecekleri alçaklıkta, açık raflarda sergilenir. Her materyalin belirli bir amacı vardır ve çocuklara kendi öğrenmelerini yönlendirmelerini sağlayacak bir şekilde sunulmaktadır (Yıldırım, 2018).

Montessori eğitiminde beş temel etkinlik alanı bulunmaktadır (Mutlu, Ergişi, Bütün ve Aral, 2012.); Günlük Yaşam Becerileri Etkinlikleri, pratik hayat ile ilgili uygulamalar, günlük ev işlerinin taklit edilmesi, Günlük yaşam becerileri çocukların öz bakım becerilerini ve motor becerilerini desteklemektedir. Günlük yaşam becerileri etkinlikleri, çocukların kendi işlerini başarmasına ve bağımsızlaşmasına olanak sağlamaktadır. Duyu Eğitimi Etkinlikleri, Duyu eğitimi ile çocuk, beş duyusunu aktif olarak kullanarak boyutları, ağırlıkları, geometrik cisimleri, sesleri, kokuları, tatları ve farklı yüzeyleri keşfetme olanağı elde eder. Matematik Etkinlikleri, çocuğun yaratıcı düşünmesini, zihinsel tahminlerde bulunmasını ve soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmesini hızlandırmaktadır. Matematik materyalleri çocukların sayı kavramlarını geliştirmesinde yardımcı olur. Bu materyaller ile çocuklar sayıları görsel olarak tanımakta, rakamların yazılışlarını dokunsal olarak kavrayabilmekte ve çocuklara toplama-çıkarma, çarpma-bölme işlemleri sezdirilebilmektedir. Dil Geliştirici Etkinlikler, el-göz koordinasyonunun sağlanması ve kalem tutma becerilerinin geliştirilmesi için oldukça önemlidir. Çocuklara uygulanan fenotik (ses bilgisi) yaklaşım sayesinde çocuklar konuşulan dilin, alfabenin sembolik harfleri aracılığıyla kelimeler şeklinde nasıl kodlanacağını anlar. çocuğun yazılı sembolleri anlayarak okumada hız kazanmasına yardımcı olurken, çocuğun kendisini sözel olarak ifade etmesini ve rahat iletişim kurmasına, sözcük dağarcığının gelişimini de katkı sağlar. Kozmik Eğitim (Evrensel Öğrenme) Etkinlikleri, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkesi doğrultusunda çocuğa öncelikle yaşadığı ülkenin, tarihini, geleneklerini, müziğini, danslarını, yemeklerini öğretirken bir sonraki adımda ise diğer ülkeleri tanıtarak yaşadığı dünyanın ve çevrenin farkına varmasını sağlayıcı amaçlamaktadır.

Montessori yaklaşımının uygulandığı bir ana sınıfının günlük programı akışı şöyledir; 7:30 – 8:30: Okul temizliği, 8:30 – 8:45: Geliş, 8:45 – 9:00: Grup zamanı, 9:00 – 11:45: Bağımsız çalışma zamanı, 11:45 – 12:00 Bahçe zamanı ve yarım günlük programdaki öğrencilerin okuldan ayrılması, 12:00 – 12:45: Öğle yemeği, 12:45 – 13:45: Dinlenme zamanı = çalışma zamanı, 13:45 – 15:00: Bağımsız çalışma zamanı, 15:00 –15:15: Bahçe zamanı ve tam günlük programdaki öğrencilerin okuldan ayrılması, 15:15 – 17:15: Okul temizliği (Korkmaz, 2005).

Okul Öncesi Eğitimde Bank Street Yaklaşımı

Lucy Sprague Mitchell'in John Dewey ve Caroline Prett'den etkilenecek oluşturduğu Bank Street Yaklaşımında, eğitimin deneysel doğası üzerinde durulmakta ve planlanmış bir müfredat yerine, çocuklarla sürekli çalışarak ve yeni fikirleri deneyerek çocuklara eğitim verilmesi sağlanmaktadır. Materyallerin ön planda olduğu sınıflarda çocuklar fiziksel ve sosyal çevreyle doğrudan etkileşimde bulunmakta, çocukların keşfetmesini ve anlam kazanmasını sağlayıcı öğretim teknikleri geliştirilmektedir (Beyhan ve Bencik, 2008). Çocuk merkezli Bank Street programı, matematik ve okuryazarlık kavramlarını tanıtırken topluluk ve kültür gibi temel temalara odaklanır. Sosyal ve duygusal gelişim, programın önemli bir odak noktasıdır. Çocuklar, birbirleriyle etkileşimleri yoluyla adalet ve eşitlik gibi kavramları düşünmeye teşvik edilir. Farklı kültürlerin takdir edilmesi, günlük öğrenmeye, müzik, hikâyelere ve sınıf tartışmalarına katılır. Dersler, harfler, heceler, kelimeler ve cümleler gibi temel kavramları içerir ve tekerlemeler, hikâyeler, oyunlar ve aktivitelerle zenginleştirilir. Sesli okul hikâyeleri her günün önemli bir parçasıdır. Çocuklar çeşitli tür ve formatlardaki kitaplardan zevk alır ve karakterlerle veya konularla bağlantı kurmaları istenir ([https://www.bankstreet.edu.](https://www.bankstreet.edu;); Erişim Tarihi:11.04.2018).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Etkinlik Saati

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında etkinlikler, dersler ve derslerin işleyişi ile ilgili iş ve işlemler Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde açık bir şekilde belirtilmiştir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2014) okul öncesi eğitim kurumlarında, günde ellışer dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süre ile ikili eğitim yapılır denmektedir. Bu süre belirlenirken ilköğretim kurumları örnek alınmıştır. İlköğretim kurumlarında; bir ders saati süresi 40 dakikadır. Okul yönetimince tenefüsler için en az 10 dakika ayrılır. Okul öncesi eğitim kurumlarında bu 10 dakikalık tenefüs zamanı ders saatlerine eklenerek 50 dakikalık bir zaman dilimine ulaşmıştır. Bu uygulamanın herhangi bir

eğitimsel gerekçe ile ilişkilendirilmemesi bilimsel olmadığını düşündürmekte ve daha çok güvenlik kaygısı ile yapılan bir uygulama olduğu izlenimini uyandırmaktadır. 36-72 aylık çocukların tek başına teneffüse çıkmalarının onların güvenliğini tehlikeye atacağı varsayımı bu uygulamanın temelini oluşturmaktadır. Bu fikir kısmen doğru olmasına rağmen ne MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ne de Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) 300 dakikalık kesintisiz eğitimin bilimsel bir açıklaması bulunmamakta, çocuklar için ne gibi yararlarının olduğu ifade edilmemektedir.

Uygulamanın öğrencinin yararına olduğunu savunusu, öğretmenin bu uygulama ile yaşadığı sorunları göz ardı etmektedir. Öğretmenin 300 dakika boyunca kesintisiz eğitim yapmasının, sürekli olarak etkinlikleri devam ettirmesinin güçlüğü ortadadır. Bu uygulamayla pratikte yaşanan en büyük sorun öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılarken bile okul müdüründen izin almak zorunda olmaları ve çeşitli gereksinimlerini ancak bu şekilde karşılayabilmeleridir. Bu durum okul yöneticileriyle çeşitli problemlerin yaşanmasına yol açabilmektedir.

Uygulama Anayasamızın 50. Maddesi "**Dinlenmek, çalışanların hakkıdır.**" hükmüyle, İş kanununun 68. Maddesi "**Ara dinlenmesi**" başlıklı madde ile ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu 100. Maddesi "**Günlük çalışmanın başlama ve bitme saatleri öğle dinlenme süresi, bölgelerin ve hizmetin özelliklerine göre merkezde Cumhurbaşkanınca, illerde valiler tarafından tespit olunur**" ile de çalışmaktadır.

Okul öncesi eğitimde çağdaş kuramların (Montessori Yaklaşımı, High Scope Yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı vb) hemen hemen hepsinde okul, anaokulu çağında olan çocuğa göre inşa edilir fikri benimsenmiştir. Okulun içindeki materyaller çocuğun fiziksel ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yapılmıştır. Her okulun çocuklara uygun yemekhanesi, çocukların yatabileceği yatakhaneler veya sınıflarda bulunan portatif yataklar, çocukların dinlenebileceği alanlar, kapalı ve açık oyun alanları, okulun bahçesinde çocukların zaman geçirebileceği ve hayvanları besleyebileceği küçük hayvanat bahçeleri gibi uygulamalar bu yaklaşımların hepsinde önemle vurgulanır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara göre düzenlenmesi; her okulda kapalı ve açık oyun alanlarının yapılması; okullara yeteri kadar destek personeli ve öğretmen verilmesi; binaların güvenlik kameralarıyla donatılması; okul bahçesine dışarıdan giriş-çıkışlar engellenmesi; çocukların istedikleri zaman uyuyabileceği alanların yapılması; çocukların güvenli bir şekilde oynayabileceği, enerjisini boşaltabileceği oyun alanlarının yapılması okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirebilecek ve öğretmenler için dinlenme fırsatı oluşturabilecektir. Bunun için 100-120 dakika ders ve 20-30 dakika teneffüs şeklinde bir düzenleme yararlı olabilir.

Alanda, okul öncesi eğitim kurumlarında ara vermeksizin etkinlik yapılmasına ilişkin doğrudan bir çalışmaya ulaşılamamış olmasına rağmen Yalçın ve Yalçın (2018) tarafından Ağrı ilinde yapılan çalışmanın bir alt problemi olarak ele alınan soruna ilişkin olarak; öğretmenler okul öncesinde etkinliklerin ara vermeksizin devam etmesi ile ilgili bir takım avantajlar ve dezavantajlar gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 49’u avantaj olarak ara verilince etkinlikte kopukluklar olduğunu fakat kesintisiz devam edince etkinliklerin bölünmediğini çocukların konudan kopmasının engellendiğini, % 6’sı ise etkinliklere ara verilmediği için çocukların hep yanlarında gözlerinin önünde olduğunu ve bunun güvenli olduğunu ifade etmektedirler. Dezavantajlara ilişkin olarak, öğretmenlerin % 60’ı kesintisiz devam eden etkinliklerde çocukların yorulup sıkıldıklarını, dikkatlerinin dağıldığını, %7’si ise çocukların diğer çocuklar ile olan etkileşimini engellendiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin %34’ü etkinlikler kesintisiz devam edince çocukları yalnız bırakamadıkları için kendi ihtiyaçlarını gidermeye veya dinlenmeye fırsat bulamadıklarını bu durumun da onlar için çok yorucu olduğunu dolayısıyla veriminin düşmesine neden olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim yapılmasının yönetici, öğretmen ve öğrenciler için olumlu ve olumsuz etkilerini belirlemeyi ve bu duruma yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu temel amacın yanında araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında teneffüs uygulamasının olmamasının (aralıksız eğitim) yönetici, öğretmen ve öğrenciler için olumlu sonuçlarını belirlemek.
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında teneffüs uygulamasının olmamasının (aralıksız eğitim) yönetici, öğretmen ve öğrenciler için olumsuz sonuçlarını belirlemek.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında herhangi bir teneffüs arasının olmaması öğretmenin motivasyonunu ve verimini nasıl etkilediğini belirlemek.
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında teneffüs saatinin olmamasının öğrenciler için yarattığı problemleri yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlemek.
5. Okul öncesi eğitim kurumlarında teneffüs uygulamasının olmamasının yarattığı problemlere ilişkin yönetici ve öğretmenlerin çözüm önerilerini belirlemek?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (çoklu durum çalışması) deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015: 97).

Şanlıurfa ili merkez ilçeye bağlı bağımsız anaokullarından seçilen yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okul öncesi eğitim kurumlarında gün içerisinde aralıksız eğitim olmasının okul öncesi eğitim açısından olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017– 2018 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa merkezde bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerden oluşturulmuştur. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa merkez ilçelerde (Karaköprü, Haliliye, Eyyübiye) 29 bağımsız anaokulunda 212 öğretmen ve 40 yönetici görev yapmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa merkezde altı bağımsız anaokulunda görev yapan 30 öğretmen ve 11 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Çeşitliliği arttırmak için farklı yaş grubu, farklı cinsiyetten, farklı hizmet yılından ve farklı okullardan olan öğretmen ve yöneticiler seçilmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin oluşturduğu çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1 'de yer almaktadır.

Tablo1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Grup	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	27	90
	Erkek	3	10
Öğretmen	Kıdem	1-5	19
		6-10	4
		11-15	6
		16-20	1
		20 üzeri	-
	Öğrenim Durumu	Lisans	30
	Yüksek Lisans	-	-
Cinsiyet	Kadın	3	27
	Erkek	8	73
Yönetici	Kıdem	1-5	2
		6-10	5
		11-15	1
		16-20	3

	20 üzeri	-	-
Öğrenim	Lisans	8	82
Durumu	Yüksek Lisans	3	18

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme formu, alanyazın taraması yapılarak ve çalışma grubu dışından üç öğretmen ve üç yönetici ile pilot uygulaması yapılarak oluşturulmuştur. Görüşme formu öğretmenler ve yöneticiler için aynıdır. Çalışma grubu kapsamındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin tamamı yüz yüze görüşülerek ve bir kısım görüşler araştırmacı tarafından not edilerek, bir kısmı ise katılımcıların görüşme formuna yazması yoluyla toplanmıştır.

Veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ortaya çıkan yeni kavramlarla yeni temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar için verilerin doygunluğa ulaştığı görüldükten sonra veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Temalar için tanım, açıklama ve örneklerin yer aldığı tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan temaların frekansları belirlenerek elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bazı yerlerde katılımcıların direkt ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca gizliliği sağlamak için öğretmenler Ö1, Ö2,...Ö30 biçiminde; yöneticiler Y1, Y2,...Y11 biçiminde kodlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Bilimsel bir araştırmacının kalitesini onun geçerlik ve güvenilirliği ortaya koyar. Geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırma geleneği içinde farklı anlamlar kazansa da nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için bazı önlemler alınır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 289). Bunlardan önlemlerden bazıları şunlardır: Çeşitleme tekniği, katılımcı doğrulaması, veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım (veri doygunluğu), araştırmacının duruşunu açıklaması, uzman incelemesi, araştırma sürecinde izlenen yolun ayrıntılı açıklanması (denetleme), amaçlı örnekleme yapma, ayrıntılı betimleme (Creswell, 2015: 243-255; Merriam, 2013: 199,228; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 289-309). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için alınan önlemler şunlardır:

* Araştırmada hem yönetici hem de öğretmenler ile görüşülerek veri kaynağı açısından çeşitleme yapılmıştır.

* Görüşmeler sırasında aralıklarla verilen bilgiler özetlenmiş ve doğru anlaşılıp anlaşılmadığı katılımcılara teyit ettirilmiştir.

* Veri toplama süreci içinde genel hatlarıyla belirlenen kavramlar ve temalar için toplanan verilerin bir doygunluk sağladığı tespit edildikten sonra veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Böylece veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım sağlanmaya çalışılmıştır.

* "Araştırmacı rolü" başlığı altında araştırmacıların bu araştırma içindeki rolü, konuya bakış açısı ve katılımcılarla etkileşimi ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

* Görüşme formu hazırlanırken ve veri analizi sırasında temalar oluşturulurken uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.

* Araştırma süreci sırasında izlenen yol yani çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ilgili başlıklar altında ayrıntılarıyla ifade edilmiştir.

* Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. "Çalışma grubu" başlığı altında da ifade edildiği gibi örnekleme imkanlar ölçüsünde farklı özellikte yönetici ve öğretmenler dahil edilmeye çalışılmıştır.

* Bulgular bölümünde ham verilerin bir kısmı ortaya çıkan temalara göre yorum katmadan ve verinin doğasına sadık kalarak aktarılmıştır. Böylece ayrıntılı betimleme yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmayı yürüten araştırmacılardan birisi okul öncesi eğitim kurumlarında daha önce öğretmenlik ve araştırma yürütülürken yöneticilik yapan bir okul öncesi öğretmenidir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim yapılmasına ilişkin deneyimleri olan ve konuyu bilen bir araştırmacıdır. Diğer iki araştırmacı Eğitim Yönetimi alanında akademisyendir. Her iki akademisyen de daha önce öğretmenlik ve müfettişlik deneyimleri olan ve işleri gereği çok sayıda okul öncesi eğitim kurumunda denetim de yapmış olan kişilerdir. Dolayısıyla araştırma konusu ile ilgili deneyimleri ve bakış açıları olan kişilerdir. Bu bilgi ve deneyimlerin araştırma sürecine ve sonucuna yansımış olması muhtemeldir. Araştırmacıların çalışma konusuna ve ulaşılabilecek sonuçlara ilişkin önyargıları bulunmamaktadır.

BULGULAR

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olmasının olumlu sonuçları nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo2. Okul öncesi eğitim kurumlarında teneffüs uygulamasının olmamasının öğretmen ve yöneticilere göre olumlu sonuçları

Temalar	Öğretmenler	f
1.Güvenlik	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10Ö13,Ö15,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö29	15
Öğrencilerin sürekli öğretmen gözlem ve kontrolünde olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö13Ö15,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23, Ö29	14
Oluşabilecek yaralanmaların, kazaların ve zararların önüne geçilmesi	Ö1,Ö3,Ö10,Ö23,Ö29	5
2.Etkinliklerin bölünmemesi ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması	Ö1,Ö4,Ö9,Ö13,Ö14,Ö16,Ö19Ö20,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28	12
Bütünleştirilmiş etkinliklerin uygulanmasında sorun yaşanmaması ve etkinlikler arası kopukluğun olmaması	Ö1,Ö4,Ö9,Ö14,Ö19Ö20,Ö25,Ö26	8
Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması	Ö13,Ö16,Ö19,Ö27,Ö28	5
3.Olumlu bir sonucu yok	Ö6,Ö11,Ö12,Ö18,Ö30	5
Yönetici		
1.Güvenlik	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6, Y7,Y8,Y10,Y11	10
Öğrencilerin sürekli öğretmen gözlem ve kontrolünde olması	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y10	8
Oluşabilecek yaralanmaların, kazaların ve zararların önüne geçilmesi	Y5,Y8,Y11	3

Tablo 2' de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısı (f=15), yöneticilerin ise çok büyük bir kısmı (f=10) teneffüs uygulamasının olmamasını öğrenci güvenliği nedeniyle olumlu bulmaktadır. "*Öğrencilerin sürekli öğretmen gözlem ve kontrolünde olması*" görüşü (f=14) öğretmen ve yöneticiler (f=8) tarafından dile getirilmişken "*Oluşabilecek yaralanmaların, kazaların ve zararların önüne geçilmesi*" ifadesi öğretmen (f=5) ve yönetici (f=3) tarafından dile getirilmiştir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"*Öğrencilerin güvenliği için teneffüse çıkılmaması olumlu sonuç verir diyebiliriz.*"(Ö4)

"*Çocukların daima öğretmen gözetiminde olması çocukların kendilerine ve arkadaşlarına zarar vermelerini engelleyebilir.*"(Ö23)

"*Öğrencilerin devamlı göz önünde bulundurulması olabilecek kazaları en aza indirmektedir.*"(Y5)

Dikkat çeken bir diğer görüş ise "*Etkinliklerin bölünmemesi ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması*" görüşüdür. Hiçbir yönetici bu doğrultuda bir görüş beyan etmezken öğretmenlerin yarıya yakını (f=12) etkinliklerin bölünmemesi ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmamasını teneffüs saati uygulamasının olmamasının olumlu bir sonucu olarak görmüştür. Bu düşünceye ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"*Etkinlikler bütünleştirilmiş şekilde uygulanıyor ve teneffüs olmadığı için etkinlikler bölünmeden uygulanıyor.*"(Ö14)

"*Öğretmen sınıf içi kontrolü aralıksız bozmadan tuttuğu için etkinlikler arası akıcı bir geçiş sağlar öğrenciler dikkatleri dağılmadan etkinlikler arası geçişleri kolaylıkla yapabilirler.*"(Ö16)

Öğretmenlerin bir kısmı (f=5) teneffüs saati uygulamasının olmamasının herhangi bir olumlu sonucu olmadığını ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında yönetici ve öğretmenler okul öncesi eğitim kurumlarındaki aralıksız eğitimi, yani teneffüs uygulaması olmamasını daha çok güvenlik kaygıları,

etkinliklerin bölünmemesi ve dikkatin dağılmaması açılarından olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin bir kısmı bu uygulamanın hiçbir olumlu sonucunun olmadığı görüşündedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olmasının olumsuz sonuçları nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olmasının öğretmen ve yöneticilere göre olumsuz sonuçları

Temalar	Öğretmen	f
1.Öğretmenin verimini, motivasyonunu düşürmesi öğretmenin dinlenememesi ve yıpranması	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö16,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30	19
2.Öğretmenlerin yeme, içme, dinlenme ve tuvalet gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamaması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö27,29,Ö30	18
3.Öğrencilerin sıkılmasına, agresifleşmesine ve dikkatlerini toplayamamalarına neden olması	Ö3,Ö11,Ö24, Ö26	4
4. Okulda öğretmenler arası iletişimi zorlaştırması, bilgi alış verişinin olmaması	Ö7,Ö19	2
Yönetici		
1.Öğretmenin verimini, motivasyonunu düşürmesi öğretmenin dinlenememesi ve yıpranması	Y1,Y2,Y5,Y6,Y7,Y8, Y9,Y10,Y11	9
2.Öğretmenlerin yeme, içme, dinlenme ve tuvalet gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamaması	Y1,Y2,Y3,Y5,Y7,Y9	6
3.Öğrencilerin sıkılmasına, agresifleşmesine ve dikkatlerini toplayamamalarına neden olması	Y2,Y4,Y8	3

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir kısmı (f=19) teneffüsün olmamasının öğretmen verimini, motivasyonunu düşürdüğüne öğretmenin dinlenemediğine ve yıprandığına sebep olduğunu düşünmektedir. Yöneticilerin de büyük bir çoğunluğu (f=9) aynı görüşü savunmaktadır.

Bu düşünceye ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Teneffüsün olmaması öğretmenin iş yükünü arttırır ve öğretmenin dinlenememesine neden olur."(Ö23)

"Öğretmenlerin ihtiyaçlarını giderememesi, motivasyonlarının düşmesi, yüksek çalışma saatiyle beraber gelen yorgunluk."(Ö30)

"Eğitim süresinin uzun olması sebebiyle öğrenci ve öğretmen motivasyonu zamanla düşüyor."(Y8)

"Öğretmenim performansı azalır, öğretmenin meslek doyumunu yetersiz kalır, öğretmenin psikolojisini olumsuz yönde etkiler."(Y11)

Öğretmen ve yöneticiler arasında yaygın olan bir diğer görüş ise teneffüsün olmaması öğretmenlerin yeme-içme, dinlenme ve tuvalet gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamamasına sebep olmaktadır. Bir kısım öğretmen (f=18) ve yönetici (f=6) bu yönde görüş belirtmiştir.

Bu düşünceye ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Okul öncesi öğretmeni olarak bir robot gibi görülüp zaruri ihtiyaçlarımızı dahi karşılayacak zamanımızın olmaması oldukça sıkıntılı bir durum."(Ö29)

"Biz öğretmenlerin 5 saat boyunca hiç bir mola imkanımız olmuyor ve bazen lavabo için ihtiyacımızı bile karşılayamıyoruz bu hem bedenem hem ruhen çok yorucu ve bunaltıcı bir durum."(Ö5)

"Öğretmenin bu durumda tuvalet ihtiyacını gidermeye bile hakkı yoktur. Bununla beraber öğretmen birçok sağlık sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır."(Ö1)

"Öğretmeni aralıksız 300 dakika sınıfta tutmak öğretmenin temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda sıkıntılar çıkarabilmektedir."(Y3)

Öğretmenlerin bir kısmı (f=4) teneffüs uygulamasının olmamasının öğrencilerin sıkılmasına, agresifleşmesine ve dikkatlerini toplayamamalarına neden olduğunu düşünmektedir. Yöneticilerin de bir kısmı (f=3) bu doğrultuda görüş beyan etmiştir. Ayrıca teneffüsün olmamasının öğretmenler arasındaki iletişimi zorlaştırdığı ve öğretmenler arası bilgi alışverişini olumsuz etkilediği fikri de bazı öğretmenler (f=2) tarafından dile getirilmiştir.

Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan "Okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olması öğretmen motivasyonu ve verimi nasıl etkiliyor?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul öncesi eğitim kurumlarında herhangi bir teneffüs arasının olmamasının öğretmen ve yöneticilere göre öğretmen motivasyonuna ve verime etkileri

Temalar	Öğretmen	f
1.Motivasyonu ve verimi olumsuz etkiliyor	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9, Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17, Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24, Ö26,Ö27,Ö28, Ö29,Ö30	28
Öğretmen yorulmakta ve yıpranmaktadır.	Ö6,Ö9,Ö10,Ö23,Ö26,Ö27,Ö30	7
Öğretmenin psikolojisini ve sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen agresifleşmektedir.	Ö4,Ö5,Ö8,Ö13,Ö15,Ö22	6

Öğretmenler arasındaki iletişimi olumsuz etkilemekte ve öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmalarını engellemektedir.	Ö7,Ö29	2
2. Motivasyonu ve verimi etkilediğini düşünmüyorum.	Ö16,Ö25	2
Yönetici		
1.Motivasyonu ve verimi olumsuz etkiliyor	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5, Y6,Y7,Y9,Y10,Y11	10
Öğretmen yorulmakta ve yıpranmaktadır	Y1,Y6,Y9,Y10	4
Öğretmenin psikolojisini ve sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen agresifleşmektedir.	Y9	1
Öğretmenler arasındaki iletişimi olumsuz etkilemekte ve öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmalarını engellemektedir.	Y3	1
2. Motivasyonu ve verimi etkilediğini düşünmüyorum.	Y8	1

Tablo 4' te görüldüğü gibi öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını (f=28) teneffüsün olmamasının öğretmen motivasyonunu ve verimi olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenler bu durumun öğretmeni yorduğunu, öğretmenin psikolojisini ve sağlığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Diğer yandan yöneticiler de öğretmenlerle benzer görüşleri belirtmiş ve hemen hemen tamamına yakını (f=10) öğretmenlerle aynı fikirde olduğunu ifade etmiştir.

Bu düşünceye ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Teneffüs arasının olmaması motivasyonumuzu biraz düşürebiliyor. Böyle olunca da enerjimiz verimimiz azalıyor. 300 dakika boyunca hiç ara vermeden sınıfta çocuklarla ilgilendiğimiz için ister istemez yorgun,bitkin, enerjisi tükenmiş, motivasyonu düşmüş biri haline gelebiliyoruz."(Ö10)

"Öğretmenin mesai saatinin başlamasından bitimine kadar aralıksız çalışması motivasyonun düşmesine sebep olur. Öğretmen ara vermeden devam ettiği için bir süre sonra ister istemez agresif tavırlar sergiler; sesini yükseltir, normalin dışında tepki verebilir."(Ö22)

"Öğretmenlerin verimliliğini ve motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Çünkü diğer branş öğretmenleri teneffüslerde meslektaşlarıyla konuşmakta bilgi alışverişi yapmakta iken okul öncesi öğretmenleri bu durumdan mahrum kalmaktadır."(Y3)

"Öğretmenlerin derslerinde daha verimli olması, dikkatlerini daha sağlıklı bir şekilde çocuklara verebilmesi için belirli bir zaman diliminde dinlenmeye ihtiyacı vardır. Yoğun geçen etkinlikler, kalabalık sınıfların oluşturduğu kargaşa, stres derste motivasyonu ve verimi olumsuz yönde etkiler.Bu yorgunlukla motivasyonda verimde düşer."(Y10)

Teneffüs arasının olmamasının öğretmen motivasyonu verimi etkilediğini düşünmeyen sadece az sayıda öğretmen (f=2) ve yönetici de (f=1) bulunmaktadır. Bu sürecin öğretmen verimini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemediğini düşünen Y8 görüşünü şu şekilde belirtmiştir; "Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için başıboşluk büyük bir kaos sebebidir. Teneffüs verildiği düşünülürse teneffüs dönüşü çocukların dikkatini toplamak daha yorucu olabilir."

Bu alt amaca ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde her iki grupta okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olmasının öğretmen motivasyonunu ve verimliliğini olumsuz biçimde etkilediğini düşünmektedir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan "Okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olması öğrenciler için ne tür problemler oluşturmaktadır?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul öncesi eğitim kurumlarında teneffüs saatinin olmamasının öğretmen ve yöneticilere göre öğrenciler için bir problem olup olmadığına ilişkin görüşler

Temalar	Öğretmen	f
1. Evet, öğrenciler için bir problem olarak görüyorum.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11 Ö14,Ö17,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23, Ö27,Ö28,Ö29,Ö30	18
Bu çağdaki öğrencilerin dikkat süreleri çok kısadır ve öğrencilerin temiz havaya ihtiyacı vardır	Ö2,Ö3,Ö9,Ö10,Ö14	5
2.Hayır, öğrenciler için bir problem olarak görmüyorum.	Ö4,Ö5,Ö7,Ö12,Ö13,Ö15, Ö16,Ö19,Ö21,Ö25	10
	Yönetici	
1. Evet, öğrenciler için bir problem olarak görüyorum.	Y5,Y6,Y10	3
Bu çağdaki öğrencilerin dikkat süreleri çok kısadır ve öğrencilerin temiz havaya ihtiyacı vardır	Y5,Y6,Y10	3
2.Hayır, öğrenciler için bir problem olarak görmüyorum.	Y1,Y3,Y7,Y9,Y11	5

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası (f=18) okul öncesi eğitim kurumlarında teneffüsün olmamasını öğrenciler için bir problem olarak görüyorken yöneticilerin az bir kısmı (f=3) bunu öğrenciler için bir problem olarak görmektedir.

Bu duruma ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Okul öncesinin amaçlarından biri de çocuğu ilköğretime hazır hale getirmektir. Okul öncesinde teneffüsün olmaması öğrencilerin ilköğretime başladıklarında uyum sorunu yaşamalarına neden olabilir."(Ö23)

"Etkinliklerden sıkılan ya da ihtiyaçlarını karşılamak isteyen çocuklar etkinlikler bitene kadar beklemek zorunda kalıyorlar. Yerine göre küçücük sınıflara sıkıştırılan çocuklar ve bununla birlikte teneffüs saatlerinin olmaması çocukların okula karşı olumsuz tutum beslenmelerine neden olmaktadır."(Ö29)

"Evet görüyorum. Yaklaşık 4-5 saat kapalı ortamda kalan öğrencisi sıkılacaktır, enerjisini boşaltamayacaktır. Ayrıca bu yaştaki çocukların gelişimleri için önemli olan güneş, temiz hava ve bol oksijen gibi olumlu faktörlerden yararlanamayacaktır."(Y6)

"Kesinlikle öğrenciler açısından da olumsuz bir durum. Çünkü çocukların da yaşları göz önünde tutularak etkinlik planı yapılır. Yani bu dönmedeki çocuklarının dikkat süreleri ortalama 40 dakikadır. 40 dakikadan sonra mutlaka bir ara verilmelidir. Çocukların dışarıya çıkıp deşarj olmaları gerekir. Ayrıca temiz havayı ciğerlerine soluyarak bedenen de gelişimlerine katkı sağlanmalıdır."(Y10)

Diğer yandan tenefüsün olmamasını öğrenciler için bir problem olarak görmeyen öğretmen (f=12) ve yöneticiler de (f=7) bulunmaktadır.

Bu duruma ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Hayır problem olarak görmüyorum. Çünkü etkinlikler oyunlaştırarak sürdürülmektedir. Çocuk teneffüse çıktığında da yapacağı farklı bir şey değildir."(Ö25)

"Hayır, oyun ve etkinlik odaklı zaman geçtiği için çocukları çok fazla etkilemediğini düşünüyorum."(Ö21)

"Öğrenciler için problem olarak görülecek herhangi bir durum yok. Yaşları itibariyle zaten yetişkin denetimi olmadan çocukların yalnız kalmaları doğru değildir."(Y9)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğretmen ve yöneticilerin bu konuda farklı düşünmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu aralıksız eğitimi öğrenciler için bir problem olarak ifade ederken, yöneticilerin çoğunluğu bu durumu bir problem olarak değerlendirmemektedir. Yöneticiler durumu daha çok düzen ve sorun çıkmaması açısından ele alarak böyle değerlendirmiş olabilirler.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt amacı olan " Yönetici ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim yapılmasına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerden ve yöneticilerden görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim yapılmasına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin çözüm önerileri

Çözüm Önerileri	Öğretmenler	f
1.Normal teneffüs uygulamasına geçilebilir veya gün içerisinde bir ya da iki defa uzun teneffüs verilebilir.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10 Ö15,Ö16,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22 Ö23,Ö24,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29	20
2.Her sınıfa öğretmenin yanına bir yardımcı personel istihdamı sağlanabilir.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9 Ö14,Ö15,Ö16,Ö26,Ö29,Ö30	14
3. Okul bahçesi güvenli ve donanımlı bir hale getirilebilir, okul içinde çok amaçlı salonlar oluşturulabilir.	Ö2,Ö3,Ö10,Ö11,Ö17,Ö23 Ö24,Ö27,Ö28,Ö29	10
4. 300 dakika olan ders ve etkinlik süresi kısaltılabilir.	Ö4,Ö6,Ö9,Ö12, Ö13,Ö20,Ö25,Ö30	8
5. Öğretmenlere fazladan ekders ücreti verilebilir.	Ö4,Ö7,Ö9,Ö15,Ö22,Ö30	6
6. Farklı branştan öğretmenler gelip gün içerisinde bazı dersler verebilir. (İngilizce vb. dersi gibi)	Ö10,Ö22	2
Yönetici		
1.Normal teneffüs uygulamasına geçilebilir veya gün içerisinde bir ya da iki defa uzun teneffüs verilebilir.	Y1,Y5,Y6,Y10	4

2. Her sınıfa öğretmenin yanına bir yardımcı personel istihdamı sağlanabilir.	Y2,Y3,Y4,Y8, Y9,Y10,Y11	7
3. Okul bahçesi güvenli ve donanımlı bir hale getirilebilir, okul içinde çok amaçlı salonlar oluşturulabilir.	Y5,Y8	2
4. 300 dakika olan ders ve etkinlik süresi kısaltılabilir.	Y5,Y8	2
5. Farklı branştan öğretmenler gelip gün içerisinde bazı dersler verebilir. (İngilizce, vb. dersi gibi)	Y7	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim yapılmasına ilişkin çok farklı öğretmen ve yönetici görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlerden 20 kişi yöneticilerden 4 kişi normal tenefüs uygulamasına geçilebileceği ya da gün içerisinde bir iki defa uzun tenefüs verilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu duruma ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Okulların şartları daha elverişli hale getirilip gün ortasında tek bir yarım saatlik ara verilebilir."(Ö4)

"Okul öncesi eğitim kurumları tam güne geçirilip iki ya da iki buçuk saatlik bir eğitimden sonra 40 dakikalık bir mola verilebilir."(Y5)

Bir diğer yaygın görüş ise her sınıfa öğretmenin yanına bir yardımcı personel istihdamının sağlanmasıdır. Öğretmenlerin 14'ü yöneticilerin ise 7'si bu görüşü savunmaktadır.

Bu düşünceye ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri;

"Sınıflarda bir yardımcı abla olabilir. Belli aralıklarla yardımcı abla kısa süreliğine de olsa sınıfa gelip çocuklarla ilgilenebilir öğretmenler de o sırada acil temel ihtiyaçlarını giderebilirler."(Ö14)

"Yardımcı personel istihdamı ile çocukların güvenliği sağlanarak öğretmenlere hak ettikleri dinlenme mola ihtiyacı arasında tenefüs imkanı sağlanmalıdır."(Y4)

Öğretmenlerden bazıları (f=10), yöneticilerinde az bir kısmı (f=2) "Okul bahçesi güvenli ve donanımlı bir hale getirilebilir, okul içinde çok amaçlı salonlar oluşturulabilir." görüşünü dile getirmiştir. Bu görüşü Ö2; "Anaokullarında büyük kapalı ve boş alanlar oluşturulup öğretmenlere çocuklar orada vakit geçirirken ihtiyaç molası sağlanabilir." şeklinde, Y5; "Tenefüsün okul öncesi kurumlara uygulanabilmesi için bütün kurumların bahçelerinin uygun koşullara getirilmesi gerekmektedir." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin (f=8) bir bölümü ve yöneticilerin (f=2) çok az bir kısmı "300 dakika olan ders ve etkinlik süresi kısaltılabilir." demiştir. Ö25; "Diğer branştaki öğretmenlerin kullanmış oldukları tenefüs süresinin toplamının bizde ders sonunda yada başında birden kullanılması." şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden çok az bir kısmı (f=6) "Öğretmenlere fazladan ek ders ücreti verilebilir." demiştir. Buna paralel olarak hiçbir yönetici bu doğrultuda bir görüş belirtmemiştir. Ö22; "Eğer ara verilmeyecekse okul öncesi öğretmenlerine fazladan ek ders ücreti verilmelidir. En azından bu durum öğretmeni biraz rahatlatılabilir. Fazla yoruluyorum düşüncesini ortadan kaldırılabilir." demiştir.

Bu konuda yönetici ve öğretmen görüşlerinin normal tenefüs uygulamasına geçilmesi ve etkinlik süresinin kısaltılması önerilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum aralıksız eğitim yerine gün içerisinde yeterli oranda araların verilmesinin bir ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Şanlıurfa ili merkez ilçeye bağlı bağımsız anaokullarında öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile sınırlı olarak yürütülen bu nitel durum çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim yapılmasının

olumlu ve olumsuz sonuçlarının belirlenmesine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın birinci alt amacı için okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olmasının olumlu sonuçlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen ve yöneticiler genel olarak öğrencilerin güvenliğini açısından bu durumu olumlu bulmuştur. Bu konuda öğretmen ve yönetici görüşleri benzerlik göstermekle beraber öğretmenlerin bir kısmı etkinliklerin bölünmemesini de bu durumun yaratmış olduğu olumlu sonuçlar arasında değerlendirmiştir. Bu açıdan öğretmen ve yönetici görüşlerinin güvenlik kaygısında yoğunlaştığı görülmektedir. Çocukların sürekli bir arada olması ve etkinliklerin aralıksız devam etmesi olası güvenlik problemlerini önleyen bir uygulama olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olmasının olumsuz sonuçlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri belirlemektir. Bu bağlamda öğretmen ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğu benzer görüşleri dile getirerek bu durumun öğretmenin dinlenmemesine, yeme-içme ve temel ihtiyaçlarını karşılayamamasına yol açtığını ve öğretmen verimini düşürdüğünü ifade etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim yapılmasının öğrenciden ziyade öğretmen açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen açısından ortaya çıkan bu olumsuz sonuçların, onların etkinlikleri etkili ve verimli bir biçimde yürütme, yönetme uygulamalarına olumsuz anlamda etki edebileceği göz ardı edilmemelidir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olmasının öğretmen motivasyonunu ve verimini nasıl etkilediğine dair öğretmen ve yönetici görüşleri belirlemektir. Öğretmen ve yöneticilerin çok büyük bir kısmı bu durumun öğretmen motivasyonunu ve verimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu açıdan da öğretmen ve yöneticiler yine büyük oranda aynı fikirdedirler. Düşük öğretmen motivasyonunun eğitim öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyebileceği unutulmamalıdır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim olmasının öğrenciler için problem oluşturup oluşturmadığına dair öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemektir. Öğretmenlerin yarısından fazlası bu durumun öğrenciler için bir problem olarak görürken, yöneticilerin yarısından fazlası bu durumun öğrenciler için bir problem olarak görmemektedir. Burada öğretmenler ve yöneticiler farklı görüşler belirtmişlerdir. Etkinlikleri planlayan ve yürütenler öğretmenler olduğuna göre onların gözlemlerinin gerçeği daha çok yansıttığı ifade edilebilir. Diğer yandan yöneticiler daha çok etkinliklerinin güvenlik kaygısı nedeniyle sorunsuz yürütülmesini önemstedikleri için böyle değerlendirme yapmış olabilirler.

Araştırmanın beşinci alt amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim yapılmasına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemektir. Öğretmen ve yöneticilerin büyük bir kısmı normal teneffüs uygulamasına geçilebileceği veya gün içerisinde bir ya da iki defa uzun teneffüs yapılabileceği görüşünü belirtmişlerdir. Her sınıfa öğretmenin yanına yardımcı personel istihdamı da öğretmen ve yöneticilerin çözüm önerileri arasında ifade edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen ve yöneticiler okul bahçesi ve içi güvenli, donanımlı bir hale getirilerek çok amaçlı salonlar oluşturulabilir şeklinde öneri ifade etmişlerdir. Bir başka öneri 300 dakika olan ders ve etkinlik süresinin kısaltılmasıdır. Ayrıca öğretmenlerin az bir kısmı ek ders ücretlerinin arttırılması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

1) Okul öncesi eğitim kurumlarında ilköğretim kurumlarında olduğu gibi sürekli bir teneffüs uygulamasından ziyade gün içerisinde bir veya iki defa uzun teneffüs uygulamasına geçilebilir. Her sınıfa yardımcı personel istihdamı sağlanabilir. Böylece öğretmenler yeme, içme, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılama imkânı bulur.

2) Okulun bahçesi, okulun içi gerekli güvenlik önlemleri alınarak daha donanımlı hale getirilip içerde ve dışarda çok amaçlı salonlar, kum havuzları, büyük oyun alanları oluşturulabilir. Böylece öğrenciler teneffüs için dışarıya çıktıklarında herhangi bir problemle veya güvenlik sorunuyla karşılaşmamış olurlar.

3) Eğer teneffüs uygulamasına geçilemiyorsa teneffüsteki toplam süre, 300 dakikalık eğitimin başında veya sonunda verilerek gün içerisindeki toplam etkinlik süresi kısaltılabilir. Yani okul öncesi eğitim kurumlarında günlük eğitim süresi 300 dakikadan 240 dakikaya indirilebilir.

4) Farklı branşlardan öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında çeşitli etkinliklere ve çalışmalara (İngilizce, Beden Eğitimi vb.) katkısının sağlanabileceği bir düzenlemeye gidilebilir. Böylece okul öncesi öğretmenleri bu süre zarfında dinlenme ve ihtiyaçlarını karşılama fırsatı bulabilirler.

5) Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen aralıksız eğitim uygulamalarının etkililiğine ilişkin deneysel ve gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA=REFERENCES

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4(1), 411-423.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E. Ü., ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 660-672
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldrof yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15 -25.
- Bilaloğlu, R. G. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M.Bütün ve S.B.Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Dündar, S.(2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnan, H. Z. (2009). Science education in preschool: How to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching Education*, 10 (2), 1-12.
- Kayır, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı'ndan esinlenerek yapılan proje çalışmaları; bir eylem araştırması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Keskin, B. (2015). Reggio Emilia yaklaşımına genel bir bakış. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 95-106.
- Koca, C.(2015). *Bir Waldorf anaokulunun yöneticisi, öğretmenleri ve bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin eğitimle ilgili bazı kavramlar ile Waldorf yaklaşımına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Koçak, N. (1998). High=Scope okulöncesi eğitim programı ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim uygulamaları. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt II (s.697-704).
- Korkmaz, E. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kotaman, H.(2009). Okul öncesi eğitimde High=Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 31-41.
- Lindsay, G. (2015). Reflections in the mirror of Reggio Emilia's soul: John Dewey's foundational influence on pedagogy in the Italian educational project. *Early Childhood Education Journal*, 43 (6), 447-457.
- MEB. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Meggitt, C.(2013). *Çocuk gelişimini anlamak*, İstanbul: Optimist Yayınları
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün, A. ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- Oral, I. Yaşar, D. ve Tüzün, I. (2016). Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu.
- Özalp, T.A. (2016). *Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: bir olgubilim çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Schweinhart, L.J. (1993). *Significant benefits: Scope Perry Preschool study trough age 27. Monographs of the High=Scope Educational Research Foundation*. Ypslanti, US: High=Scope Educational Research Foundation. 134-136.
- Schweinhart, L.J. (2006). The High=Scope approach: Evidence that participatory learning in early childhood contributes to human development. In N.F. Watt, C. Ayoub, R.H. Bradley, J.E. Puma & W.A.LeBoeuf (Eds.), *Child psychology and mental health. The crisis in youth mental health: Critical issues and effective programs, vol.4 Early intervention programs and policies*. Wesport, CT, US: Praeger Publishers=Greenwood Publishing Group.
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*, Ankara: Pegem Akademi

- Yalçın, F. A., ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı İli Örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 363-387.
- Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2).
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*(39. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*(33. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı) Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yıldırım, S. (2018). *Türkiye'deki Montessori, Waldrof ve Reggio Emilia yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi özel kuruluşlar örneğinde görsel sanatlar eğitimi durumunun betimlenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*(29. Basım), İstanbul: Özgür Yayınları.
- <https://school.bankstreet.edu/programs/lower-school-nursery-k/kindergarten-5-6s>.

İletişim=Correspondence

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR
ccaglar@adiyaman.edu.tr

Öğretmen Ahmet HAN
ahmthn6344@gmail.com

The Students' Attitudes in Preparatory Classes towards the Effectiveness of Silent Reading in Terms of Reading Comprehension

Assoc. Prof. Dr. Esim Gürsoy, Bursa Uludag University, ORCID: 0000-0003-3715-4583
Lec. Onur Şahin, Bursa Uludag University, ORCID: 0000-0002-8075-9249

Abstract

Reading comprehension is the gateway to acquire knowledge, therefore, it has attracted attention in academic environment. Silent reading is accepted as the major reading mode, and it is associated with the idea of reading for comprehension. In the related literature there exist contradictory studies on the efficiency of silent reading. Thus the present research investigates students' attitudes towards silent reading in terms of its effectiveness in reading comprehension, reading for pleasure, and concentration. The present study was conducted with 120 preparatory school students from different levels at a state university in Bursa. In the study, a mixed method research design was used. Quantitative data were gathered via a questionnaire and qualitative data were gathered via an interview from 12 participants for a deeper understanding of the students' attitudes towards the effectiveness of silent reading. According to the results, the participants have a moderately positive level of agreement that they can grasp the meaning easily and concentrate better while reading silently.

Keywords: silent reading, attitudes towards silent reading, modes of reading, reading comprehension, reading aloud



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 744-752
DOI: 10.17679/inuefd.466367

Article type:
Research article

Received : 01.10.2018
Accepted : 25.08.2019

Suggested Citation

Gürsoy, E. & Şahin, O. (2019). The students' attitudes in preparatory classes towards the effectiveness of silent reading in terms of reading comprehension, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 744-752. DOI: 10.17679/inuefd.466367

INTRODUCTION

Reading is a complex skill, and it includes various skills that entail the reader to have a simultaneous coordination (Logan, 1997). Reading involves an understanding of challenging concepts and making sense of written language (Yıldırım & Ateş, 2012). That is why, learning to read is claimed to be a complicated process (Boer, Bergen, & Jong, 2014). Among academics reading has always been a central topic of research since reading comprehension is thought to be the basic means to acquire knowledge and reach academic success (Fuchs, 2006). There has been common interest in determining which mode of reading yields higher comprehension level among students, hence the effect of the reading mode (silent and other modes of reading) in students' comprehension level has been a critical and controversial issue (Giacomo et al., 2014). Research in the area of the roles of silent reading and reading aloud in comprehension has presented mixed results (McCalum, Sharp, Bell, & George, 2004). While Fletcher and Pumfrey (1988) assert that students gain higher comprehension while reading aloud, there are some researchers who assert that there is no significant difference between reading aloud and silent reading with respect to reading comprehension (McCalum et al., 2004). Furthermore, the studies focusing on gender differences claim that girls have a higher level of achievement in terms of reading skills in general and they receive more satisfaction from reading (e.g. Arellano, 2013; Garbe, Holle & Weinhold, 2010; Uusen & Mürsepp, 2012). As another aspect of the issue, Van Den Boer (2014) suggests that learners with higher proficiency level may regard silent reading as the primary reading mode. The findings related to silent reading, the role of gender differences in terms of reading habits and the relation between proficiency level of learners and their preferences for reading modes indicate that researchers in this field have not come up with a common view towards the effectiveness of two reading modes in reading comprehension. This study is significant in that it focuses on this controversial issue from a broader perspective to find out the students' attitudes towards silent reading in terms of its effectiveness in reading comprehension, reading for pleasure, and concentration while reading a text. Thus, the following questions are raised in order to meet these objectives:

1. What are the students' attitudes towards silent reading in terms of reading comprehension?
2. What are the students' attitudes towards the effect of silent reading on their concentration?
3. Does silent reading enhance students' pleasure in reading?
4. Is there a significant difference in students' attitudes towards silent reading in terms of their genders?
5. Is there a significant difference in students' attitudes towards silent reading in terms of their proficiency levels in English?

Literature Review

Reading comprehension has been viewed as a way to capture meaning out of a text (Sadeghi, Afghari, Gholam, & Zarei, 2015). Jiang (2015) argues that it is not a simple task, and readers may have serious troubles in construction of meaning from a written text. Ability to read for comprehension is assumed to be based on students' cognitive, linguistic and social abilities. Therefore, it becomes necessary for readers to decode the meaning fluently, and this requires using reading skills effectively (Turkylmaz, Can, Yildirim, & Ateş, 2014). Glenberg (2011) states that skilled readers have the ability to grasp meaning from a text accurately. He also maintains that it is essential to recognize words as well as to have the ability to comprehend a text. In addition, Woolley (2011) argues that the goal in reading comprehension is to attain an overall understanding of a text rather than focusing on catching meaning from individual words or sentences. Glenberg (2011) asserts that comprehension is more than a mental activity and that readers may react actively to the situations provided in a text. In other words, he claims that the reader finds a way to communicate with the text while reading.

Silent reading is a mode of reading without making movements with lips, and in this process the reader avoids vibrating vocal cords. This mode of reading includes written and graphic forms which are visually perceived and later turned into meaningful units and ideas. This process occurs without the vocal step. Silent reading is usually seen as the major reading behaviour, and for decades it has been associated with the idea of reading for comprehension (Alshumaimeri, 2011). Kailani (1998) maintains that the main concern with silent reading is grasping meaning from a text and catching the writer's message. According to him, silent reading requires the reader to follow the organization of words and sentences by concentrating on the meaning. In addition, silent reading is claimed to include an imagery speech activity, and in this process the reader follows his / her inner voice (Bertolotti et al., 2012).

Jiang (2015) states that readers can improve their overall competence in comprehension when they read silently. In addition, silent reading has been found to be more effective than reading aloud since it is faster (Mccallum et al., 2004). Furthermore, Van Den Boer (2014) indicates that proficient readers prefer silent reading as the primary reading mode. Moreover, readers have been claimed to use their cognitive capacity better while reading silently than reading aloud since their comprehension is hindered due to finite cognitive resources while reading aloud (Hale et al., 2007). Yoon (2002) claims that creating a love for reading is the main purpose of silent reading, and this may be achieved through this mode of reading. Silent reading gives students the opportunity to pace their reading. As a result, silent readers may regulate the speed of reading and go through the text, and this may facilitate reading and comprehension (García, Melero, & Izquierdo, 2014). Ali (2012) has found that the application of silent reading has a significant and positive impact on improving students' reading comprehension.

On the other hand, García, Melero, & Izquierdo (2014) have found that reading aloud and silent reading are not different from each other in terms of reading comprehension and that following a pace which is determined by someone other than the reader does not hinder comprehension. García, Melero, & Izquierdo (2014) have also found that students reading aloud with the obligation to articulate clearly and appropriately comprehend in the same level as they do while reading through silent mode.

There are also findings that highlight certain weaknesses of silent reading. For instance, Hale et al. (2011) maintain that it is hardly possible to monitor students' reading development when they read silently. In addition, the student may skip difficult words and avoid focusing on key words which may be a reason for poorer comprehension (Mccallum et al., 2004). Furthermore, the teacher may have a difficulty to observe the student's reading behaviour since they may miss some important information when they read silently (Jiang, 2015). Another drawback to silent reading may be that the teacher may have no chance to know (of knowing) whether the student is actually reading the text or not (Hale et al., 2011).

Taking all those controversial views towards the topic into account, this study may be regarded as significant in that it attempts to find out the students' attitudes towards silent reading in terms of its effectiveness in reading comprehension, reading for pleasure, and concentration while reading a text in the light of collected data.

METHOD

Research Design

A sequential mixed method research design was implemented in order to gain a deeper understanding of the students' attitudes towards the effectiveness of silent reading. Quantitative data were gathered via a questionnaire which consisted of 20 items, and qualitative data were gathered via an interview for the purpose of identifying students' attitudes toward silent reading. The students were taught the skills like summarizing and guessing vocabulary from the context previously since they needed to respond to some of the items in the questionnaire based on their knowledge on those skills.

Participants

The study was conducted with five groups of participants from three different levels in preparatory classes at a state university in Bursa. The participants consisted of 120 preparatory-school students whose ages ranged between 18 and 36. In addition, 22 students contributed to the pilot study. In this study, 49% of the participants were females and 51 % of them were males. Out of 120 students, 29 of them (25%) were intermediate level students while 19 (15%) were pre-intermediate and 72 of the participants (60%) were elementary level students. The students were from different departments such as Engineering, Economics and Administrative Sciences, Veterinary Science and Vocational High School (Office Management, Foreign Trade, Public Relations and Private Security Services).

Convenience sampling method was used while choosing the participants. Convenience sampling is a sort of sampling in which members of the target population are easily accessible due to their geographical position, readiness at any time, and their eagerness to participate (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Before the implementation process, the participants were given information about the aim of the study.

Instruments

Quantitative data on the students' attitudes towards silent reading and its effectiveness in reading comprehension were collected through a questionnaire designed by Lin, Choo, & Pandian (2012) after their consent was taken through an e-mail. Some of the items in the questionnaire were modified by the researchers. The first part of the questionnaire aimed to gather demographic information such as participants' gender, age, and level of English. For the sake of content validity of the research, expert opinions were gathered. By using the Lawshe technique (1975 cited in Yurdugül, 2005) five experts from a state university in Bursa shared their opinions about the appropriateness of the items to determine the students' attitudes towards the effectiveness of silent reading. Content validity ratio (CVR) for each item was determined. According to Veneziano and Hooper (1995) CVR should be equal or bigger than 0.99 at $\alpha = 0,05$ level for five experts. As all the items reached this value, none of them were excluded from the instrument. The items were categorized into three groups in order to find out the participants' beliefs, feelings, and behaviors towards the effectiveness of silent reading. This categorization of the items was adopted to gain a full understanding of the participants' attitudes. The questionnaire included 20 five-point Likert Scale items, and the scale ranged from "strongly disagree" (1) to "strongly agree" (5).

The questionnaire was piloted on 22 students to make sure whether the items included were clear, reader-friendly and reliable. The items were translated into the participants' native language in order to prevent any possible language barriers. As a result of the pilot study, the research tool was found highly reliable with a 0.95 alpha value. The participants in the pilot group were not included in the study. Upon completion of the validity and reliability analysis of the instrument, the data were gathered from the main participant groups. The participants were assured about the confidentiality of the data they would provide and they were informed that the results of the study could be shared with those who would be interested in the findings at the end of the process.

Following the questionnaire, the researchers conducted a structured interview with 12 participants randomly chosen from three different levels so as to gain better and deeper insights into the findings obtained from the questionnaire. The participants' responses were recorded and then transcribed. Participants' consents were taken in advance for being recorded during the interview. Subsequently, the interview was conducted with 12 participants chosen randomly from three different proficiency levels. It was a structured interview and aimed at finding out information about the issue at more depth.

Data Analysis

Quantitative data were analyzed by using SPSS Statistics 23. Skewness and Kurtosis values were used to determine whether the data were normally distributed. As the data were not normally distributed non-parametric tests were used in this study. Mann-Whitney U Test was computed for dual and Kruskal-Wallis Test was computed for multiple comparisons.

For the analysis of the qualitative data the interviews were recorded, and the researchers conducted content analysis by determining the common and repeated responses obtained from the interviewees. Those responses were used to interpret the data obtained from the questionnaire.

FINDINGS

The first research question (RQ) aimed to identify students' attitudes towards silent reading in terms of reading comprehension (Table 1). The findings suggest that the participants have moderately positive attitudes ($M=3,73$) towards the effect of silent reading on reading comprehension. In this study mean scores between 1-2,4 are considered to indicate negative attitudes, 2,5-3,4 are considered to indicate dubious thoughts of participants, 3,5-4 are considered to indicate moderately positive attitudes and finally 4,1-5 are considered as positive attitudes.

Table 1
The students' attitudes towards silent reading in terms of reading comprehension

Questionnaire Items	N	M	SD
6. I can understand the text better when I read silently.	120	3,84	1,06
8. I can retain more words when I read silently.	120	3,47	1,19
10. I can grasp the main idea more easily when I read silently.	120	3,76	1,05
14. I can remember more information after silent reading.	120	3,74	1,09
15. Reading silently makes it easier for me to visualize the text.	120	3,90	1,11
16. I can see the connections between sentences better during silent reading.	120	3,76	1,07
17. I can summarize the text more easily after silent reading.	120	3,65	1,05
18. It becomes easier for me to follow the flow of ideas in the text while I am reading silently.	120	3,87	1,03
20. I can understand the text more quickly when I read silently.	120	3,89	1,17

As seen in Table 1, the participants agree that silent reading contributes to visualizing the text, whereby they can internalize the meaning of the text and therefore silent reading facilitates the process (M=3,90). Also, four of the participants out of twelve in the interview have reported that they can visualize the text better while reading it silently as a response to the question, "What is your attitude towards silent reading in terms of your level of understanding? How do you assess its efficiency in your ability to comprehend a text in English in comparison to reading aloud?" Besides, the participants in the questionnaire think that it is possible to understand the text more quickly while reading it silently (M=3,89). They agree that it is easier for them to follow the ideas in the text in silent reading mode (M=3,87). This finding has also been confirmed by four of the interviewees. One of them stated as "I can follow the events better because I can internalize the events and make judgements on the characters." and another interviewee reported as "I understand the text better when I read silently because I can be involved in the text while doing so." In addition, the participants accept the benefit of silent reading in terms of comprehension (M=3,84), and they agree that understanding the main idea of the text is easier when they read silently (M=3,76). Likewise, eight of the interviewees have asserted that their comprehension level increases while reading a text silently. The majority of the participants have a consensus on the effectiveness of silent reading with respect to its role in their ability to see the connections among sentences better (M=3,76). Additionally, they agree on the benefit of silent reading in remembering the information after reading the text (M=3,74). The participants agree on the effectiveness of silent reading in terms of the ability to summarize the ideas in the text (M=3,65). However, as it can be seen in the table their attitudes are only moderately high. The participants are dubious about the idea that they can keep more vocabulary items in their memory after reading silently (M=3,47). Similarly, the interview has showed that there is not a strong agreement about the effectiveness of silent reading in terms of remembering more vocabulary items after finishing the text except the two.

The second RQ aimed to identify the students' attitudes towards the effect of silent reading on their concentration. The item total mean of this sub-group is 3.92, indicating the participants' agreement on the positive effects of silent reading on their concentration. As shown in Table 2, there is a strong agreement among the participants that concentration on the text is enhanced during silent reading mode (M=4,05), and the same point of view is also held about the benefit of silent reading in leaving the reader more time to understand the unknown vocabulary items that appear in the text (M=3,90). Also, six of the interviewees out of twelve have stated that they can focus on the meaning better during silent reading mode as a response to the questions "Does silent reading have a positive effect on your concentration while reading? Can you concentrate better while reading silently or reading aloud?". The participants assert that they can

catch more details in the text while reading silently (M=3,82), and agree that they can use their mind at the maximum level when they read a text in this mode (M=3,76). However, four of the interviewees out of twelve have asserted that they miss some of the details while reading silently and claimed that they can concentrate better while reading aloud since they can hear their own voices and catch more details thanks to their increased concentration.

Table 2
The students' attitudes towards the effect of silent reading on their concentration

Questionnaire Items	N	M	SD
3. I can use my mind to the maximum when I read silently.	120	3,76	1,09
4. I will have more time to understand unknown words when I read silently.	120	3,90	1,19
7. I can catch more details when I read silently.	120	3,82	1,17
19. I can concentrate on the text better when I read silently.	120	4,05	1,06

The third RQ sought to find out the students' attitudes towards the effectiveness of silent reading in terms of the pleasure they get from reading. The findings assert that the participants' attitude on this issue is moderately high (M=3,80).

As observed in Table 3, the participants have a common point of view on their preference for silent reading because of the calm setting it provides (M=4,12). During the interview, two of the participants out of twelve have reported that they feel bored while reading a text in silent mode while the others have not mentioned about such a feeling as a response to the question "Do you think silent reading has an impact on the pleasure you get from reading?" Likewise, a lot of the participants accept that they feel more comfortable while reading a text in the silent mode (M=4,03). Six of the participants in the interview have also reported that they feel more comfortable with silent reading mode and internalize the events that occur in a text, particularly in a story or novel. According to the results of the questionnaire, participants have moderately agreed that they prefer silent reading over other modes of reading (M=3,80). This was similar to the interview results as such four out of twelve have reported that they prefer reading aloud to silent reading. Enjoyment of a text when it is read silently has also been agreed at a moderate level among the participants (M=3,71). The participants agreed moderately that their motivation for reading increases while reading silently (M=3,69) and that they feel more confident in silent reading mode (M=3,68).

Table 3
The effectiveness of silent reading in terms of the students' pleasure in reading

Questionnaire Items	N	M	SD
1. I prefer reading texts silently.	120	3,80	1,24
2. I like the calm setting of silent reading.	120	4,12	1,17
5. Reading silently enhances my interest in reading.	120	3,55	1,20
9. I feel more comfortable when I read silently.	120	4,03	1,10
11. I enjoy the text more during silent reading.	120	3,71	1,21
12. My motivation for reading increases while I am reading silently.	120	3,69	1,15
13. I feel more confident during silent reading.	120	3,68	1,22

When we look at the mean scores for each sub-group, it can be seen that the participants have more positive attitudes towards the effects of silent reading on concentration (M=3,92). This was followed by pleasure in reading (M=3,80) and reading comprehension (M=3,73) consecutively.

RQ 4 aimed to look for the relationship between gender and their attitudes towards the effectiveness of silent reading. Therefore, Mann-Whitney U Test was used so as to compute the relationship. Accordingly, there is no statistically significant difference between gender and attitudes towards the effectiveness of silent reading ($U=-053$; $p=, 958$ $p>0,05$).

When the relation between proficiency level of the participants and their attitudes towards the effectiveness of silent reading was investigated, the results from the Kruskal-Wallis Test showed no statistically significant differences (Table 5) between the participants' proficiency levels and their attitudes towards the effectiveness of silent reading [$p=,118$; $p>0,05$].

Table 5

Language proficiency levels of participants and their attitudes towards the effectiveness of silent reading

Level	No	Mean Ranks	Std. Dev.	χ^2	p
Elementary	73	59,93	2	4,276	,118
Pre-intermediate	18	74,53			
Intermediate	29	53,22			

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, the aim was to determine the attitudes of preparatory school students towards silent reading in terms of its effectiveness in reading comprehension, concentration, and reading pleasure. The findings from the study show similarity with the previous studies conducted by other researchers (see, McCalum et al., 2004). According to the current study, the participants have a consensus about the contribution of silent reading to comprehension. They agree that they can follow the ideas and meaning in a text more easily and see the connections among sentences better in silent mode since they can visualize the text and internalize what is mentioned by following their inner voice. Similarly, Bertolotti et al. (2012) found that silent reading includes an imagery speech activity in which the reader follows his /her inner voice. The students also accept that silent reading has a positive effect on fluency in reading. In other words, the participants agree at a moderately high level that they can read faster when they read a text silently. In a previous study, Mccallum et al. (2004) indicated a similar result, and claimed that silent readers have the chance to regulate the speed of reading which contributes to comprehension. It was also claimed in previous studies that silent readers can obtain more information compared to others (Mccallum et al., 2004) and this idea is confirmed by the findings of the present research. There is a moderate level of agreement among students that they can understand better and grasp the main idea of a text more easily in silent mode. Also, they believe that they can remember more information and summarize the text more easily after silent reading, but they are not quite sure about whether they can keep more vocabulary items in their memory after reading silently or not. This may be related to the finding that they may be skipping key words and difficult vocabulary items as suggested by Mccallum et al. (2004). On the other hand, it has been found that there is a moderately high agreement ($M=3,73$) among the students on the effectiveness of silent reading in terms of comprehension, and this confirms Garcia, Melero, & Izquierdo's (2014) finding that silent reading is not different from reading aloud in terms of comprehension and that students who read aloud with the obligation to articulate clearly and appropriately understand a text in the same level as they do in silent mode. In their study, Mccallum et al. (2004) found that the student may skip some words, especially difficult ones and avoid focusing on key words, which may lead to poorer comprehension, and this finding is consistent with some of the students' ideas that they may avoid some parts of the text, and this may result in troubles in comprehension. In their research, Hale et al. (2007) state that readers can concentrate better by fully using their cognitive capacity while reading silently in comparison with reading aloud and that their comprehension is hindered while reading a text aloud because of the other aspects of the language like pronunciation. Similarly, the students have a moderately positive agreement ($M=3,76$) in the current study that they can use their mind to the maximum, and they can concentrate on the text better in silent mode. They state that in silent mode they merely concentrate on understanding the meaning of the text but rather they feel the pressure of making pronunciation mistakes or have troubles with appropriate vocalization. The participants also think that silent reading is effective in terms of its role in reading pleasure. They prefer silent reading because of the calm setting it provides and they feel more comfortable while reading in this mode. Also, the students believe that their motivation for reading increases and agree that they feel more confident during this mode of reading. The study also indicates

that the participants have a moderately positive agreement about their preference for silent reading over other modes of reading, the idea which is supported by Van Den Boer (2014) who maintains that proficient readers prefer silent reading as the primary reading mode. However, the current research showed that there are no statistically significant differences between students from different proficiency levels. Thus, that claim is not supported in this study, but more participants with equal numbers from each level could be included in the study in order to support the current data and make stronger claims about the issue.

The study has contributed to the literature by finding out the attitudes of preparatory school students towards silent reading in terms of its effectiveness in reading comprehension, concentration, and reading pleasure. In this respect, the students had moderately positive attitudes toward the effects of silent reading on comprehension, concentration, and reading pleasure. On the other hand, there is a partial agreement among the interviewees (five out of twelve) that reading aloud may be more effective. They claimed that it may enable the teacher to enhance students' understanding by means of modeling strategies to clarify meaning, teach vocabulary, and develop fluency (Johnston, 2015). Therefore, it can be concluded that silent reading is effective in terms of comprehension, concentration, and reading pleasure, but it cannot be claimed that there is a strong agreement among students on this point of view. In order to obtain a deeper understanding of the topic, more participants could be included in further studies with the participation of equal number of participants from each level, and qualitative aspect of the study may be enhanced through more interviews and observations. The research has implications for teachers in seeking ways to increase students' level of comprehension, concentration, and pleasure they get out of reading classes and how reading classes might be carried out in a more effective manner.

REFERENCES

- Ali, H. (2012). The use of silent reading in improving students' reading comprehension and their achievement in TOEFL score at a private English course. *International Journal of Basic and Applied Science*, 1(1), 47-52.
- Alshumaimeri, Y. (2011). The effects of reading method on the comprehension performance of Saudi EFL students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 185.
- Arellano, M. D. C. (2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in compulsory secondary education. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 17, 67-84.
- Bertolotgarciati, M., Kujala, J., Vidal, J. R., Hamame, C. M., Ossandon, T., Bertrand, O., & Lachaux, J. P. (2012). How silent is silent reading? Intracerebral evidence for top-down activation of temporal voice areas during reading. *The Journal of Neuroscience*, 32(49), 17554-17562.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fletcher, J., & Pumfrey, P. D. (1988). Differences in text comprehension amongst 7-8-year-old children. *School Psychology International*, 9(2), 133-145.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2006). A framework for building capacity for responsiveness to intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 621-626.
- Garbe, C., Holle, K. & Weinhold, S. (Edit.). (2010). *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries: Key elements of good practice* (pp.1-44). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- García-Rodicio, H., Melero, M. A., & Izquierdo, B. (2014). Aloud reading and silent reading. Which form of reading in the classroom results in better comprehension? *Inted 2014 Proceedings*, 1721-1723.
- Giacomo Dina, D., Vincenza, C., Mascio Tania, D., Maria Rosita, C., Daniela, F., Rosella, G., & Pierpaolo, V. (2016). The silent reading supported by adaptive learning technology. *Computers in Human Behavior*, 55(PB), 1125-1130.
- Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5.

- Hale, A. D., Skinner, C. H., Williams, J., Hawkins, R., Neddenriep, C. E., & Dizer, J. (2007). Comparing comprehension following silent and aloud reading across elementary and secondary students: Implication for curriculum-based measurement. *The Behavior Analyst Today*, 8(1), 9-23.
- Harwell, M. R. (2011). Research design in qualitative/quantitative/mixed methods. *The Sage Handbook for Research in Education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry. 2^a Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 147-163.
- Johnston, V. (2015). The power of the read aloud in the age of the common core. *The Open Communication Journal*, 9(1), 34-38.
- Jiang, Y. (2015). Chinese college students' English reading comprehension in silent and loud reading-mode. *English Language Teaching*, 8(4), 24-30.
- Kailani, T. Z. (1998). Reading aloud in EFL revised. *Reading in a foreign language*, 12(1), 281-294.
- Lin, D. T. A., Choo, L. B., & Pandian, A. (2012). Learners' perceptions of sustained silent reading practices in tertiary classrooms. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 55, 266-274.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 123-146.
- McCallum, R. S., Sharp, S., Bell, S. M., & George, T. (2004). Silent versus oral reading comprehension and efficiency. *Psychology in the Schools*, 41(2), 241-246.
- Sadeghi, E., Afghari, A., & Zarei, G. R. (2016). Shadow-reading effect on reading comprehension: Actualization of interactive reading comprehension: (A Vygotskyan View). *English Language Teaching*, 9(3), 130.
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yildirim, K., & Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4030-4034.
- Uusen, A., & Mürsepp, M. (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1795-1804.
- Van den Boer, M., van Bergen, E., & de Jong, P. F. (2014). Underlying skills of oral and silent reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 138-151.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension*. In Reading Comprehension (pp. 15-34). Springer: Netherlands.

Correspondence

Assoc. Prof. Dr. Esim GÜRSOY

esim@uludag.edu.tr

Lec. Onur ŞAHİN

onursahin@uludag.edu.tr

Examining the Metaphoric Perceptions of Preservice Science Teachers Concerning the Concept of Project

Oğuzhan Nacaroğlu, Erciyes University, ORCID ID: 0000-0001-8516-9152

Fatma Mutlu, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-8643-1236

Hasan Basri Meral, İnönü University, ORCID ID: 0000-0003-1668-7460

Abstract

In this study, it was aimed to determine the perceptions of preservice science teachers concerning the concept of "project" via metaphors. The study was conducted using phenomenology design, which is among qualitative research methods. The sample group consisted of 196 preservice science teachers receiving education in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades at a public university in the academic year of 2018-2019. The data were collected according to the responses of the preservice teachers to the statements, "The project is like ... Because...". The content analysis was used in the analysis of the data. The metaphors obtained as a result of the content analysis were expressed under categories. In this context, a total of ten conceptual categories were formed. The categories were as follows; "Productive and guiding", "Endeavoring", "Making life easier", "Generating a solution", "Process", "Design", "Source of happiness", "Aiding in learning", "Unnecessary/useless" and "Need". It was determined that metaphors produced by the preservice teachers concerning the concept of project were mostly included under the conceptual category of "Process" (23.46%). When examining the metaphors under this category, it was seen that in the reason part of the metaphor form, the preservice teachers stated that the project contained a certain process and the process would gain a lot of benefits when managed well. In addition, while the 1st and 2nd -year preservice teachers produced metaphors mostly under the category of "Process"; the 3rd year preservice teachers under the category of "endeavoring" and the 4th year preservice teachers under the category of "Productive and guiding". From this point of view, it is possible to state that preservice science teachers have a positive perception concerning project and project studies.

Keywords: Science, preservice teachers, project, metaphor



İnönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 753-769
DOI: 10.17679/inuefd.578306

Article type:
Research article

Received : 15.06.2019
Accepted : 23.12.2019

Suggested Citation

Nacaroğlu, O., Mutlu, F. & Meral, H.B. (2019). Examining the metaphoric perceptions of preservice science teachers concerning the concept of project, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 753-769. DOI: 10.17679/inuefd.578306

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, teachers who arrange learning environments and give students the opportunity of reaching the information (Kilic, 2006) need to guide students to the information instead of relaying it directly (Gomleksiz & Fidan, 2013) and use methods involving students actively in the learning process (Okumus & Doymus, 2018). This understanding is a result of the education based on the constructivist theory (Perkins, 1999) and it is important for teachers to use methods concerning that understanding in learning environments consciously and actively. In the study conducted by Yasar (1998), the necessity of using methods prioritizing student participation in learning environments adopting the constructivist theory and allowing students to interact with each other was stressed. One of these methods is the project-based learning (PBL), which forms the basis of many methods.

While lack of sufficient equipment and knowledge in teachers during project studies prevents getting the desired efficiency from project studies (Bulunuz, 2011), perceptions and attitudes of teachers concerning project studies affect the perspective of students on lessons (Ozden, 2008). Thus, it is important to determine the perceptions of preservice teachers concerning project studies in order to conduct project studies in an efficient and qualitative way. One of the best ways of determining the perceptions of preservice teachers concerning the concept of project is their metaphors concerning that concept of project (Uygun, Gokturk & Usta 2016).

Defined as using two structures with a similar meaning together; metaphors (Gultekin, 2013) enable individuals to express the truths by creating a pattern with their lives and experiences (Lakoff & Johnson, 2005). In addition, metaphors help to look at the facts from a different point of view (Carpenter, 2008). When examining the literature; there are many metaphor studies conducted with preservice teachers on a number of concepts such as "biotechnology" (Akcaay, 2016), "chemistry" (Anilan, 2017), "foreign language" (Gomleksiz, 2013), "environment" (Ates & Karatepe, 2013), "science and scientist" (Ozgun, Gurkan & Kahraman, 2018), "curriculum" (Mehmet Ozdemir, 2012), "classroom" (Uzun & Palic, 2013), "teacher" (Kart, 2016) and "science laboratory" (Arik & Ozdemir, 2016). On the other hand, no study has been encountered examining the metaphoric perceptions of preservice science teachers, who attach importance to project studies during their undergraduate study, concerning the concept of project.

Purpose

This study was conducted to reveal how preservice science teachers perceived the concept of "project" and how they justified their perception while explaining the concept of "project". In the light of all these evaluations; it is thought that the study will contribute to revealing the perceptions and thoughts of preservice science teachers, who attach importance to laboratory and project studies during their undergraduate study, concerning the concept of "project" and to the researchers who desire to conduct researches in this field. Considering from this point of view; the purpose of this study is to reveal the metaphoric perceptions of preservice science teachers concerning the concept of project. Accordingly, answers were sought to the following questions:

- What are the metaphors expressed by preservice science teachers concerning the concept of "project"?
- Under what conceptual categories can the metaphors determined by preservice science teachers concerning the concept of "project" be expressed in terms of common features?

Method

This study was conducted using phenomenology design, which is among qualitative research methods. The sample group consisted of a total of 196 preservice science teachers receiving education in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades at a public university in the Eastern Anatolia Region in the academic year of 2018-2019. The sample group was determined using convenience sampling method, which is among purposeful sampling methods.

The data of the study were collected using a metaphor form. The metaphor form included statements such as, "The project is like ... Because..." and was introduced to the participants before the application. Within this context, they were primarily asked to concretize the concept of "project" and liken it to something and then express the reason of that likening in the statement beginning with "because" (Saban, 2009). The students were given about 10 minutes to fill in the metaphor form (Dogan, 2017). The data were analyzed using the content analysis, which is a systematic technique summarizing the data acquired as smaller

content categories with codings (Buyukozturk, Kilic Cakmak, Akgun, Karadeniz & Demirel, 2009). In the analysis of the data acquired as a result of the literature review, it was determined that the stages of coding and debugging, compiling example metaphors, developing categories, validity and reliability study and transferring the data into computer environment were followed (Guyen, 2014; Ozbugutu, 2018).

Results

It was determined that 126 metaphors were formed by 196 preservice science teachers who participated in the study concerning the concept of "project". Among these metaphors; it was seen that the metaphor of *life* was repeated for eight times, the metaphors of *future, child, dream, book and water* for five times, the metaphors of *sun, bread, seed, game, food and space* for four times, the metaphors of *science, design, sky, tree and staircase* for three times and the metaphors of *homework, life, medicine, draft, plan, idea, sapling, human, imagination, art, step, mind, factory and light* for two times. The other metaphors were expressed by the participants just once.

In the study, an answer was sought to the question, "Under what conceptual categories can the metaphors determined by preservice science teachers concerning the concept of "project" be expressed in terms of common features?". The metaphors determined by the preservice teachers and included in the study as a result of the content analysis were collected under 10 conceptual categories as; "*productive and guiding, endeavoring, making life easier, generating a solution, process, design, source of happiness, aiding in learning, unnecessary/useless and need*".

Discussion & Conclusion

The metaphors of the preservice science teachers were mostly observed under the category of "*Process*" (23.46%). Examining the metaphors under this category; the preservice teachers stressed that project studies included a process and that process would bring along certain acquisitions when evaluated well (Table 4). In project studies which offer students an extensive perspective such as investigating, making an inference, collecting/analyzing/presenting data and generating a product; it is required to organize the process well (Ozpinar & Yenmez, 2017). Because project studies include a long and complex process (Katz & Chard, 2000). In this context, this result is important for preservice science teachers to prioritize the process in project studies as an indicator of caring about the process in organizing project studies in their career.

Following the category of "*Process*"; the preservice science teachers produced metaphors mostly under the conceptual category of "*Productive and guiding*" concerning the concept of project (22.95%). When examining the metaphors under this category; the preservice teachers stated that project studies contributed to production and the progress of individuals and societies in the reasons of metaphors (Table 5). In this context, in order for students to acquire the 21st century skills such as productivity, critical and creative thinking and problems solving skills (Metz, 2015), teachers are required to practice project studies, which have gradually gained importance in recent years, before starting the profession (Zafirov, 2013). From this point of view, the fact that the metaphors of the preservice science teachers concerning the concept of project were collected under this category shows that they are aware of the importance of project studies, in which they participate throughout their education, in acquiring these skills. In addition, when examining Table 14, the metaphors of the 1st-year preservice teachers were mostly included under the category of "*Process*"; whereas, the 4th-year preservice teachers produced metaphors mostly under the conceptual category of "*Productive and guiding*", which supports our result. When examining the literature; no study has been encountered investigating the perceptions of preservice teachers concerning the concept of project. In the light of all these evaluations; it seems to be important for preservice teachers studying in the area of science to have generally a positive perception in the science lesson, where project studies are important, concerning the concept of project.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Proje Kavramına Yönelik Metaforik Algularının İncelenmesi

Oğuzhan Nacaroğlu, Erciyes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8516-9152

Fatma Mutlu, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8643-1236

Hasan Basri Meral, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1668-7460

Öz

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının "proje" kavramına ilişkin algularını metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi desenerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim döneminde bir devlet üniversitesinde 1. 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 196 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, öğretmen adaylarının "Proje ... gibidir. Çünkü..." ifadelerine verdikleri cevaplara göre toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucu elde edilen metaforlar kategoriler şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda toplam on kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; "Üreten ve yol gösteren", "Çaba gösterme", "Hayatı kolaylaştırma", "Çözüm üretme", "Süreç", "Tasarım", "Mutluluk kaynağı", "Öğrenmeye yardımcı", "Gereksiz/faydasız", ve "İhtiyaç" şeklindedir. Öğretmen adaylarının proje kavramına yönelik ürettikleri metaforların en çok "Süreç" (%23.46) kavramsal kategorisi altında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kategori altında yer alan metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının, projenin belli bir süreç içerdiğini ve bu süreç iyi yönetildiğinde bir çok fayda sağladığını metafor formunun gerekçe kısmında ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte 1. ve 2. sınıf öğretmen adayları "Süreç", 3. sınıf öğretmen adayları "Çaba gösterme" ve 4. sınıf öğretmen adayları ise "Üreten ve yol gösteren" kategorisi altında daha çok metafor üretmişlerdir. Buradan hareketle fen bilgisi öğretmen adaylarının proje ve proje çalışmalarına yönelik olarak olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi, öğretmen adayları, proje, metafor.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 753-769
DOI: 10.17679/inuefd.578306

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 15.06.2019
Kabul Tarihi : 23.12.2019

Önerilen Atıf

Nacaroğlu, O., Mutlu, F. & Meral, H.B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının proje kavramına yönelik metaforik algularının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 753-769. DOI: 10.17679/inuefd.578306

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye her geçen gün hızlı gelişmeler yaşanmakta ve bu gelişmeler, birçok alanı etkilemektedir. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Günümüzde eğitim, bireyleri hayata hazırlama süreçlerinden ziyade, bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve etkili bir şekilde kullanma süreçlerini dikkate almaktadır. Dolayısıyla yeni eğitim sisteminde öğrenci ve öğretmenin görev ve sorumlulukları değişmiştir. Bu kapsamda öğrenme ortamlarını düzenleyerek öğrencilere bilgiye ulaşma fırsatı veren (Kılıç, 2006) öğretmenlerin, bilgiyi doğrudan aktarması yerine öğrencileri bilgiye yönlendirmesi (Gömleksiz & Fidan, 2013) ve öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan yöntemleri kullanması gerekmektedir (Okumuş & Doymuş, 2018). Bu anlayış yapılandırmacı kurama dayalı eğitimin bir sonucu olup (Perkins, 1999) öğretmenlerin bu anlayışa yönelik yöntemleri öğrenme ortamlarında bilinçli ve aktif bir şekilde kullanması önem arz etmektedir. Yaşar (1998) yapmış olduğu çalışmada, yapılandırmacı kuramı benimseyen öğrenme ortamlarında öğrencilerin katılımını ön plana alan, birbirleriyle etkileşim halinde olmalarına fırsat veren yöntemlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Akpınar (2010) ise öğrenme ortamlarında kolaylıkla uygulanabilecek iyi düzenlenmiş ve uygulanabilirliği test edilmiş, öğrencinin aktif katılımını gerektiren yaklaşım ve yöntemlere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu yöntemlerden birisi de birçok yöntemin temelini oluşturan proje tabanlı öğrenme (PTÖ) dir.

PTÖ, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğrenme süreçlerini kapsamakla birlikte (Kavcar & Erdem, 2017), genel anlamda tasarı geliştirmeye ve hayal etmeye dayalı bir öğrenme anlayışıdır (Erdem & Akkoyunlu, 2002). Yapılan projelerle sistemli bir öğrenmeyi sağlayan PTÖ; problem çözme, araştırma yapmayı, değerlendirmeyi, bütüncül öğrenmeyi, beceri geliştirmeyi, çalışma zamanını düzenlemeyi bünyesinde barındırır (Thomas vd., 2001). Bireysel ve grup olarak yürütülebileceğini ifade eden Bilen (2002) PTÖ'yü gerçek yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Başbay (2011) ise PTÖ'nün temelinde bir konu hakkında derinlemesine araştırma olduğunu ifade etmiştir. Bu özelliklerinden dolayı PTÖ, günümüzde eğitim çevrelerinin etkin bir öğretim modeli geliştirmek için üzerinde çalışmalar yaptıkları öğrenme yaklaşımlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Diffily, 2011).

Öğrencilerin bireysel ya da grup halinde çalışmalar yapmasına fırsat veren PTÖ'nün birçok faydası bulunmaktadır (Özer & Özkan, 2011). PTÖ; akademik başarı ve tutumu olumlu etkiler (Panasan & Nuangchalerm, 2010), motivasyonu artırır (Filipatou & Kaldi, 2010), yaratıcılık (Ersoy, 2013), eleştirel düşünme ve iletişimsel becerilerinin gelişimine (Çetin & Şengezer, 2013) katkı sağlar, öğrencilerin farklı disiplinlerle bağ kurmasına (Kalaycı, 2008) yardımcı olur. Ayrıca İmer (2008), PTÖ ile öğrencilerin gerçek problemlerin çözümüne yönelik etkinliklerde bulunabileceğini ve bu yöntemin yaşam boyu öğrenmeyi sağladığını da belirtmiştir. Bununla birlikte PTÖ yöntemi dikkate alınarak yapılan proje çalışmalarını öğretmenlerin mesleki hayatlarında aktif ve bilinçli bir şekilde yürütebilmeleri için lisans eğitimlerinde bu yöntemlere yönelik uygulamalar yapması gerekmektedir (İnaltekin, 2014). Öğretmenlerin proje çalışmalarında yeterli donanım ve bilgiye sahip olmaması, proje çalışmalarından istenilen verimin alınmasını engellemekle birlikte (Bulunuz, 2011) öğretmenlerin proje çalışmalarına yönelik algı ve tutumları, öğrencilerin derslere karşı bakış açısını da etkilemektedir (Özden, 2008). Bu kapsamda öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce proje çalışmalarına yönelik algılarının incelenmesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının proje çalışmalarına yönelik algılarının belirlenmesi, proje çalışmalarının verimli ve nitelikli yürütülmesi açısından önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının proje kavramına ilişkin algılarının belirlenmesinde en iyi yollardan birisi proje kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlardır (Uygun, Göktürk & Usta 2016).

Anlam bakımından benzerlik gösteren iki yapıyı bir arada kullanma olarak tanımlanan metaforlar (Gültekin, 2013), bireylerin yaşamları ve deneyimleri ile örüntü oluşturarak gerçekleri ifade etmelerine fırsat verirler (Lakoff & Johnson, 2005). Ayrıca metaforlar olgulara farklı bir bakış açısı ile bakılmasına da yardımcı olurlar (Carpenter, 2008). Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarıyla yürütülen bir çok metafor çalışmasına rastlanmaktadır. Bu metafor çalışmalarına "biyoteknoloji" (Akçay, 2016), "kimya" (Anılan, 2017), "yabancı dil" (Gömleksiz, 2013), "çevre" (Ateş & Karatepe, 2013; Doğan, 2017), "çocuk ve okul öncesi öğretmeni" (Akgün, 2016), "eğitim programı" (Özdemir, 2012), "sınıf" (Uzun & Paliç, 2013), "öğretmen" (Kart, 2016), "fen laboratuvarı" (Arık & Özdemir, 2016) kavramlarına yönelik yürütülen çalışmalar örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte alan yazında lisans dönemlerinde proje çalışmalarına önem veren fen bilimleri öğretmen adaylarının proje kavramına yönelik metaforik algılarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma bu yönüyle önemli görülmektedir. Çünkü fen okuryazarı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan fen öğretimi

programlarının (MEB, 2018) uygulayıcısı olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında etkili yollardan birisi olan proje çalışmalarına yönelik algıları, öğrencilerin bilime bakış açılarını da etkilemektedir (Önen Öztürk & Ağlar, 2019).

Yürütülen bu araştırma ile fen bilimleri öğretmen adaylarının “proje” kavramını nasıl algıladıkları ve “proje” kavramını açıklarken zihinlerindeki algıyı nasıl gerekçelendirdikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tüm bu değerlendirmeler ışığında yürütülen bu çalışmanın; lisans eğitimleri boyunca laboratuvar ve proje çalışmalarına önem verilen fen bilimleri öğretmen adaylarının “proje” kavramına yönelik algılarının ve düşüncelerinin ortaya konmasına ve bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının proje kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıda ifade edilen sorulara cevap aranmıştır:

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının, “Proje” kavramlarına ilişkin ifade ettikleri metaforlar nelerdir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının belirlemiş oldukları “Proje” kavramıyla ilgili metaforlar ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında ifade edilebilir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenoloji farkında olduğumuz ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız olay ve olguları derinlemesine araştırma imkanı verir (Beck, 1997; Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca fenomenolojide ortaya atılan kavramlar, kategori şeklinde sunularak bireylerin olgularla ilgili algılarının somutlaştırılmasına (McMillan & Schumacher, 2010; Patton, 2014) ve ortak noktaların belli bir sistem içerisinde ortaya konmasına fırsat verir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu çalışmada da Fen Bilgisi öğretmen adaylarının proje kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi amaçlandığından fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinde 1. 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 196 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde kolay ulaşılabilir, zaman, işgücü ve enerji bakımından tasarruf sağlanacak örnek üzerinde çalışma yürütülür (Cohen & Manion, 1989). Bu çalışmada veri toplama sürecinde her bir sınıftaki öğrencilerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler ise Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	163	83.16
Erkek	33	16.83
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	48	24.49
2. Sınıf	65	33.16
3. Sınıf	39	19.89
4. Sınıf	44	22.45
Toplam	196	

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların %83.16’sını kadın, %16,83’ünü erkek fen bilgisi öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca 1. sınıfta okuyan 48, 2. sınıfta okuyan 65, 3. sınıfta okuyan 39 ve 4. sınıfta okuyan 44 fen bilgisi öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri açık uçlu bir form kullanılarak toplanmıştır. Bu formda katılımcılara ilişkin demografik bilgi sorularının yanı sıra onların proje kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik bir soru yer almaktadır. Bu soru “Proje..... gibidir, çünkü” şeklindedir. Katılımcılara uygulamaya geçmeden önce ilgili form tanıtılmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan “proje” kavramını somutlaştırarak bir şeye

benzetmeleri, "çünkü" ile başlayan cümlede ise bu benzetmenin nedenini ifade etmeleri istenmiştir (Saban, 2009). Öğrencilerin metafor formunu doldurmaları için yaklaşık 10 dk süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin kodlamalarla daha küçük içerik kategorileri şeklinde özetlendiği sistematik bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Alan yazın taraması sonucu elde edilen verilerin analizinde; kodlama ve ayıklama, örnek metafor derleme, kategori geliştirme, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılması aşamalarının izlendiği tespit edilmiştir (Güven, 2014; Özbuğutu, 2018).

Kodlama ve Ayıklama Aşaması: Bu aşama, elde edilen verilerin incelenmesi ve uygun olmayan veri formlarının elenmesi süreci olup (Ekici, 2016) öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar sınıf bazında incelenerek her bir sınıfta yer alan cevap formları gruplandırılmıştır. Öğrencilere gizlilik kapsamında sıra numarasını içeren kodlar verilmiştir. Örneğin 1. sınıf öğretmen adaylarına ait cevap kağıtları 1K1, 1K2...1K49 şeklinde adlandırılırken; 4. sınıfta cevap formları ise 4K1, 4K2...4K44 şeklinde adlandırılmıştır. Cevap kağıtları incelenerek herhangi metaforun tanımlanmadığı veya gerekçe kısmı eksik olan cevap kağıtları elenmiştir. Bu kapsamda dört adet cevap kağıdı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Örneğin 1K50 numaralı öğrenciye ait cevap formu incelendiğinde metafor ve gerekçe kısmının boş olduğu görülmüştür. Bundan dolayı bu ve benzeri cevap kağıtları çalışma dışında bırakılmıştır.

Örnek Metafor Derleme Aşaması: Katılımcıların metaforları ikinci kez gözden geçirilmiş olup her bir metaforu temsil edecek örnek metaforlar belirlenmiştir. Araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumları anlamlandırmak açısından bu aşama önem arz etmektedir.

Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada fen bilgisi öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, proje kavramına ilişkin sahip oldukları özellik bakımından incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar proje kavramıyla nasıl bir ilişki içinde olduğuna bakılmıştır. Bu kapsamda metaforlar, 10 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; *üreten ve yol gösteren, çaba gösterme, hayatı kolaylaştırma, çözüm üretme, süreç, tasarım, mutluluk kaynağı, öğrenmeye yardımcı, gereksiz/faydasız, ve ihtiyaç* şeklinde adlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Aşaması: Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına bir dizi çalışmalar yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, araştırma süreci ve veri analizleri açıkça ifade edilmiştir. Elde edilen verilerin kategorilendirilmesinde ilgili alan yazın taranmış ve uzman görüşleri alınarak veriler incelenmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak adına metaforlar, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında görev yapan iki araştırmacı ve iki fen bilgisi öğretmeni tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Her bir uzman adlandırma, tasnif, eleme, kavramsal kategori aşamalarını yürütmüştür. Daha sonra güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği /görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) dikkate alınmıştır. Araştırmacıların dokuz metaforun aynı kategori altında sunulması noktasında görüş ayrılığı yaşadıkları tespit edilmiş olup, belirtilen formül kullanılmış ve proje kavramına ilişkin güvenilirlik katsayısı %95 olarak bulunmuştur. Güvenirliğin belirlenmesinde kullanılan uyum yüzdesi %70 ve üzeri olarak hesaplandığında güvenirlik yüzdesine ulaşılmış olarak kabul edilmekte (Yıldırım & Şimşek, 2013), dolayısıyla güvenirliğin sağlandığı ifade edilebilir. Ayrıca veriler bilgisayar ortamına aktarılarak metaforlar ve katılımcı sayılarına ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Tüm bu açıklamalar neticesinde verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde; formlarının incelenmesi, uygun olmayan formların elenmesi, veri formlarının tekrar incelemesi ve düzenlenmesi, değerlendirmeye kabul edilen formların numaralandırılması ve metaforların belirlenmesi, elde edilen metaforların incelenerek kategorilere dağılımının yapılması, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğin sağlanması, metafor kodlarının frekanslarının hesaplanması ve verilerin yorumlanması süreçlerinin yürütüldüğü ifade edilebilir.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının "Proje" Kavramına İlişkin Metaforları

Bu çalışmaya katılan 196 fen bilgisi öğretmen adayı tarafından "proje" kavramına ilişkin 126 adet metafor oluşturulduğu belirlenmiştir. Bu metaforlar ve her bir metaforun öğretmen adayları tarafından tekrarlanma sayısı Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2
Proje Kavramına İlişkin Öğrenci Metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Hayat	8	Sanat	2	Çevre	1	İnsan vücudu	1	Deney	1
Gelecek	5	Basamak	2	Düşünceleri ispatlama	1	Beyaz kâğıt	1	İcat	1
Çocuk	5	Akıl	2	Mimari eser	1	Düş	1	Başlangıç	1
Hayal	5	Fabrika	2	Yeni bira	1	Boya kalemi	1	Kahve	1
Kitap	5	Işık	2	Kök hücre	1	Nar	1	Gizli öğretmen	1
Su	5	Fidanı dik tutan sopalar	1	Evrım	1	Deniz	1	Büyük resim	1
Güneş	4	Toprak	1	Sanat eseri	1	Gökkuşağı	1	Başarmak	1
Emek	4	Oyun hamuru	1	Yıldız	1	Renkli kalem	1	Örgü	1
Tohum	4	Sonsuzluk	1	Model yapmak	1	Kek	1	Seyahat	1
Oyun	4	Bina	1	Beyin	1	Anne	1	Fener	1
Yemek	4	Yemek yapmak	1	Tedavi	1	Aşk	1	Renk	1
Uzay	4	Fenerbahçe	1	Zaman	1	Bilgilendirme sistemi	1	Otomobil	1
Bilim	3	Senaryo	1	Bebek	1	Gereksiz	1	Çimento	1
Tasarım	3	Soru bankası	1	Düzen	1	Ben	1	Resim	1
Gökyüzü	3	Sergi	1	Çalışma	1	Rehber	1	Atılan bir adım	1
Ağaç	3	Market	1	Bulunduğun yüzyıl	1	Problem	1	Oyuncak	1
Merdiven	3	Okumak	1	Dantel	1	Köprü	1	Fotografik uzantı	1
Ödev	2	Tuz	1	Harita	1	İnşaat	1	Dünya	1
Yaşam	2	Puzzle	1	Çark	1	Ürün	1	Kelepçe	1
İlaç	2	Vagon	1	Zirve	1	DNA	1	Öğrenci	1
Taslak	2	Kavak ağacı	1	Dağ	1	Yapboz	1	Öğretmen	1
Plan	2	Somutlaştırma	1	Özgürlükçü ruh	1	Bilgisayar	1	Merak	1
Fikir	2	Ülke	1	Boş kâğıt	1	Lunapark	1	Masal	1
Fidan	2	Felsefe	1	Çağ atlamak	1	Şimşek	1	Zekânın işlevi	1
İnsan	2	Umut	1	Ekip çalışması	1	Araç	1	Keban barajı	1
Hayal gücü	2								

Tablo 2 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının 126 metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlardan; *hayat* metaforunun sekiz, *gelecek*, *çocuk*, *hayal*, *kitap* ve *su* metaforlarının beş, *güneş*, *ekmek*, *tohum*, *oyun*, *yemek* ve *uzay* metaforlarının dört, *bilim*, *tasarım*, *gökyüzü*, *ağaç* ve *merdiven* metaforlarının üç, *ödev*, *yaşam*, *ilaç*, *taslak*, *plan*, *fikir*, *fidan*, *insan*, *hayal gücü*, *sanat*, *basamak*, *akıl*, *fabrika* ve *ışık* metaforlarının ise iki kez tekrar edildiği görülmektedir. Belirlenen diğer metaforlar ise katılımcılar tarafından bir kez ifade edilmiştir.

Proje Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilendirilmesi

Araştırmada "Fen bilgisi öğretmen adaylarının belirlemiş oldukları "Proje" kavramıyla ilgili metaforlar ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında ifade edilebilir?" sorusuna cevap aranmıştır. İçerik analizi sonucu öğretmen adayları tarafından belirlenen ve araştırmaya dahil edilen metaforlar "*üreten ve yol gösteren*, *çaba gösterme*, *hayatı kolaylaştırma*, *çözüm üretme*, *süreç*, *tasarım*, *mutluluk kaynağı*, *öğrenmeye yardımcı*, *gereksiz/faydasız*, ve *ihtiyaç*" şeklinde 10 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerde yer alan metafor sayıları, yüzdeleri ve kavramsal kategoriler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3
Proje Kavramına İlişkin Metaforların Kavramsal Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	
	f	%
Süreç	46	23.46
Üreten Yol Gösteren	45	22.95

Çaba Gösterme	38	19.38
Hayatı Kolaylaştırma	17	8.67
Tasarım	16	8.16
Öğrenmeye Yardımcı	12	6.12
Çözüm Üretme	10	5.10
İhtiyaç	6	3.06
Mutluluk Kaynağı	4	2.04
Gereksiz/Faydasız	2	1.02

Tablo 3 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının; en çok “Süreç” (%23,46), en az ise “Gereksiz/Faydasız” kategorisi altında metafor ürettikleri (%1,02) görülmektedir. Farklı uzmanların incelemeleri sonucu kategorilere yerleştirilen öğrenci metaforları ve bu metaforlara yönelik örnekler sırasıyla verilmiştir.

“Süreç” Olarak Proje Kavramı

“Süreç” kavramsal kategorisi altında 46 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforlardan *hayat* metaforu beş, *gökyüzü* metaforu üç, *plan*, *gelecek* ve *tohum* metaforu iki kez tekrarlanmış olup, öğretmen adaylarının proje çalışmalarının belli bir süreçte gerçekleştiğine vurgu yaptıkları ve bu süreçte iyi organize olma ve zamanı etkili kullanmanın önemini ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

“Süreç” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Hayat	5	Örgü	1	Senaryo	1
Gökyüzü	3	Seyahat	1	Vagon	1
Plan	2	Yemek	1	Puzzle	1
Gelecek	2	Bilim	1	İnsan vücudu	1
Tohum	2	Yaşam	1	Uzay	1
Düzen	1	Sonsuzluk	1	Nar	1
Tasarım	1	Zaman	1	Beyaz bir kâğıt	1
Hayal	1	Bina	1	Düş	1
Emek	1	Yemek yapmak	1	Hayal gücü	1
Bebek	1	Su	1	İnsan	1
Çark	1	Okumak	1	Kek	1
Ağaç	1	Taslak	1	Tohum	1
Çocuk	1				

“Süreç” kavramsal kategorisine ait örnek öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje zaman gibidir. Çünkü zaman olmadan proje gerçekleştiremeyiz (1K17),*
- *Proje hayat gibidir. Çünkü süreklilik gerektirir (1K26),*
- *Proje tohum gibidir. Çünkü toprağa yeni diktiğimiz tohumu besler ve onun güneşini iyi almasını sağlarsak daha iyi yetişmesini sağlarız. Proje de böyledir (2K2),*
- *Proje yemek yapmak gibidir. Çünkü yemek yaparken yapacağımız yemeği önceden düşünüp tasarlarız (2K42),*
- *Proje vagon gibidir. Çünkü bir proje oluşturulurken birbirini izleyen sıralı aşamalar vardır (3K8),*
- *Proje hayat gibidir. Çünkü zamanla yavaş yavaş ilerler (3K21),*
- *Proje insan gibidir. Çünkü sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir. Geliştikçe daha canlı görülür (4K7),*
- *Proje gökyüzü gibidir. Çünkü gizemi, merakı ve heyecanı hep devam eder (4K19),*
- *Proje hayal gücü gibidir. Çünkü önce zihnimizde canlandırıp sonra gerçekleştiririz (3K34).*

“Üreten ve Yol Gösteren” Olarak Proje Kavramı

“Üreten ve yol gösteren” kavramsal kategorisi altında 45 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforlardan; *güneş* metaforu dört, *uzay* metaforu üç, *kitap*, *fabrika*, *akıl* ve *gelecek* metaforları iki kez tekrarlanmış olup öğretmen adayları proje çalışmalarının üretkenliği arttırdığını ve hayatta yol gösterici rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5

“Üreten ve yol gösteren” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Güneş	4	Sanat	1	Bulunduğun yüzyıl	1
Uzay	3	Deniz	1	Başarmak	1
Kitap	2	Gökkuşuğu	1	Köprü	1
Fabrika	2	Bilim	1	Harita	1
Akıl	2	Boya kalemi	1	Oyun	1
Gelecek	2	Işık	1	Deney	1
Tohum	1	Keban barajı	1	Ben	1
Evrin	1	Umut	1	İcat	1
Ağaç	1	Kök hücre	1	Tedavi	1
Yıldız	1	Rehber	1	Emek	1
Model yapmak	1	Problem	1	Başlangıç	1
Yeni bira	1	Basamak	1		

“Üreten ve yol gösteren” kavramsal kategorisine ait örnek öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje deney gibidir. Çünkü araştırıp, arayıp, tarayıp bir şeyler ortaya konulur (1K3),*
- *Proje gelecek gibidir. Çünkü projeler ile gelecekle ilgili uygulamalar yapılır (1K21),*
- *Proje harita gibidir. Çünkü bir konu hakkında yol gösterir, nereye nasıl varılacağı hakkında bilgi verir (2K62),*
- *Proje kitap gibidir. Çünkü bir konu ile ilgili yaptığınız araştırma sonucu oluşan proje bize her şeyi bir kitap gibi yansıtır (2K51),*
- *Proje ışık gibidir. Çünkü yapılan projelerle ülkemiz kalkınır ve geleceğimiz aydınlanır (3K26),*
- *Proje güneş gibidir. Çünkü insanlığı aydınlatacak çalışmalar yapmaktır (3K30),*
- *Proje deniz gibidir. Çünkü yeni şeylerin keşfini, ufku genişletmeyi kapsar (4K41),*
- *Proje kitap gibidir. Çünkü geleceğe ışık tutar (4K20),*
- *Proje yeni bira gibidir. Çünkü olmayan bir şeyden yeni bir şeyin üretimidir (4K3).*

“Çaba Gösterme” Olarak Proje Kavramı

“Çaba gösterme” kavramsal kategorisi altında 38 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforlardan çocuk metaforu dört, merdiven metaforu üç, fidan ve hayal metaforu iki kez tekrarlanmış olup öğretmen adayları proje çalışmalarının sağlık yürüyebilmesi için emek harcanması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6

“Çaba gösterme” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	F
Çocuk	4	Büyük resim	1	Kitap	1
Merdiven	3	Fenerbahçe	1	Öğrenci	1
Fidan	2	Soru bankası	1	Ödev	1
Hayal	2	Kahve	1	Felsefe	1
İnsan emeği	1	Dantel	1	Düşünceleri ispatlama	1
Gizli öğretmen	1	Dağ	1	Basamak	1
Emek	1	Özgürlükçü ruh	1	Masal	1
Bilgilendirme sistemi	1	Kavak ağacı	1	Merak	1
Fidanı dik tutan sopalar	1	Sergi	1	Yaşam	1
Hayat	1	Mimari eser	1	Ödev	1
Dünya	1				

“Çaba gösterme” kavramsal kategorisine ait örnek öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje ödev gibidir. Çünkü tecrübe ve uğraş gerektirir (1K6),*
- *Proje çocuk gibidir. Çünkü en başından bir emek verir sonucunda bir eser yarattır (1K39),*

- *Proje fidan gibidir. Çünkü onunla ilgilenip üzerinde çalışarak onu büyütüp ağaç haline getiririz (2K24),*
- *Proje dağ gibidir. Çünkü zirvede en iyi olan vardır (2K40),*
- *Proje merdiven gibidir. Çünkü proje hazırlarken merdivenleri basamak basamak çıkmak gerekir (3K19),*
- *Proje öğrenci gibidir. Çünkü onu ne kadar geliştirirsen o kadar sonuç alırsın (3K14),*
- *Proje çocuk gibidir. Çünkü eğitimi senin elindedir (4K2),*
- *Proje çocuk gibidir. Çünkü emek verirsen ve güzel bir şekilde büyütmeye devam edersen sonucunu alırsın (4K22),*
- *Proje hayal gibidir. Çünkü bir projeyi gerçekleştirmek için önce hayal etmemiz ve çalışmamız gerekir (1K27).*

“Hayatı Kolaylaştırma” Olarak Proje Kavramı

“Hayatı kolaylaştırma” kavramsal kategorisi altında 17 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforların tekrarlanma sıklığı bir olup öğretmen adayları projelerin hayatı kolaylaştırdığına vurgu yapmışlardır. Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7

“Hayatı kolaylaştırma” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Bilim	1	İnsan	1	Otomobil	1
Hayal	1	Renk	1	Market	1
İlaç	1	Kitap	1	Anne	1
Gelecek	1	Zirve	1	Renkli kalem	1
Beyin	1	Ülke	1	Bilgisayar	1
Oyun	1	Çağ atlamak	1		

“Hayatı kolaylaştırma” kavramsal kategorisine ait örnek öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje bilim gibidir. Çünkü insanların hayatını kolaylaştırmak ve bilgilendirmek için gereklidir (1K8),*
- *Proje beyin gibidir. Çünkü çok yönlü, yararlı, hayatı kolaylaştırıcı etkiye sahiptir (1K42),*
- *Proje renk gibidir. Çünkü hayatımızı aydınlatmak için olmazsa olmazdır (2K19),*
- *Proje kitap gibidir. Çünkü özgür bir şekilde istediğinizi yaparak sunabiliriz herkese (2K21),*
- *Proje anne gibidir. Çünkü azıcık da olsa faydasını, desteğini ve varlığını hissedersin (4K14),*
- *Proje bilgisayar gibidir. Çünkü çok zor işleri kolaya çevirmeyi sağlar (4K35).*

“Tasarım” Olarak Proje Kavramı

“Tasarım” kavramsal kategorisi altında 16 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforlardan fikir ve tasarım metaforlarının iki kez tekrarlanmış olup öğretmen adayları projelerin tasarım boyutuna dikkat çekmişlerdir. Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

“Tasarım” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Fikir	2	Zekânın işlevi	1	Sanat eseri	1
Tasarım	2	İnşaat	1	Yemek	1
Taslak	1	Sanat	1	Çalışma	1
Araç	1	DNA	1	Yapboz	1
Hayal gücü	1	Boş kâğıt	1		

“Tasarım” kavramsal kategorisine ait örnek öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje fikir gibidir. Çünkü bir tasarım sürecidir (1K19),*
- *Proje inşaat gibidir. Çünkü hayal edileni tasarlamak ve biçimlendirebilmektir (2K63),*
- *Proje taslak gibidir. Çünkü bir binanın minyatürüdür (2K36),*
- *Proje DNA gibidir. Çünkü parçaların birleşmesiyle bütün oluşur. Buradaki parçalara da gen diyebiliriz (4K21),*
- *Proje sanat eseri gibidir. Çünkü proje yeni bir şeyler ortaya koymaktır (4K25).*

“Öğrenmeye Yardımcı” Olarak Proje Kavramı

“Öğrenmeye yardımcı” kavramsal kategorisi altında 12 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforların her biri birer kez tekrar edilmiş olup öğretmen adayları, proje çalışmalarının öğrenmeyi arttırdığını ve yeni bilgilerin kalıcı halde içselleştirilmesine yardımcı olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

“Öğrenmeye yardımcı” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Çimento	1	Ağaç	1	Kitap	1
Somutlaştırma	1	Atılan bir adım	1	Fotografik uzantı	1
Resim	1	Oyuncak	1	Öğretmen	1
Oyun	1	Şimşek	1	Ekip çalışması	1

“Öğrenmeye yardımcı” kavramsal kategorisine ait örnek öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje çimento gibidir. Çünkü bilgileri birbirleriyle bütünleştirir ve sağlamlaştırır (2K20),*
- *Proje öğretmen gibidir. Çünkü bir şeyleri öğretmen için bir şeyler oluşturmaktır (3K11),*
- *Proje oyun gibidir. Çünkü proje tasarlarken yeni öğrendiğimiz bir bilgi bizleri bir sonraki seviyeye taşır (3K13),*
- *Proje şimşek gibidir. Çünkü bilgilerin yapılanması zordur. Oluşan fikirler bir anda şimşek gibi çakar aniden gelir zihne (4K31),*
- *Proje ekip çalışması gibidir. Çünkü öğrenmeyi ve işbirliği yapma gücünü geliştirir (4K34).*

“Çözüm Üretme” Olarak Proje Kavramı

“Çözüm üretme” kavramsal kategorisi altında 10 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforlardan hayat metaforu iki kez tekrarlanmış olup öğretmen adayları, proje çalışmalarının günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne yardımcı olduklarına vurgu yapmışlardır. Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

“Çözüm üretme” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f	Metafor	f
Hayat	2	Oyun hamuru	1
Fener	1	Işık	1
Toprak	1	Su	1
İlaç	1	Ürün	1
Hayal	1		

“Çözüm üretme” kavramsal kategorisine ait örnek öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje fener gibidir. Çünkü sorunlara çözüm arama yoludur (2K7).*
- *Proje ilaç gibidir. Çünkü var olan bir sorunu ortadan kaldırmak veya iyileştirmek için yapılır (2K46),*
- *Proje hayat gibidir. Çünkü hayatta çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçlar elde ederiz (3K37),*
- *Proje ışık gibidir. Çünkü yapılan çalışmalar, projeler sorunlara ışık tutup sorunun çözümüne katkı sağlar (4K1),*
- *Proje su gibidir. Çünkü bir soruna çözüm bulup noktalarsın. Su içmek de aynı şekilde beni çok rahatlatır (4K4).*

“İhtiyaç” Olarak Proje Kavramı

“İhtiyaç” kavramsal kategorisi altında 6 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforlar incelendiğinde katılımcıların proje yapmak ve proje çalışmalarında görev almanın bir gereklilik olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Ayrıca metaforlar incelendiğinde, su metaforu üç kez, yemek metaforu ise iki kez katılımcılar tarafından tekrarlanmıştır.

Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11

“İhtiyaç” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f
Su	3

Yemek	2
Tuz	1

“İhtiyaç” kavramsal kategorisine ait örnek öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje yemek gibidir. Çünkü belli bir olgunlukta olmalıdır. Azı çoğu zarardır (1K36),*
- *Proje su gibidir. Çünkü su tüm hayatımız boyunca var olacak ve ihtiyaç duyulacaktır (1K47),*
- *Proje tuz gibidir. Çünkü o olmazsa yediğimiz bir yemeğin nasıl tadı olmuyorsa öğretmenler ve insanlık içinde proje olmazsa olmaz (3K6),*
- *Proje su gibidir. Çünkü projeler olmazsa ihtiyaç karşılayacak şeyler olmaz (3K7),*
- *Proje su gibidir. Çünkü su insan yaşamı için önemlidir. Proje de bir yeniliktir, ihtiyaçtır (4K10).*

“Mutluluk Kaynağı” Olarak Proje Kavramı

“Mutluluk kaynağı” kavramsal kategorisi altında 4 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforlar incelendiğinde öğretmen adayları proje üretmenin ve proje çalışmalarında görev almanın mutluluk getirdiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12

“Mutluluk kaynağı” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f	Metafor	f
Oyun	1	Mutluluk	1
Aşk	1	Hayal	1

“Mutluluk kaynağı” kavramsal kategorisine ait örnek öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje oyun gibidir. Çünkü çok eğlenceli bir şeydir (1K22),*
- *Proje aşk gibidir. Çünkü bittiğinde senden bir parça olur ve ona aşık olursun (1K33),*
- *Proje lunapark gibidir. Çünkü içerisine girip güzel bir uğraş olursa bitmesini istemezsin (1K15),*
- *Proje hayal gibidir. Çünkü insan bazı şeyleri hayal ederek başlar. Hayal ettiği şeye ulaşmayı amaçlar. Hayallerine ulaşırsa onun için en güzel şeydir (4K38).*

“Gereksiz ve Faydasız” Olarak Proje Kavramı

“Gereksiz/faydasız” kavramsal kategorisi altında 2 adet metafor belirlenmiştir. Bu metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşleri proje çalışmaları bireyin istekleri dışında ilerlerse gereksiz ve bireye bir katkısı olamayacağı yönündedir. Bu kategori altında yer alan öğrenci metaforları Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13

“Gereksiz/faydasız” Kategorisine Ait Öğrenci Metaforları

Metafor	f
Gereksiz	1
Kelepçe	1

“Gereksiz/faydasız” kavramsal kategorisine ait öğrenci metaforları aşağıda verilmiştir:

- *Proje gereksiz gibidir. Çünkü öğrenciler hazırdan aldığı için pek faydası yoktur (1K32),*
- *Proje kelepçe gibidir. Çünkü yapma zorunluluğu olduğunda hevesi ve yatkınlığı olmayan insanların elini bağlar ve onu başkalarının hayallerine mahkum eder (3K4).*

Ayrıca öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar incelendiğinde; 1. ve 2. sınıftaki katılımcıların “Süreç”, 3. sınıftaki katılımcıların “Çaba gösterme”, 4. sınıftaki katılımcıların ise “Üreten ve yol gösteren” kavramsal kategorisinde daha çok metafor ürettikleri tespit edilmiştir:

Tablo 14

Sınıf bazında metaforların en çok yer aldığı kategoriler

Sınıf	Kategori	Kategorideki Metafor Sayısı
1. Sınıf	Süreç	14
2. sınıf	Süreç	15
3. Sınıf	Çaba gösterme	11
4. Sınıf	Üreten ve yol gösteren	16

Tablo 14 incelendiğinde 1. sınıftaki öğretmen adaylarının “Süreç” kategorisi altında 14 metafor ürettikleri, 2. sınıftaki öğretmen adalarının “Süreç” kategorisi altında 15 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte 3. sınıftaki öğretmen adaylarının “Çaba gösterme” kategorisi altında 11, 4. sınıfta öğretmen adaylarının ise “Üreten ve yol gösteren” kategorisi altında 16 metafor ürettikleri görülmüştür. Bu durum, fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı sınıflarda proje kavramına yönelik algılarının genel olarak değiştiğini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının proje kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Doğu Anadolu Bölgesi’nde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 196 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Öğretmen adaylarının proje kavramına yönelik algılarını tespit etmek için metafor formu kullanılmış olup elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının 126 metafor ürettikleri tespit edilmiştir (Tablo 2). Üretilen metaforlar ise farklı uzmanların görüşleri neticesinde; *üreten ve yol gösteren*, *çaba gösterme*, *hayatı kolaylaştırma*, *çözüm üretme*, *süreç*, *tasarım*, *mutluluk kaynağı*, *öğrenmeye yardımcı*, *gereksiz/faydasız*, ve *ihtiyaç* şeklinde 10 farklı kategori altında toplanmıştır (Tablo 3). Öğretmen adaylarının metaforlarının en çok “Süreç” kategorisi (%23.46) altında yer almaktadır. Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde öğretmen adayları, proje çalışmalarının bir süreç içerdiğine ve bu süreç iyi değerlendirildiğinde belli kazanımları beraberinde getirdiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. (Tablo 4). Öğrencilere; araştırma, çıkarımda bulunma, verileri toplama, analiz etme, sunma, ürün ortaya koyma gibi kapsamlı bir perspektif sunan proje çalışmalarında (Özpınar & Yenmez, 2017) sürecin iyi organize edilmesi gerekir. Çünkü proje çalışmaları uzun ve karmaşık bir süreci içermektedir (Katz & Chard, 2000). Bu kapsamda fen bilgisi öğretmen adaylarının proje çalışmalarında süreci ön plana almaları, meslek hayatlarında proje çalışmalarını organize etme noktasında sürece önem verecekleri yorumuna varılabilir.

Fen bilgisi öğretmen adayları proje kavramına yönelik “Süreç” kategorisinden sonra en çok “Üreten ve yol gösteren” kavramsal kategorisi altında metafor üretmişlerdir (%22.95). Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde öğretmen adayları proje çalışmalarının üretime katkı sağladığını, bireylerin ve toplumların ilerlemesine yardımcı olduğunu metaforlarının gerekçelerinde belirtmişlerdir (Tablo 5). Bu kapsamda öğrencilere üretkenlik, eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi için (Metz, 2015), öğretmenlerin son zamanlarda giderek önem kazanan proje çalışmalarına yönelik uygulamaları mesleğe başlamadan önce pratikte yapmaları gerekmektedir (Zafirov, 2013). Buradan hareketle fen bilgisi öğretmen adaylarının proje kavramına yönelik metaforlarının bu kategori altında toplanması eğitimleri süresince görev aldıkları proje çalışmalarının bu becerileri kazandırmada önemli bir görev üstlendiğinin farkında olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte Tablo 14 incelendiğinde, 1. sınıf öğretmen adaylarının metaforları “Süreç” kategorisinde daha çok yer alırken; 4. sınıf öğretmen adaylarının “Üreten ve yol gösteren” kavramsal kategorisi altında daha çok metafor üretmeleri elde ettiğimiz sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları proje kavramına yönelik ürettikleri metaforlar, “Çaba gösterme” kategorisinde de oldukça fazla yer almaktadır (Tablo 3). Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde öğretmen adayları projenin hayata geçirilebilmesi için belli bir emek harcanması gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 6). Bu süreçte de öğretmen adaylarının göreve başladıklarında proje çalışmalarını sağlıklı organize edebilmeleri ve öğrencilerine projelerin sağlam temellere oturabilmesi noktasında belli emeğin harcanması gerektiğine yönelik algıyı kazandırabilmeleri için proje çalışmaları ile ilgili belli deneyimlere sahip olmaları gerekmektedir (Marshall, Petrosino & Martin, 2010). Dolayısıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının proje çalışmalarının bir emek ürünü olduğuna yönelik algıları meslek hayatlarında rehberlik edecekleri projelerde öğrencilere bu noktada destek olacaklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonucun fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitimleri süresince görev aldıkları proje çalışmalarında aktif bir şekilde görev almalarının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte 3. sınıf öğrencilerinin proje kavramına yönelik ürettikleri metaforların “Çaba gösterme” kategorisi altında daha çok toplanması elde edilen bu sonucu desteklemektedir (Tablo 14).

Diğer kategoriler incelendiğinde öğretmen adaylarının metaforları sırasıyla; “Hayatı kolaylaştırma” (%8.67), “Tasarım” (%8.16), “Öğrenmeye yardımcı” (%6.12), “Çözüm üretme” (%5.10), “İhtiyaç” (3.06), “Mutluluk kaynağı” (%2.04), “Gereksiz/faydasız” (1.02) kategorilerinde belirtilen yüzdelerle yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adayları projelerin; hayatı kolaylaştırdığını, belli bir ürün odaklı çalışma olduğunu, aynı zamanda yeni bilgilerin öğrenilmesini sağladığını, problemlerin çözülmesine yardımcı olduğunu ve bu

projeler yürütüldüğünde insanlara mutluluk verdiğini ürettikleri metaforların gerekçeleri kısmında ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının proje çalışmalarının bireylere ve topluma birçok fayda sunduğuna yönelik algıya sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları (%1.02), metaforlarının gerekçe kısmında proje çalışmalarının bir fayda sağlamadığını, projelerin orijinal olmadığını ve derslerde zorunluluk arz ettiği için yapıldığı şeklinde belirtmişlerdir (Tablo 13). Tüm bu değerlendirmeler ışığında proje çalışmalarının önem arz ettiği fen bilimleri dersinde bu alanda öğrenim gören öğretmen adaylarının proje kavramına yönelik genel olarak olumlu bir algıya sahip olmaları önemli görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler ışığında aşağıda gerekli önerilerde bulunulmuştur:

-Öğretmenlerin son zamanlarda giderek önem kazanan proje çalışmalarına özellikle lisans eğitimleri süresince katılmaları önerilmektedir.

- Bazı öğretmen adayları proje çalışmalarının gereksiz ve faydasız olduğunu ifade etmişlerdir. Buradan hareketle bu öğrencilerin proje çalışmalarına ilişkin olumsuz görüşlerinin sebepleri derinlemesine araştırılarak somut çözümlerin getirilmesi önerilmektedir.

- Bu çalışma, araştırma yapılan çalışma grubuyla sınırlı olup farklı bölge ve üniversitelerdeki öğretmen adayları ile de çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

- Öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak proje algıları derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akçay, S. (2016). The analysis of prospective teachers' biotechnology perception through metaphors. *Inönü University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 17(3), 139-151.
- Akgün E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" ve "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Akpınar, İ. A. (2010). *Kimyada çözeltiler konusunun öğretimi için yapılandırıcı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin geliştirilerek, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Anılan, B. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 7-28.
- Arık, S., & Özdemir, E. B. (2015). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 673-688.
- Ateş, M., & Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 221-241.
- Başbay, M. (2011). Proje Tabanlı Öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 67-79). Ankara: Pegem Akademi.
- Beck, C. T. (1997). Humor in nursing practice: A phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 34(5), 346-352.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bulunuz, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geçmiş öğretim kademelerindeki bilimsel araştırma projesi deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 74-85.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carpenter, J. (2008). Metaphors in qualitative research: shedding light or casting shadows?. *Research in Nursing & Health*, 31, 274-282.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. 3rd . edn. London: Routledge.
- Çetin, O., & Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 24-49.
- Diffily, D. (2001). *Real-World reading and writing through project based learning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453520).
- Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: Bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 721-740.
- Ekici, G. (2016). Öğretmen adaylarının 'Bilgisayar' kavramına ilişkin metaforik algıları. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 15(3), 755-781.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. [online], <http://ilkogretim-online.org.tr/>, 1(1), 2-11.
- Ersoy, R. (2013). *Biyoloji eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaöğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim

- Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Öğretmenliği, Ankara.
- Filippatou, D., & Kaldi, S. (2010). The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance, group work and motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17-26.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Edition). New York: McGraw-Hill.
- Gömleksiz, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Turkish Studies*, 8(8), 649-664.
- Gömleksiz, M. N., & Fidan, E.K. (2013). Self-efficacy perception levels of prospective classroom teachers toward technological pedagogical content knowledge. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 87-113.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 126-141.
- Güven, E. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 26-37.
- Inaltekin, T. (2014). *Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İmer, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, N. (2008). An application related to project based learning in higher education analysis in terms of students directing the project. *Education and Science*, 33(147), 85-105.
- Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Katz, L., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Greenwood Publishing Group.
- Kavcar, N., & Erdem, A. (2017). Fizik öğretim programları ile fizik ders kitaplarının proje tabanlı öğrenme açısından incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 11-44.
- Kılıç GB, (2006). *Dünyada ve Türkiye'de fen öğretimi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, http://www.fedu.metu.edu.tr / UFBMEK-5/b_kitabi / PDF / Fen / Bildiri / t063DA.pdf.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar / hayat, anlam ve dil*. (G. Yavuz, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Marshall, J. A., Petrosino, A. J., & Martin, T. (2010). Preservice teachers' conceptions and enactments of project-based instruction. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 370-386.
- Mcmillian, H. J., & Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Metz, S. (2015). Project-based science learning. *The Science Teacher*, 82(1), 6.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Baskı). Newbury Park, CA: Sage.
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının 6. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etkisi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203-238.
- Önen Öztürk, F., & Ağlarıcı, O. (2019). Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanlarına ve Çalışma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri ve Metaforları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 88-107. doi: 10.9779/pauefd.445566
- Özbuğutu, E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 28-43.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özden, M. (2008). An Investigation of Some Factors Affecting Attitudes toward Chemistry in University Education, *Essays in Education*, Special Edition, 90-99.
- Özer, D. Z., & Özkan, M. (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğretmen adaylarının biyoloji konularında hazırladıkları projelerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımları açısından değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 181-207.

- Özpınar, İ., & Yenmez, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının proje hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 613-634.
- Panasan, M., & Nuangchalem, P. 2010. Learning Outcomes of ProjectBased and Inquiry-Based Learning Activities, *Journal of Social Sciences*, 6(2), 252-255.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Perkins D. N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(2), 354-371.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına karşı sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Thomas, M., Hughes, S. G., Hart, P. M., Schollar J., Keirle, K., & Griffith G. W. (2001). Group project work in biotechnology and its impact on key skills. *Journal of Biological Education*, 35(3), 133-140.
- Uygun, T., Gökkurt, B., & Usta, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin matematik problemine ilişkin algılarının metafor yoluyla analiz edilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 536-556.
- Uzun, S., & Paliç, G. (2013). Analysis of Primary School Teachers' Perceptions about the Concept of Classroom Through Metaphors. *Uşak University Journal of Social Science*, 6(4), 245-260.
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları, 695-701.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zafirov, C. (2013). New challenges for the project based learning in the digital age. *Trakia Journal of Sciences*, 11(3), 298-302.

İletişim/Correspondence

Oğuzhan NACAROĞLU

onacaroglu44@gmail.com

Doç. Dr. Fatma MUTLU

fatma.mutlu@inonu.edu.tr

Hasan Basri MERAL

hasanbasrimeral@yandex.com

Teaching Science in Preschool, Science and Technology

Ezgi Akşin Yavuz, Trakya University, ORCID ID 0000-0002-9158-7550
Emine Ahmetoğlu, Trakya University, ORCID ID 0000-0001-7974-7921

Abstract

The current study aims to investigate prospective preschool teachers' attitudes towards science education and their views of science and technology. An explanatory sequential mixed methods design was used to capture the attitudes of prospective preschool teachers towards science education first. Then, their views of science and technology were investigated with the use of analogies. The sample of the study was made up of 90 senior students in Trakya University, Department of Preschool Education and the data was collected in the Fall of 2017 and Spring 2018. The results showed that the prospective preschool teachers had high and moderate level of attitudes towards science education. In addition, the views of the prospective teachers regarding science were mostly associated with change, developments, enlightenment, guidance and source of information while they described technology using the words for "change-development", "positive and negative impacts depending on the intention of use" and "need".

Keywords: Science education, science, technology, preschool education, prospective teachers



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 770-783
DOI: 10.17679/inuefd.478649

Article type:
Conference Paper

Received : 05.11.2018
Accepted : 14.12.2019

Suggested Citation

Aksin-Yavuz, E. & Ahmetoglu, E. (2019). Teaching science in preschool, science and technology. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 770-783. DOI: 10.17679/inuefd.478649

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Whether preschool teachers, who will be the guide and mentor of preschoolers, have positive attitudes/views towards/of science education are shown to have a direct impact on both children's attitudes and the improvement of science education practices (Afacan & Selimhocaoglu, 2012; Akcanca, Aktemur-Gürler & Alkan, 2017; Alisinanoğlu, İnan, Özbey & Uşak, 2012; Cho, Kim & Choi, 2003; Maier, Greenfield & Bulotsky-Shearer, 2011; Okur-Akçay, 2014; Öztürk-Yılmaztekin & Tantekin-Erden, 2017; Polat, Akşin-Yavuz & Özkarabacak-Tunç, 2017; Ünal & Akman, 2013). Therefore, the investigation of teacher attitudes towards science education in detail might be a reliable source of information. The increasing amount of information and the new learning platforms necessitate human beings to master the ways to access the right information at the right time. In order to empower children with the skills and knowledge to do so, teachers should be competent in science and technology, which will influence their practice (Kösem, 2017). Teachers are assumed to play a key role in shaping children's developing concept of science, especially during the early years (Şenel & Aslan, 2014). The knowledge and skills that teachers have is one of the most important factors determining the learning outcomes and helping children gain technological literacy (Cajas, 2001). Therefore, identifying teacher candidates' attitudes towards science education as well as their views of science and technology is of the utmost importance.

Purpose

The purpose of the current study was to examine the attitudes of prospective preschool teachers towards science education and their views of science and technology.

Method

The study used an explanatory sequential mixed methods design, with the intent to evaluate the results of tendencies and associations based on the quantitative data or the underlying mechanisms (Creswell & Plano-Clark, 2015). In line with that, the first stage of the research was to collect quantitative data in order to identify prospective preschool teachers' attitudes towards science education, which was followed by the qualitative phase, where analogies were used to examine teachers' views of science and technology. The sample of the study was made up of 90 senior students in Trakya University, Department of Preschool Education and the data was collected in the Fall of 2017 and Spring 2018. The majority of the participants were female (%87,8). %32,2 of them were aged 20-21 years, %47,8 of them were aged 22-23 years and the rest %20,0 of them were aged 24 years or over. Early Childhood Teachers' Attitudes towards Science Teaching Scale (Pepele-Ünal, Akman ve Gelbal, 2010) and metaphors were used for data collection. Prospective preschool teachers were asked to make analogies by completing the statements "Science is like ... because ..." and "Technology is like ... because ...".

Findings

The research findings showed that the prospective teachers scored moderate or high on Self-Development (m=19,955) and Self-Efficacy Subscales (m=26,233). The total score for the attitudes towards science teaching was also high (m=46,189).

The prospective teachers who rated themselves moderately or highly competent on science teaching made a total of 67 different analogies for the concepts of science and technology and the most frequent analogies included the words "light (f=11)", "the Sun (f=)", "tree (f=5)", "eternity (f=4)" and "book (f=3)". A total of 78 different analogies were made for technology, in which the most common words were "child (f=3)", "remedy (f=3)", "change (f=2)", "clock (f=2)", "the Sun (f=2)", "addiction (f=2)" and "drugs (f=2)". The analogies were categorized and a total of 10 categories were identified for science. The most repeated categories were Changing/Developing (f=30), "Illuminator/Mentor (f=22)" and "Source of Information (f=10)", respectively. As for the technology, a total of 11 different categories were found and the analogies were divided into 5 subgroups of 3 categories. The most frequent categories were "Change/Development (f=31)", "Positive and Negative Impacts Depending on the Intention of Use (f=15)", and "Need (f=10)".

Discussion & Conclusion

The findings of the current study suggested that prospective preschool teachers rated themselves moderately or highly competent on science teaching, which was supported by other research groups (Fayez, Sabah, & Oliemat, 2011; Dönmez-Usta, & Ültay, 2017; Ünal & Akman, 2006). However, there are studies in which teachers reported a lack of competence or inadequate equipment for science teaching (Alisinanoğlu, İnan, Özbey & Uşak, 2012; Çamlıbel-Çakmak, 2012; Elmas & Kanmaz, 2015; Erden & Sönmez, 2011; Okur-Akçay, 2014). With regard to the findings of the study, it seems that although prospective teachers have quite positive attitudes, they should still be supported in terms of science knowledge, teaching and implementation.

The prospective preschool teachers who participated in the study appear to perceive science as a source of change, development, knowledge, enlightenment and guidance. Similarly, prospective teachers from different fields of study tend to emphasize different characteristics of science, which includes the categories of change, development and enlightenment (Paliç-Sadoğlu, 2018), discovery and development-infinity (Kösem, 2017) and being dynamic and essential (Şenel & Aslan, 2014), respectively. The fact that prospective teachers believe the changing nature of science and that it is a reliable source of knowledge might be strongest motivation for them to follow the lead of science as a source of information and knowledge, which is also in line with their perceptions of competence in science teaching.

The categories and subcategories in which most of the analogies were clustered are as follows: Change-Development, Positive and Negative Impacts Depending on the Intention of Use, and Need. While Change and Development was found the most popular category among students from different fields of study, including teacher training programs for IT and preschool, and engineering, which was followed by the categories of Need, Positive and Negative Impacts Depending on the Intention of Use, Infinity, Assistance, and Limitlessness (Durukan, Hacıoğlu & Dönmez-Usta, 2016; Korkmaz & Ünsal, 2016; Kösem, 2017; Paliç-Sadoğlu, 2018). The definition of technology with an emphasis on its changing and developing quality and seeing it as a need shows that prospective teachers are very likely to use it in their profession and revise the learning environments. Also, prospective teachers seem to be aware of digital literacy as they stated the positive and negative sides of technology.

Okul Öncesinde Fen Öğretimi, Bilim ve Teknoloji

Ezgi Akşin Yavuz, Trakya Üniversitesi, ORCID ID 0000-0002-9158-7550
Emine Ahmetoğlu, Trakya Üniversitesi, ORCID ID 0000-0001-7974-7921

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının fen öğretimi tutumları ile bilim ve teknoloji hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada karma yöntem araştırmalarından açumlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın nicel boyutunu oluşturan birinci aşamasında okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin tutumları belirlenmiş; buna bağlı olarak nitel boyutunu oluşturan ikinci aşamasında ise öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji hakkındaki görüşleri benzetişimler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmaya Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017-18 eğitim öğretim yılında eğitime devam eden 4. sınıf öğretmen adayları arasından araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden toplam 90 katılımcı dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının orta ve üzeri düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bilim kavramını çoğunlukla değişme ve gelişme, aydınlatma ve rehber olma, bilgi kaynağı olma özellikleri ile algıladıkları; teknolojiyi ise değişim-gelişim, kullanıma göre olumlu ve olumsuz yönler ile ihtiyaç olma özellikleriyle betimledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen öğretimi, bilim, teknoloji, okul öncesi eğitim, öğretmen adayı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 770-783
DOI: 10.17679/inuefd.478649

Makale türü:
Konferans bildirisi

Gönderim Tarihi : 05.11.2018
Kabul Tarihi : 14.12.2019

Önerilen Atf

Akşin-Yavuz, E. ve Ahmetoğlu, E. (2019). Okul öncesinde fen öğretimi, bilim ve teknoloji. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 770-783. DOI: 10.17679/inuefd.478649

GİRİŞ

Yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk dönemi düşünüldüğünde; küçük çocukların onları çevreleyen dünyayı keşfetmeye istekli, heyecanlı ve motive oldukları açıkça ortadadır. Çocukların bu eğilimini Uyanık-Balat ve Arslan-Çiftçi (2017) öğrenme yolculuğunda gerçekleştirdikleri incelemeler ve araştırmalar olarak tanımlamaktadır. Araştırma ve incelemeleri de kapsayan fen öğretiminin erken çocukluk döneminde etkili uygulamaları; çocukların araştırma ve gözlem becerilerini geliştirmeli ve bilimsel bir temel oluşturmasını sağlamalıdır (Pepele-Ünal, Akman & Gelbal, 2010). Küçük çocukların formal olarak ilk kez fen eğitimi ile tanıştıkları bu kıymetli süreçte geçirecekleri yaşantı ve edinecekleri deneyimlerin onların fene dair görüşlerini ve gelecekteki başarılarını etkileyeceğine inanılmaktadır (Andersson & Gullberg, 2014; Can & Şahin, 2015; Çamlıbel-Çakmak, 2012).

Çocukların fen eğitimindeki ilk deneyimlerini sağlayan en önemli rehber ve kaynaklarından biri olarak okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin tutumları ve sınıf ortamında gerçekleştirdikleri fen etkinlikleri; çocukların bilimsel süreç becerileri ile düşünme becerilerini etkilemektedir (Ünal & Akman, 2013). Dolayısıyla çocuklara bu süreçte rehberlik edecek okul öncesi öğretmenlerinin de fen öğretimine ilişkin görüş ve tutumlarının olumlu olmasının; gerek çocukların fene dair yaklaşımlarının olumlu olmasında gerekse daha başarılı fen öğretimi süreçleri geçirilmesinde etkili olduğu ve çeşitli yöntemlerin kullanılmasının önemi yapılan çeşitli çalışmalarda ifade edilmektedir (Afacan & Selimhocaoğlu, 2012; Akcanca, Aktemur-Gürler & Alkan, 2017; Alisinanoğlu, İnan, Özbey & Uşak, 2012; Cho, Kim & Choi, 2003; Maier, Greenfield & Bulotsky-Shearer, 2011; Okur-Akçay, 2014; Öztürk-Yılmaztekin & Tantekin-Erden, 2017; Polat, Akşin-Yavuz & Özkarabacak-Tunç, 2017; Ünal & Akman, 2013). Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının onların yalnızca fen eğitime dair görüş ve uygulamalarını değil; aynı zamanda matematik, teknoloji, bilim, sanat gibi farklı disiplin alanları ile ilişkilendirerek çağdaş uygulamalar yapabilmelerinde önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmek üzere eğitimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adayları da fen öğretiminin önemini farkında olmalı, fene ilişkin bilgi ve fen öğretimi konusundaki eksikleri giderilmelidir (Jiménez-Tejada, vd., 2016). Türkiye’de de bu konuda öğretmen donanımını arttırmak üzere; öğretmen adaylarının fen eğitimi hakkında lisans eğitimi düzeyinde desteklenmesine yönelik model önerisi geliştirilmiş (Saçkes, Akman & Trundle, 2012) ve öğretmenler için geliştirilen hizmet içi uygulama çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Aslan, Şenel-Zor & Tamkavas-Cicim, 2015). Ancak öğretmen adaylarının bu anlamdaki en önemli kaynaklarının halen lisans eğitimlerinde aldıkları fen eğitimi dersi olduğu anlaşılmaktadır (YOK, 2016).

Erken çocukluk döneminde eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak; fen eğitimini de kapsamak üzere 2007 yılından bu yana dünyada kabul gören bütünleştirilmiş öğrenme yaklaşımları temelinde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bir arada ele alındığı eğitim anlayışından tüm çocukların faydalanması gerektiği vurgulanmaktadır (National Science Board, 2007). Yaşadığımız teknoloji çağında erken çocukluk eğitimcilerinin “çocukların nasıl öğrendiği”ni gözden geçirmeleri ve öğrenme çevrelerini buna uygun olarak düzenlemeleri önerilmektedir (Palaiologou, 2016). Nitekim öğretmenler eğitim ortamlarında çocuklara kazandırmak istediği bilgi, beceri ve değerler konusunda kendi donanımlarını da aktarırlar (Ünal, 2011). Onların bilim ve teknoloji konularındaki görüşleri ile bilgi ve becerileri; çocuklara bu alanlarda kazandıracakları öğrenme çıktıları bakımından ve geleceğe dönük olarak da bu çocukların bilim ve teknoloji okuryazarı olmalarında önemli etkiye sahiptir (Cajas, 2001).

Günümüzde katlanarak artan bilgi ve öğrenme alanları; çocuklara bu bilgi ve becerilerin kazandırılabilmesi için öğretmenlere daha fazla sorumluluk vermektedir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji alanlarındaki yeterlik seviyelerinin onların uygulamalarını etkileyeceği düşünülmektedir (Kösem, 2017). Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının zihinlerinde oluşacak bilim kavramının şekillenmesinde öğretmenlerin rolünün diğer eğitim seviyelerine göre daha etkili olacağı öngörülmektedir (Şenel & Aslan, 2014).

Çocukluk dönemi boyunca eğitim sürecinin en önemli destekçi ve rehberi olan öğretmenlerin bilim ve teknoloji hakkında sahip oldukları görüşlerin belirlenmesi bu anlamda önemlidir. Nitekim Cuban 2001 yılında yaptığı çalışmasında öğretmenlerin teknolojiyi eğitimsel amaçlardan ziyade çoğunlukla not girişi gibi işlemler için kullandığını belirlerken; 2018 yılına geldiğimizde Jack ve Higgins öğretme ve öğrenme için faydalanılabilecek çok sayıda dijital teknoloji ürünü bulunduğunu ifade etmektedir. Bunların eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağı ise öğretmenlerin onlara yüklediği anlam ve farklı disiplin alanlarını bütünleştirebilme becerileri ile ilişkilidir.

Buna göre çağımız çocuklarına rehberlik edecek öğretmenlerin fen eğitimi bakımından olumlu tutumlara sahip olmasının yanı sıra bilim ve teknoloji disiplinlerine ilişkin görüşlerinin de irdelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Böylesi bir inceleme ile çocuklara bu anlamda rehber olacak yetişkinlerin fene

ilişkin tutumları ile bilim ve teknolojiye ilişkin algıları arasında var olabileceği düşünülen bağlantıların açıklanmasında, disiplinlerin birlikteliğiyle meydana gelen bütünü anlamlandırma ve disiplinler arasındaki karşılıklı etkileşimin önemini ortaya koymada bakış açısı kazandıracaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı henüz öğretmenlik yolunda eğitimlerine devam eden okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimi tutumları ile bilim ve teknoloji hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmada karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen araştırmacının eğilimleri ve ilişkileri nicel verilerle değerlendirerek ortaya çıkan sonuçları ya da bu sonuçların ardındaki mekanizmayı açıklamak istediğinde kullanılmaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2015). Buna uygun olarak tasarlanan araştırmanın nicel boyutunu oluşturan birinci aşamasında okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin tutumları belirlenmiş; nitel boyutunu oluşturan ikinci aşamasında ise öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji hakkındaki görüşleri benzetişimler aracılığıyla incelenmiştir. Nicel ve nitel yöntemle elde edilen bulgular birlikte değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017-18 eğitim öğretim yılında eğitime devam eden 4. sınıf öğretmen adayları (toplam 132 kişi) oluşturmaktadır. Araştırmada evrene ulaşmak hedeflenmiş olup; araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017-18 eğitim öğretim yılında eğitime devam eden 4. sınıf öğretmen adayları arasından araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden toplam 90 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma grubu öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	79	87,8
Erkek	11	12,2
Toplam	90	100,0
Yaş	N	%
20-21 yaş	29	32,2
22-23 yaş	43	47,8
24 ve üzeri yaş	18	20,0
Toplam	90	100,0

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %87,8'inin kadın, %12,2'sinin erkek; %32,2'sinin 20-21 yaş, %47,8'inin 22-23 yaş, %20,0'sinin 24 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarını değerlendirmeyi hedefleyen Okul Öncesi Öğretmenleri için Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği ile öğretmen adaylarının bilim ve teknolojiye ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek adına metaforlar kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenleri için Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği

"Okul Öncesi Öğretmenleri için Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" 2003 yılında Hyung-Sook-Cho tarafından geliştirilen ve 4 alt boyut ile toplam 22 madden oluşan bir ölçme aracıdır (akt. Pepele-Ünal, Akman & Gelbal, 2010). Ölçek, Pepele-Ünal, Akman ve Gelbal tarafından 2010 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Dilsel uyarlama ve geçerlik güvenilirlik analizleri sürecinde yapılan faktör analizi ile ölçme aracı yer alan 9 madde ölçek dışında bırakılmıştır. Buna göre yeni yapısıyla ölçek kendini geliştirme ve öz-yeterlik olmak üzere iki faktör ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Kendini geliştirme alt boyutuna ilişkin örnek madde; "Bilimsel keşifler için materyaller toplayarak zaman geçirmekten hoşlanırım." iken öz-yeterlik alt boyutuna ilişkin örnek madde "Çocukları seve seve bilimsel sorgulamaların (bilimsel araştırmaların) içine sokarım."dır. Ölçme aracının iç tutarlık katsayısı (cronbach alpha) kendini geliştirme alt boyutu için .82 ve öz-yeterlik alt boyutu için .73 olarak belirlenmiştir (Pepele-Ünal, Akman & Gelbal, 2010).

Metaforlar

Belirli bir konu yahut kavrama dair farklı bakış açılarıyla kodlamalar yapmak; bireylerin zihinlerinde aynı şeye ilişkin farklı anlayış geliştirmesine neden olmaktadır. Özgün olarak geliştirilen bu yeni bakış açısı olan metaforlar (Senemoğlu, 2005); bireylerin benzetişimler aracılığıyla soyut olan kavramı somutlaştırmasına olanak tanımaktadır (Bıyıklı, Başbay & Başbay, 2014). Metaforlar kullanarak değerlendirme yapmanın farklı biçimleri mevcuttur ancak bu araştırmada araştırmacılar tarafından bir benzetim ve ardından nedeninin açıklandığı cümle tamamlama yapısı kullanılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarından "Bilimgibidir. Çünkü...." ifadesi ile "Teknoloji gibidir. Çünkü...." ifadelerini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde öncelikle nicel verilerin elde edildiği ilk aşamada uygun bir istatistik paket programı aracılığıyla öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin tutumları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre mevcut tutumlara ilişkin detaylı bilgi sahibi olabilmek ve burada elde edilen bulguları açıklayabilmek üzere öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji kavramlarına ilişkin hazırladıkları metaforlar analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde öncelikle katılımcıların kendini geliştirme ve öz yeterlik alt boyutlarıyla, fen öğretimine yönelik tutum toplam puan ortalamaları ve minimum-maksimum puan değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ölçme aracından alınabilecek ortalama puanlara göre ortalama altı, ortalama ve ortalama üstü olarak kategorilendirilmiştir.

Katılımcılar tarafından hazırlanan metaforların analizinde Akşin-Yavuz ve Ahmetoğlu (2018) tarafından geliştirilen bilim ve teknoloji kavramlarına ilişkin kategoriler esas alınarak 2 kodlayıcı tarafından verilerin %25'i açık kodlama yöntemine göre kodlanmıştır. Açık kodlama sonunda yeni kategori eklenmesine ihtiyaç duyulmamış ve geriye kalan %75'in yarısı kadar veri, 2 kodlayıcı tarafından kapalı kodlama yöntemiyle kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %94 olarak belirlenmiştir. Kapalı kodlamanın ardından kodlayıcılar bir araya gelerek farklılık gösteren kodlamalarını tartışmış ve karar birliğine varmışlardır. Bu karar birliği uyarınca verilerin tamamı araştırmacılar tarafından kategorilendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; araştırmacının nicel bölümü ile ilgili olarak öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ortalama ve standart sapma değerleri tablo 2'de incelenmiştir.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ortalama ve standart sapma değerleri

Fen öğretimine yönelik tutum	N	m	Ss	En Düşük	En Yüksek
Kendini Geliştirme	90	19,955	4,15138	10,00	30,00
Öz Yeterlik	90	26,233	4,15446	15,00	35,00
Fen öğretimine yönelik tutum	90	46,189	7,43797	28,00	65,00
Toplam					

Tablo 2'de, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları incelendiğinde kendini geliştirme alt boyutu puan ortalamalarının (m=19,955), öz yeterlik alt boyutu puan ortalamalarının (m=26,233) ve fen öğretimine yönelik tutum toplam puan ortalamalarının (m=46,189) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum alt boyutları ve toplam puan bakımından; orta ve üzeri düzeyde olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının orta ve üzeri düzeyde olumlu olduğu göz önünde bulundurularak bu durumu derinlemesine incelemek ve fikir sahibi olmak üzere; araştırmacının nitel bölümünde öğretmen adaylarının fen öğretimi kapsamında yer alan kavramlar olan bilim ve teknoloji hakkındaki görüşleri metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bilim kavramı hakkındaki metaforlarına dair frekans değerleri tablo 3'te ve teknoloji kavramı hakkındaki metaforlarına dair frekans değerleri tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının bilim kavramı hakkındaki metaforlarına dair frekans değerleri

Metaforlar	f	Metaforlar	f	Metaforlar	f
ağaç	5	geleceği aydınlatan yıldızlar	1	kumbara	1

ampul	1	gelecek	2	kumsalda toplanan deniz kabukları	1
anne	1	gelişim	1	kutu	1
araç	1	gelişimin ışığı	1	lunapark	1
Aşk	1	gerçek bir dost	1	merdiven	1
aydınlanma	1	göl	1	nehir	1
ayna	1	güç	1	okyanus	2
bebek	1	güneş	6	pusula	1
beyin	1	günler	1	saat	1
beyin gelişimi için gerekli yiyecekler	1	hayatımızın ışık noktası her konuda bilgi sahibi olmak	2	sarmaşık	1
bilgisayar	1	olmak	1	sonsuzluk	4
bir bütün	1	heyecan	1	tanrı	1
Çığ	1	ışık	11	tuğla duvar	1
çocuk	1	insan	2	uzay	2
çok büyük bir mekanizma zaman	1	insan hayatı	1	uzay boşluğu	1
değişim	1	insanın özünü araması	1	üretmek	1
ders	1	inşaat	1	yağmur	1
doğa	1	karanlığa tutulan ışık	1	yalnızlık	1
dünya	1	karanlık	1	yeni çağ	1
evren	2	kartopu	1		
fener	1	kitap	3		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilim kavramı hakkında toplam 67 adet farklı benzetişim yaptıkları ve bunların arasında en çok ışık (f=11), güneş (f=6), ağaç (f=5), sonsuzluk (f=4) ve kitap (f=3) benzetişimlerinin tekrarlandığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının teknoloji kavramına ilişkin metaforları tablo 4'te incelenmiştir.

Tablo 4

Öğretmen adaylarının teknoloji kavramı hakkındaki metaforlarına dair frekans değerleri

Metaforlar	f	Metaforlar	f	Metaforlar	f
ağa takılmış balık	1	gazete	1	saat	2
ağaç	1	gelişim	1	sarmaşık	1
alkol, sigara vb bağımlılıklar	1	girdap	1	sayı doğrusunun + tarafı	1
ampul	1	gökyüzü	1	sayılar kümesi	1
an	1	Güneş	2	sigara	2
arkadaşlık	1	hastalık	1	sigara, alkol, cips	1
bağımlılık	2	her yere ulaşım aracı	1	sihir	1
bakteri	1	hızını almış bir araba	1	silah	1
beslenme	1	ışık	1	sonbaharda yaprak döken ağaç	1
bıçak sırtı	1	ışık hızı	1	Sörf dalgası	1
bilgisayar klavyesi	1	ilaç	3	su	3
Bilime tutulan ışık	1	ilerleme	1	su veya yemek	1
bilimle kardeş	1	inkılap	1	şeker	1
bir dünya	1	insan	1	telefon	1
Bitki	1	kadın çantası	1	temeli yeni atılmış bir bina	1
bukalemun	1	kanser	1	uçsuz bucaksız deniz	1
buz	1	kartopu	1	uyuşturucu	2
çocuk	3	keyif	1	uzay	1
dağınık ev	1	kıyafet	1	uzay üssü	1

değişim	2	korku filmi	1	yardımcı	1
durdurulamaz bir zaman makinası	1	kurgulanmış bir düzen	1	Yaşamda sağlanan kolaylık	1
duygu	1	madalyonun iki yüzü	1	yaşam	1
dünyanın beyni	1	makine	1	yemek	1
elektronik aletler	1	oyun	1	yeni doğmuş bir bebek	1
eroin	1	öğretmen	1	yeniden doğuş	1
füze	1	para	1	yuvarlanan bir kartopu	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının teknoloji kavramı hakkında toplam 78 adet farklı benzetişim yaptıkları ve bunların arasında en çok çocuk (f=3), ilaç (f=3), değişim (f=2), saat (f=2), güneş (f=2), bağımlılık (f=2) ve uyuşturucu (f=2) benzetişimlerinin tekrarlandığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilim kavramı hakkındaki metaforlarının değerlendirilmesiyle oluşan kategoriler ve kategorilerde yer alan metafor sayıları ile örnek metaforlara tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen adaylarının bilim kavramı hakkındaki metafor kategorileri, frekans değerleri ile örnek ifadeler

Kategoriler	f	Örnekler
Sınırsız/ Sonsuz	7	Bilim uzay boşluğu gibidir. Çünkü sonu yoktur.
Değişen/ Gelişen	30	Bilim merdiven gibidir. Çünkü birikimle ilerler. Her basamağı toplumu bir adım yukarı taşır.
Aydınlatıcı/ Rehber	22	Bilim ampul gibidir. Çünkü insanların zihnini aydınlatır.
Yaşam Kaynağı/ Temel İhtiyaçlar	3	Bilim yağmur gibidir. Çünkü toprağın yağmura ihtiyacı olduğu gibi insanlığın bilime ihtiyacı vardır.
Merak Uyandıran/ Heyecan Verici	5	Bilim aşk gibidir. Çünkü heyecan verir. İçinde olmak istersin.
Bilgi Kaynağı	10	Bilim kitap gibidir. Çünkü öğrenmek istediğimiz konularda bize bilgi verir.
Hayatı Anlama ve Keşfetme	3	Bilim beyin gibidir. Çünkü bir şeyleri anlamak ve çözüm bulmak için gereklidir.
Keşfedilmeyi Bekleyen	4	Bilim doğa gibidir. Çünkü tüm gizil bilgileri keşfedilene kadar içinde taşır.
Bütüncül Olma	5	Bilim evren gibidir. Çünkü çok kapsayıcı ve belirli bir düzene sahiptir.
İkilemli ifadeler	1	Bilim araç gibidir. Çünkü kullanımına bağlı olarak iyi ya da kötü sonuçlar doğurabilir.
Toplam	90	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilim kavramı hakkında yaptıkları benzetişimlerin 10 farklı kategoride gruplandırıldığı belirlenmiştir. Bu kategoriler arasında en çok benzetişimler yapılan kategorilerin sırasıyla Değişen/ Gelişen (f=30), Aydınlatıcı/ Rehber (f=22), Bilgi Kaynağı (f=10) olduğu görülmektedir. Bunları takiben sırayla en çok benzetişimlerin yapıldığı kategoriler; Sınırsız/ Sonsuz (f=7), Merak Uyandıran/ Heyecan Verici (f=5), Bütüncül Olma (f=5), Keşfedilmeyi Bekleyen (f=4), Hayatı Anlama ve Keşfetme (f=3), Yaşam Kaynağı/ Temel İhtiyaçlar (f=3), İkilemli ifadeler (f=1) kategorileridir. Öğretmen adaylarının teknoloji kavramı hakkındaki metaforlarının değerlendirilmesiyle oluşan kategoriler ve kategorilerde yer alan metafor sayıları ile örnek metaforlar tablo 6'da incelenmiştir.

Tablo 6

Öğretmen adaylarının teknoloji kavramı hakkındaki metafor kategorileri, frekans değerleri ile örnek ifadeler

Kategoriler	Alt kategoriler	f	Örnekler
Bilgi Kaynağı Olma		3	Teknoloji bir sihir gibidir. Çünkü istediğimiz anda istediğimiz şeye ulaşmamızı sağlar.
İhtiyaç	a) Temel ihtiyaç	6	Teknoloji su gibidir. Çünkü insanlar için su ne kadar önemliyse günümüz koşullarında teknoloji de o kadar önemlidir.
	b) Bağımlılık	10	Teknoloji ağa takılmış balık gibidir. Çünkü takıldıktan sonra kurtulmak neredeyse

Kolaylaştırma	a) Erişim kolaylığı	2	imkansızdır. Teknoloji her yere ulaşım aracı gibidir. Çünkü teknolojiniz varsa her yere giderek her şeyi kolaylıkla görebilir, öğrenebilirsiniz.
	b) Hayatı kolaylaştırma	6	Teknoloji yardımcı gibidir. Çünkü teknoloji sayesinde birçok işi çaba harcamadan yaparız.
Değişim-Gelişim		31	Teknoloji bukailemun gibidir. Çünkü sürekli değişir.
Sonsuzluk		4	Teknoloji uzay gibidir. Çünkü uçsuz bucaksızdır.
Zaman		2	Teknoloji bilgisayar klavyesi gibidir. Çünkü bir tuşa bastığımızca pek çok şeyi aynı anda kısa zamanda yapabiliyoruz.
Kazandırın		1	Teknoloji çocuk gibidir. Çünkü onu nasıl yönlendireceğine bağlı olarak sana dönüt verir.
Yansıtıcı		1	Teknoloji bir dünya gibidir. Çünkü teknoloji sayesinde dünyanın her yerindeki insanlara ulaşabiliriz.
İletişim-Küreselleşme		1	Teknoloji bir dünya gibidir. Çünkü teknoloji sayesinde dünyanın her yerindeki insanlara ulaşabiliriz.
Olumsuz Yönler	a) Zaman alıcı		
	b) Diğer olumsuz yönler	6	Teknoloji hastalık gibidir. Çünkü tüm vücudu sararak; iletişimi, yakınlıkları, gerçek dostlukları öldürür.
Kullanıma Göre Olumlu ve Olumsuz Yönler		15	Teknoloji ilaç gibidir. Çünkü dozunda kullanıldığında hastalıktan kurtarır, iyileştirir. Fazla kullanıldığında öldürür.
İkilemli ifadeler		3	Teknoloji arkadaşlık gibidir. Çünkü bireyi iyi ya da kötü olarak kolaylıkla yönlendirebilir.
Toplam		90	

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının teknoloji kavramı hakkında yaptıkları benzetişimlerin 11 farklı kategori ve 3 kategoriye bağlı toplam 5 alt kategoride gruplandırıldığı belirlenmiştir. Bu kategoriler arasında en çok benzetişimler yapılan kategorilerin sırasıyla Değişim-Gelişim (f=31), Kullanıma Göre Olumlu ve Olumsuz Yönler (f=15), İhtiyaç kategorisi altında yer alan Bağımlılık alt kategorisi (f=10) olduğu görülmektedir. Bunları takiben sırayla en çok benzetişimlerin yapıldığı kategoriler; İhtiyaç kategorisi altında yer alan temel ihtiyaç alt kategorisi (f=6), Kolaylaştırma kategorisi altında yer alan Hayatı Kolaylaştırma alt kategorisi (f=6), Olumsuz yönler kategorisi altında yer alan diğer olumsuz yönler alt kategorisi (f=6), Sonsuzluk (f=4), Bilgi Kaynağı Olma (f=3), İkilemli ifadeler (f=3), Zaman Kazandırın (f=2), Kolaylaştırma kategorisi altında yer alan Erişim Kolaylığı alt kategorisidir (f=2). Tabloda görülen çarpıcı bulgulardan biri ise çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının hiç birisinin teknolojiyi olumsuz yönler kategorisinde yer alan zaman alıcı alt kategorisinde değerlendirecek yanıtlar vermemesidir. Başka bir ifadeyle öğretmen adayları teknolojiye ilişkin yaptıkları benzetişimlerde zaman alıcı olma gibi bir özelliğe yer vermemişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ile bu tutumlar doğrultusunda bilim ve teknoloji hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlayan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının orta ve üzeri düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının gerek kendini geliştirme gerekse kendi yeterlikleri bakımından değerlendirme yaptıklarında kendilerini çok olumlu tutumlara sahip olarak değerlendirmeseler de nispeten olumlu tutumlara sahip olduklarını düşünmektedirler. Benzer biçimde Favez, Sabah ve Oliemat (2011) öğretmenlerin fen etkinliklerine haftalık 30 saatten daha az zaman ayırdıklarını; ancak fen öğretime dair kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini belirlemiştir. Dönmez-Usta ve Ültay (2017) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler neticesinde; öğretmenlerin kendilerini fen etkinliklerini hazırlama, yürütme ve uygulamada, çocuklara fenle ilgili temel becerileri kazandırmada, onları sürece etkin olarak dahil etmede, merak duygusu uyandırma ve neden-sonuç ilişkisi kurdurmada, içerik bilgisi ve farklı yöntem

teknikleri kullanmada yeterli gördüklerini; buna karşın sınıf ortamlarındaki materyallerin yetersiz olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Yani öğretmenler kendilerini fen öğretimi bakımından genel itibarıyla yeterli olarak tasvir ederken; materyal eksikliği ile bu durumun tam bir yeterlik haline ulaşamadığını ifade etmektedirler. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimindeki yetkinliği ve fen öğretimi kalitesinin incelendiği farklı çalışmalarda da benzer biçimde öğretmen adaylarının genel itibarıyla kalite düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alisinanoğlu, İnan, Özbey & Uşak, 2012; Çamlıbel-Çakmak, 2012; Elmas & Kanmaz, 2015; Erden & Sönmez, 2011; Okur-Akçay, 2014).

Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmada Ünal ve Akman (2013); öğretmenlerin mesleki kıdemleri azaldıkça ve mezun oldukları eğitim düzeyi arttıkça fen öğretimine ilişkin tutumlarının da olumlu olarak farklılaştığını belirlemiştir. Benzer olarak fen öğretimine ilişkin hizmet içi eğitimlere katılan ya da mezun olduğu eğitim kademesi daha yüksek olan öğretmenlerin fen öğretimine ilişkin tutumlarının olumlu olarak farklılaştığını ifade eden farklı çalışmalar mevcuttur (Ünal & Akman, 2006). Buna göre meslek yaşamlarının ilk yıllarında olan ve eğitim düzeyleri daha yüksek olan öğretmenlerin fen öğretimine ilişkin daha yüksek olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Bu durum mevcut araştırma sonuçları bakımından değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının mesleklerinin henüz başında olsalar dahi eğitim sürecine devam etmeleri neticesinde kendilerini ortalama üzeri düzeyde yetkin görmüş olabilecekleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul öncesinde kaliteli bir fen öğretimi gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi ve çevresel koşullardan kaynaklanan dezavantajların giderilmesi gereklidir (Alisinanoğlu, İnan, Özbey & Uşak, 2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmasına yönelik yapılacak yatırımların (lisans eğitim programında düzenlemeler, feni sevdirecek, merak uyandıran uygulamalı çalışmalar, çeşitli fen öğretim programlarının öğretimi gibi) bu anlamda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Fen öğretimine yönelik tutumları orta ve üzeri düzeyde olumlu olan okul öncesi öğretmen adaylarının; son 12 yıldır dünya çapında fenle bütünleştirilerek ele alınması önerilen disiplin alanları olarak bilim ve teknoloji kavramları hakkındaki görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bilim kavramına hakkında toplam 67 adet farklı benzetişim yaptıkları, bu benzetişimlerin en çok Değişen/ Gelişen olma, Aydınlatıcı/ Rehber olma ve Bilgi Kaynağı olma kategorilerinde yer aldığı; buna karşın en az sıklıkla benzetişimlerin yapıldığı kategorilerin Hayatı Anlama ve Keşfetme, Yaşam Kaynağı/ Temel İhtiyaçlar ve İkilemli ifadeler kategorileri olduğu belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının bilim kavramını öncelikle değişme ve gelişme, aydınlatma ve rehber olma, bilgi kaynağı olma özellikleri ile algıladıkları söylenebilir. Farklı uzmanlık alanlarından öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; mühendislik öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin metaforlarında değişen ve gelişen olma ile aydınlatıcı olma kategorilerinin ön plana çıktığı ancak okul öncesi öğretmen adaylarından farklı olarak bilimin sınırsızlığını da vurguladıkları görülmektedir (Paliç-Şadoğlu, 2018). Sınıf öğretmeni adaylarının bilim hakkında ürettikleri metaforlar incelendiğinde keşif kategorisi ilk sırada yer alırken bunu gelişim ve sonsuzluk kategorileri takip etmiştir (Kösem, 2017). Başka bir araştırma sonucuna göre ise okul öncesi öğretmen adaylarının bilim kavramına ilişkin yaptıkları benzetişimlerin sıklıkla geniş-sınırsız olma, dinamik yapıda olma ve vazgeçilmez olma kategorinde yer aldığı belirlenmiştir (Şenel & Aslan, 2014). Bu bilgilerin yanı sıra mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin tutumlarının genel itibarıyla olumlu olması birlikte düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının değişken yapıya sahip olduğunu düşündükleri bilimi takip edecekleri ve bilgi kaynağı olarak bilimden faydalanacakları öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin kendini geliştirme ve öz-yeterlik bakımından olumlu tutumlarının yanı sıra bilime dair metaforlarında vurguladıkları bu durum birbirini desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının teknoloji kavramı hakkında toplam 78 adet farklı benzetişim yaptıkları, bunların toplam 11 farklı kategori ve 3 kategoriye bağlı toplam 5 alt kategoride gruplandırıldığı belirlenmiştir. Bu kategoriler arasında en çok benzetişimler yapılan kategorilerin sırasıyla Değişim-Gelişim, Kullanıma Göre Olumlu ve Olumsuz Yönler ile İhtiyaç kategorisi altında yer alan Bağımlılık alt kategorisi olduğu görülmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının en az benzetişim yaptıkları kategoriler: İkilemli ifadeler, Zaman Kazandırma ile Kolaylaştırma kategorisi altında yer alan Erişim Kolaylığı alt kategorisidir. Araştırmada elde edilen önemli bir sonuç da çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının teknolojiye

dair benzetişimlerinde, bağımlılık yaptığını ifade etmesi ancak hiç birisinin teknolojiyi zaman alıcı olarak nitelendirmemesidir. Bu da teknoloji ile geçirilen vaktin çokluğuna dair öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin nispeten düşük olabileceğini ve araştırılması gerektiğini düşündürmektedir. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, mühendislik bölümleri öğrencilerinin teknolojiye ilişkin görüşleri incelendiğinde de yaptıkları benzetişimlerin öncelikli olarak değişim-gelişimle ilgili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ihtiyaç olma, kullanıma göre olumlu ve olumsuz yanlar, sonsuz olma, asistanlık, sınırsız olma kategorileri de yapılan benzetişimlerle belirlenen ana başlıklar arasındadır (Durukan, Hacıoğlu & Dönmez-Usta, 2016; Korkmaz & Ünsal, 2016; Kösem, 2017; Paliç-Şadoğlu, 2018). Bu sonuçlardan farklı olarak görsel sanatlar öğretmen adayları teknolojiye dair metaforlarında çoğunlukla; bilgi kaynağı olma, ihtiyaç ve kolaylaştırma kategorilerine yer vermişlerdir (Karakoyun, 2017). Değinilen araştırma sonuçları ile mevcut araştırmada yer alan öğretmen adaylarının fen öğretimine dair olumlu tutumlara sahip olması ve teknolojiyi de bu bağlamda öncelikli olarak değişme ve gelişme özellikleriyle ifade etmeleri ve ihtiyaç olarak değerlendirmeleri; teknolojiyi eğitim ortamlarında, yeniden gözden geçirilecek eğitim çevrelerinde, kullanacaklarına dair olumlu yansımalar olarak değerlendirilmektedir. Teknolojinin kullanıma göre olumlu ve olumsuz yönlerinin de olduğunu belirtmeleri de dijital okuryazarlığa dair farkındalık sahibi olduklarını düşündürmektedir.

Küçük çocukların yaşamlarına dokunacak öğretmenlerin henüz öğretmenlik eğitimi sürecindeyken; fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olması ve bu bağlamda bilim ve teknoloji hakkındaki görüşlerinin değişen, gelişen, aydınlatıcı ve ihtiyaç olma gibi niteliklerle tanımlanmalarının onların çağın gerekliliği olan farklı disiplinlerin bütünleştirilmesi eğitim anlayışına yatkın olduğunu düşündürmektedir. Bu durumun daha da geliştirilmesi adına öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin mevcut görüşlerinin ve bu alanda yeterliklerinin belirlenmesinin öz farkındalıkları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının fenle birlikte diğer disiplin alanlarını bütünleştirilmesi yönündeki eğitim anlayışlarının farkındalığının yaratılması ve geliştirilmesi adına disiplinler arası etkileşimin daha kapsamlı olarak ele alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Afacan, Ö. & Selimhocaoglu, A. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterlilikleri ve bu yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir İli örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1-20.
- Akcanca, N., Aktemur-Gürler, S. & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 4(1), 1-19.
- Akşin-Yavuz, E., & Ahmetoğlu, E. (2018). Benzetişimlerle bilim ve teknoloji. In D. Dimitrov, D. Nikoloski, & R. Yılmaz (Eds.), *International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series - Plovdiv / Bulgaria Proceedings Book* (pp. 472-481). ISBN: 978-619-203-225-8.
- Alisinanoğlu, F., İnan, H. Z., Özbey, S. & Uşak, M. (2012). Early childhood teacher candidates' qualifications in science teaching. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 373-390.
- Andersson, K. & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 275-296. DOI 10.1007/s11422-012-9439-6.
- Aslan, O., Şenel-Zor, T. & Tamkavas-Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimiye yönelik görüşlerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 519-530.
- Bıyıklı, Ç., Başbay, M., & Başbay, A. (2014). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Bilim Kavramına İlişkin Metaforları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 413-437.
- Can, M. & Şahin, Ç. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 13-26. DOI: 10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161311
- Cajas, F. (2001). The science/technology interaction: Implications for science literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(7), 715-729. doi:10.1002/tea.1028
- Cho, H., Kim, J. & Choi, D. H. (2003). Early Childhood Teachers' Attitudes toward Science Teaching: A Scale Validation Study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33-42.

- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2015). Karma Yöntem Desen Seçimi. Çev. Ed. Y. Dede, S. B. Demir. *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* içinde (s.61-117) (Çev. A. Delice). 2. Baskı. Ankara: Anı.
- Cuban, L. (2001). *Over sold and under used: Reforming schools through technology, 1980–2000*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 40-51.
- Dönmez-Usta, N. & Ültay, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini uygulamadaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(9), 19-30.
- Durukan, Ü. G., Hacıoğlu, Y. & Dönmez-Usta, N. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının "teknoloji" algıları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 24-46.
- Elmas, H. & Kanmaz, A. (2015). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4(2), 35-45.
- Erden, F.T. & Sönmez, S. (2011). Study of Turkish preschool teachers' attitudes toward science teaching. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1149-1168.
- Fayez, M., Sabah, S. A., & Oliemat, E. (2011). Jordanian early childhood teachers' perspectives toward science teaching and learning. *International Research in Early Childhood Education*, 2(1), 76-95.
- Jack, C. & Higgins, S. (2018). What is educational technology and how is it being used to support teaching and learning in the early years? *International Journal of Early Years Education*, DOI: 10.1080/09669760.2018.1504754.
- Jiménez-Tejada, M. P., Romero-López, M. C., Almagro-Fernández Agnès, M., González-García, F. & Vilchez-González, J. M. (2016). Spanish teaching students' attitudes towards teaching science at the pre-school level. SHS Web of Conferences vol 26, ERPA International Congresses on Education 2015. Doi: [10.1051/shsconf/20162601103](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/04/shsconf_erp2016_01103/shsconf_erp2016_01103.html). https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/04/shsconf_erp2016_01103/shsconf_erp2016_01103.html
- Karakoyun, F. (2017). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin metaforik algıları. *International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı*, 8(28), CXXIV-CXXXVIII.
- Korkmaz, F. & Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin "teknoloji" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 194-212.
- Kösem, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji konularındaki metaforik algıları. *International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı*, 8(28), 1-20.
- Maier, M. F., Greenfield, D. B. & Bulotsky-Shearer, R. (2011). Preschool teachers' attitudes and beliefs toward science: development and validation of a questionnaire. Society for Research on Educational Effectiveness Fall 2011 Conference. 8-10 Sempتمبر, Washington, D. C. USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528501.pdf>
- National Science Board (2007). A National action plan for addressing the critical needs of the U.S. science, technology, engineering, and mathematics education system. E.T. 26.11.2019 Erişim Adresi https://www.nsf.gov/nsb/documents/2007/stem_action.pdf
- Okur-Akçay, N. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının fene yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies. International Journal of Social Science*, 30, 325-336.
- Öztürk-Yılmaztekin, E. & Tantekin-Erden, F. (2017). Investigating early childhood teachers' views on science teaching practices: The integration of science with visual art in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1194-1207.
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5-24.
- Paliç-Şadoğlu, G. (2018). Metaphoric Perceptions of Engineering Students Regarding Concepts of Science, Technology and Design. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 95-110.
- Pepele-Ünal, M., Akman, B. & Gelbal, S. (2010). The adaptation of a scale for preschool teachers' attitudes towards science teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2881–2884.
- Polat, Ö., Akşin-Yavuz, E. & Özkarakacak-Tunç, A. B. (2017). The effect of using mind maps on the development of maths and science skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(5), 32-45.
- Saçkes, M., Akman, B. & Trundle, K. C. (2012). A science methods course for early childhood teachers: A model for undergraduate pre-service teacher education. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 6(2), 1-26.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şenel, T. & Aslan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.

- Uyanık-Balat, G. & Arslan-Çiftçi, H. (2017). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve önemi. Ed. Berrin Akman, Gülden Uyanık Balat, Tülin Güler Yıldız. *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* içinde (s. 1-22). Genişletilmiş 5. Baskı. Ankara: Anı.
- Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere yönelik bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(4), 3-24.
- Ünal, M. & Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Ünal, M. & Akman, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı tutumlarının incelenmesi (Malatya İli örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(3),785-798.
- YOK (2016). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı. Yükseköğretim Kurulu Resmi İnternet Sayfası. E.T. 26.11.2019 Erişim Adresi https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ
ezgiaksin@trakya.edu.tr
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU
emineahmetoglu@trakya.edu.tr

Development of Scale of Organizational Climate in Graduate Education

Hasan Yücel Ertem, Zonguldak Bülent Ecevit University, ORCID ID: 0000-0001-9058-641X
Gökçe Gökcalp, Middle East Technical University, ORCID ID: 0000-0001-8403-5929

Abstract

Higher education institutions have a special atmosphere describing their characteristics. While this atmosphere may be labeled as organizational climate term, openness or closeness of climate determines interaction and trust among higher education stakeholders. Higher education institutions with open climate have higher level of trust and interaction whereas those with close climate have a lower level of trust and interaction. As an important part of higher education, graduate education has intense activities related to research and development. In this respect, an examination of organizational climate in graduate education has significance in terms of research, practice, and theory. The current study aims to develop a scale assessing the organizational climate in the graduate education level. The population of the study consists of graduate students in research universities. The sample was selected with clustered random sampling from this population in two groups. Five-point Likert scale including 35 items in five dimensions was administered to 301 graduate students in the first group. Data were run in exploratory factor analysis and there were some updates on the scale. Five-point Likert scale including 28 items in six dimensions was administered to different 653 graduate students. Data were analyzed within confirmatory factor analysis. Results showed that developed scale including dimensions of academic climate, social climate, administrative climate, departmental climate, instructor-related climate, and the advisor-related climate was proved as reliable and valid.

Keywords: Organizational Climate, Graduate Education, Higher Education, Reliability and Validity.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 784-797
DOI: 10.17679/inuefd.480361

Article type:
Research article

Received : 08.11.2018
Accepted : 31.08.2019

Suggested Citation

Ertem, H. Y. & Gökcalp, G. (2019). Development of scale of organizational climate in graduate education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 784-797. DOI: 10.17679/inuefd.480361

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The atmosphere felt in an organization may be characterized as organizational climate. Hoy and Miskel (1991) defined organizational climate as shared perceptions of people about their working environment. Roots of organizational climate were derived from industrial and educational institutions. According to Denison (1996), Lewin (1951) investigated social climate in experimental studies while books of Tagiuri and Litwin (1968) and Litwin and Stringer (1968) internalized organizational climate term. On the other hand, the first attempts to assess organizational climate were conducted by Halpin and Croft (1963) in educational field. They described open and close climate for schools. If there is high level of trust, interaction, and satisfaction in a school, climate in that school may be determined as open climate. If there is low level of trust, interaction, and satisfaction in a school, its climate may be described as close climate. In addition to climate types, the authors put forward behaviors for teachers and principals.

Apart from schools and industrial institutions, service institutions like medicine and tourism concentrated on organizational climate. Studies examining climate in supermarkets (Batlis, 1980), medical institutions (Welsch & LaVan, 1981), and hotels (Davidson, 2003) showed that organizational climate was linked to organizational outputs such as program effectiveness, job satisfaction, and performance. Assessment of organizational climate found out some dimensions. Study by Cohen, McCabe, Michelli, and Pickeral (2009) showed that school climate had dimensions of academic climate, social climate, safety climate, and environmental/structural climate. In higher education context, Sokol, Gozdek, Figurska, and Blaskova (2015) found determinants of organizational climate as intellectual stimulation, process and structure in higher education, organizational integration, and support of colleagues and teachers.

In Turkey, there were studies related to organizational climate in undergraduate level of higher education (Bucak, 2012; Kasirga & Özbek, 2008; Yücel, 2009). However, the researchers of the current study did not come up with a study related to organizational climate in graduate education level. Investigation of organizational climate in universities offering graduate education will give opportunity to increase depth of the findings in organizational climate literature.

Purpose

Graduate education has significance since it gives opportunity for research and development and teaching activities including expertness and academician training. Recently, Council of Higher Education has implemented some reforms related to graduate education. To name a few, Doctoral scholarship for priority fields, scholarship for graduate students in scientific research projects, and announcement of research universities have emphasized the importance of graduate education. In this aspect, there is a need for assessment of organizational climate in institutions offering graduate education. Hence, the current study aimed to develop a scale related to organizational climate in graduate programs.

Method

The design of the current study is survey which is based on the development of a scale assessing organizational climate in graduate education. The population included the graduate students in the research universities in Turkey. Sample was selected randomly from this population. Sample for pilot study had 301 graduate students while main study had 653 participants. Developed 5-point Likert scale had 28 items in six dimension at the latest version. For the pilot study, exploratory factor analysis and reliability analysis were conducted. After the main study, confirmatory factor analysis was run to confirm structure emerged within pilot study.

Findings

Within exploratory factor analysis, principal axis factor was chosen as the extraction method. Direct oblimin was used as rotation to interpret factors. Items of 8, 13, 20, 22, 24, 28 and 35 were removed because of close or critical factor loadings. Six factors explained 57.39% of the common variance. Factors were labelled as academic climate, social climate, instructor-related climate, advisor-related climate, departmental climate,

and administrative climate. Six-factor structure had a value of .87 Cronbach Alpha. By considering dimensions, coefficients of internal consistency of social climate, academic climate, administrative climate, departmental climate, advisor-related climate, and instructor-related climate were respectively .80, .77, .71, .70, .85, and .78.

Within confirmatory factor analysis, construct validity of the scale was checked. The results of CFA showed that there was a significant chi-square value ($\chi^2 = 1485.79$, $df = 330$, $p < .001$) with Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) value of .073, Normed Fit Index value of .95, Non-Normed Fit Index (NNFI) value of .96, and Comparative Fit Index (CFI) value of .96. NFI, NNFI, and CFI values greater than .95 indicated a good fit while RMSEA value of .073 and χ^2/df value of 4.50 showed an acceptable fit (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007; Wheaton et al. 1977). As a result, construct validity of the scale was proven.

Discussion & Conclusion

Results showed that scale assessing organizational climate in graduate education level was reliable and valid. The six-factor structure included dimensions of academic climate, social climate, instructor-related climate, advisor-related climate, departmental climate, and administrative climate. This finding is consistent with the literature. The current study revealed that administrative climate included democratic participation, supportive activities, and respect for minorities. Similar issues were studied in the literature. To name a few, role of president on minority participation and organizational support (Borkowski, 1988) and role of climate on diversity (Lee, 2002) were similar to idea behind the administrative climate. Another result of the current study was related to departmental climate which was consistent with other studies like investigating relationship between departmental culture and supportive climate (Coso & Sekayi, 2015) and empowerment in higher education (Duwve, Columbaro, & Poggiali, 1992). Furthermore, academic climate was also found compatible with literature such that positive climate for learning (Evans-Harvey1995), productive climate (Duwve, Columbaro, & Poggiali, 1992), intellectual stimulation (Sokol vd., 2014), functions (Manuela, Cecilia, & Joao, 2014), and performance focus (Moran & Volkwein, 1987) were related to academic issues. Lastly, dimensions related to social relations gave both consistent and inconsistent results with the literature. Studies (Manuela vd., 2014; Musah vd., 2016) generally combined different type of social relations under the interpersonal relationships. Therefore, the current study gave inconsistent results with this type of studies. On the other hand, differentiations in social relations were visible in some studies. To illustrate, "interaction with peers" dimension found in study by Grobler and Grobler (2015) corresponded to social climate of the current study. Moreover, Tiwari (2014) found superior-subordinate relations which is compatible with both advisor-related climate and instructor-related climate of the current study. As a result, the findings of the current study made sense by considering the literature on higher education.

Lisansüstü Eğitimde Örgüt İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi

Hasan Yücel Ertem, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9058-641X
Gökçe Gökalp, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8403-5929

Öz

Yükseköğretim kurumları kendi niteliklerini yansıtan özel bir atmosfere sahiptir. Bu atmosfer, örgüt iklimi kavramı ile nitelendirilebilirken iklimin açık ya da kapalı olması yükseköğrenim bileşenleri arasındaki etkileşim ve güveni belirlemektedir. Açık iklime sahip olan yükseköğretim kurumlarında yüksek düzeyde etkileşim ve güven hâkimken kapalı iklime sahip olan kurumlarda etkileşim ve güven düşük düzeydedir. Yükseköğretimin önemli bir parçası olan lisansüstü eğitimde araştırma ve geliştirme etkinlikleri yoğun olarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla lisansüstü eğitimde örgüt ikliminin araştırılması; araştırma, uygulama ve kuram boyutlarında büyük öneme sahiptir. Bu çalışma, lisansüstü eğitim düzeyinde örgüt iklimini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini araştırma üniversitelerinde lisansüstü eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem, bu evrenden iki grup halinde küme örnekleme yöntemiyle rastlantısal olarak seçilmiştir. İlk gruptaki 301 öğrenciye beş boyutta oluşturulan 35 maddeli ve beşli Likert tipi ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan veri açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz sonucunda ölçekte güncellemeler olmuş ve altı boyuttaki 28 maddeli ve beşli Likert tipi ölçek ikinci gruptaki 653 farklı lisansüstü öğrenciye uygulanmıştır. Veriler doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre ölçek; akademik iklim, sosyal iklim, yönetsel iklim, bölüm iklimi, öğretim üyesi ile ilişkili iklim ve danışman ile ilişkili iklim olmak üzere altı boyut ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ölçeğin Türkiye bağlamında güvenilir ve geçerli olduğu ispatlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt İklimi, Lisansüstü Eğitim, Yükseköğretim, Geçerlik ve Güvenilirlik



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 784-797
DOI: 10.17679/inuefd.480361

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 08.11.2018
Kabul Tarihi : 31.08.2019

Önerilen Atıf

Ertem, H. Y. & Gökalp G. (2019). Lisansüstü eğitimde örgüt iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 784-797. DOI: 10.17679/inuefd.480361

GİRİŞ

Kurumlar kendi niteliklerini gösteren bir atmosfere sahiptir ve bu atmosfer örgüt iklimi olarak nitelendirilebilir. Kısaca herhangi bir ortamın kalitesi olarak belirtilen örgüt iklimi (Lunenburg ve Ornstein, 2011) çalışanların kurum çevresi ilgili paylaştıkları algı şeklinde tanımlanmaktadır (Hoy ve Miskel, 1991). Bu bağlamda, örgüt ikliminin bireylerin algılarına dayandığı ve kurumun nitelikleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Örgüt iklimi, bir örgütün atmosferi gibidir (Ertem, 2015). Gündelik yaşamda sıklıkla kullanılan açık veya kapalı hava gibi durumlar örgütler için de geçerlidir. Halpin ve Croft (1963) açık iklimden kapalı iklime kadar altı tip örgüt iklimi tanımlamışlardır. Bu altı tip iklimin iki ucunda açık ve kapalı iklim bulunmaktadır. Açık iklim; enerjili, canlı ve tatminkâr bir kuruma işaret ederken kapalı iklim ise tam tersi bir kurumla ilgilidir. Açık ve kapalı iklim arasında ise bağımsız, kontrollü, samimi ve babacan iklim tipleri yer almaktadır.

Örgüt iklimi kavramı alan yazında belirli kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Örneğin, örgüt sağlığı bunlardan biri olup örgüt iklimi ile benzer yapılar barındırmaktadır. Hoy ve Tarter (1997) okullardaki örgüt iklimi ile sağlık kavramını ilişkilendirerek "Örgütsel Sağlık Envanteri" geliştirmişlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2011). Bu envanterde öğretmen, yönetici ve kurum düzeyine ait davranışlar bulunmaktadır ve bu davranışlar sağlıklı bir okulun dinamiklerini oluşturmaktadır.

Örgüt iklimi kavramının kökleri endüstri ve eğitim bilimlerine dayanmaktadır. Örgüt ikliminin tarihsel gelişimi incelendiğinde; deneysel olarak sosyal iklim kavramının Lewin'in (1951) araştırmalarında, örgüt ikliminin içselleştirilmesinin ise Tagiuri ve Litwin (1968) ile Litwin ve Stringer'in (1968) kitaplarında işlendiği görülmektedir (akt. Denison, 1996). Diğer taraftan, örgüt iklimi kavramı ilk olarak endüstri kuruluşlarında ortaya çıkmış olsa da onu ilk ölçme gayretleri eğitim bilimciler tarafından atılmıştır (Hoy, Tarter ve Kottkamp 1991). Halpin ve Croft (1963) ilkokullarda okul iklimini tanımlama yoluna gitmiş ve "Örgütsel İklim Betimleme Anketi" geliştirmişlerdir. Bu ölçekte yönetici ve öğretmen davranışları ölçülmüştür. Benzer şekilde, Forehand ve Gilmer (1964) örgüt iklimi üzerine tanımlamalar yapmayı denerken örgüt iklimini üç karakter üzerine oturtmuşlardır (akt. James ve Jones, 1974): bir örgütü diğerinden ayıran, zamanla ortaya çıkan ve davranışları etkileyen nitelikler.

1980'li yıllara gelindiğinde ise örgüt iklimi kavramı sağlıktan turizme kadar birçok alanın dikkatini çekmiştir. Örneğin, Zohar (1980) endüstriyel kuruluşlarda örgüt iklimini araştırmış ve güvenli iklimle program etkinliğinin yakından ilişkili olduğunu bulmuştur. Batlis (1980) süpermarketlerde yaptığı araştırmasında örgüt ikliminin bir boyutu olan örgütsel açıklığın işe dayalı endişe, doyumsuzluk ve işi bırakma eğiliminin en güçlü yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Welsch ve LaVan'ın (1981) çalışması ise sağlık kuruluşlarındaki katılımcı iklimin örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğunu bulmuştur. Davidson (2003) otellerde örgüt iklimini araştırmış ve çalışması örgüt iklimi ile performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, örgüt iklimi farklı türdeki örgütlerde araştırılan bir kavramdır.

Örgüt iklimi tüm kuruluşlar için büyük önem arz etmektedir. Çeşitli örgütsel tutum ve davranışlar örgüt iklimi ile ilgilidir. Örneğin, Shanin, Naftchali ve Pool (2013) örgütsel vatandaşlık ve performansın örgüt ikliminden etkilendiğini bulmuştur. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre çalışanların enerjisi ile sadakati örgüt ikliminden etkilenmektedir. Diğer taraftan, Taylor ve Tashakkori (1995) örgüt iklimi ile alt boyutları olan liderlik, mesleki dayanışma ve disiplinin iş doyumu ile ilgili olduğunu bulmuştur. Türkiye'deki çalışmalar ise örgüt ikliminin motivasyon, liderlik, etkinlik, performans ve aidiyet gibi örgütsel çıktılarla ilişkili olduğunu göstermiştir (Baykal, 2013; Ertekin, 1978; Uysal, 2013). Kısaca örgüt iklimi hem uluslararası hem de ulusal alan yazın için önemsenen bir konudur.

Örgüt iklimi eğitim ile ilgili kuruluşlarda da sıklıkla araştırılan konuların başında gelmektedir. Bu çalışmalarını iki gruba ayırmak mümkündür: okul iklimi çalışmaları ve yükseköğretimdeki örgüt iklimi çalışmaları. Mendal, Watson ve Macgregor (2002) okul iklimi ve liderlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında işbirlikçi liderlik stiline sahip okul yöneticilerinin pozitif okul iklimine yaptıkları katkının diğer liderlik stiline sahip okul yöneticilerinkinden daha fazla olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan; yükseköğretim bağlamındaki örgüt ikliminin öğrenci yaratıcılığı (Sokol, Gozdek, Figurska ve Blaskova, 2015) ve akademisyenlerin performansı (Musah vd., 2016) ile doğru orantılı olduğu bulunmuştur. Coso ve Sekayi (2015) ise lisansüstü eğitimde örgüt iklimini çalışmış ve pozitif iklime sahip kurumların lisansüstü öğrencilerin mesleki gelişimlerine ve kariyer

planlamalarına olumlu etkide bulunduğunu saptamıştır. Özetle örgüt iklimi kavramı tüm eğitim kurumlarında pozitif eğitim çıktıları ile yakından ilgilidir.

Örgüt iklimi çalışan araştırmacılar onu ölçmek için 20. Yüzyılın ikinci yarısı itibari ile bir çaba içine girmişlerdir. Yukarıda anlatıldığı üzere bu ölçme yolculuğu Halpin ve Croft (1963) ile başlayarak günümüze kadar farklı şekillere evrilmiştir. Halpin ve Croft'un (1963) belirlediği öğretmen davranışları profesyonel, samimi ve ilgisiz olarak nitelendirilirken müdür davranışları ise destekleyici, yönlendirici ve sınırlayıcı olarak belirlenmiştir. Daha güncel çalışmalarda ise okul iklimi belli boyutlara ayrılmıştır. Örneğin, Cohen ve meslektaşları (2009) okul iklimini dört boyutta incelemiştir. İlk boyut güvenlik olup fiziksel, duygusal ve sosyal olguları içermektedir. İkinci boyut öğretim ve öğrenme olarak adlandırılmıştır ve başarı ve kişisel gelişim gibi çıktıları barındırmaktadır. Üçüncü boyut olan ilişkiler saygı ve işbirliği gibi alt boyutlara sahiptir. Son olarak çevresel ve yapısal boyut ise okul kaynakları ile ilgilidir. Örgütsel iklimi yükseköğretim kurumlarında ölçme çabası da çoğunlukla belirli boyutların yapılandırılmasıyla olmuştur. Sokol, Gozdek, Figurska ve Blaskova (2015) yaptıkları çalışmada örgüt iklimini belirleyen unsurların entelektüel dürtü, yükseköğretimde yapı ve süreç, örgütsel bütünleşme ve meslektaşlar ile öğretmenlerin desteği olduğunu bulmuştur. Duwve, Columbaro ve Poggiali (1992) ise yükseköğretimdeki örgüt iklimi boyutlarını çalışmış ve en yüksek 3 boyutun güçlendirme, mevcut beceri ve etkili yaratıcılık ve değişime uyum olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Özetle, örgüt iklimi hem okullarda hem de yükseköğretim kurumlarında farklı yapılar ve boyutlar ortaya çıkarmıştır.

Türkiye'de örgüt ikliminin ölçülmesi ile ilgili çalışmalar genellikle ölçek uyarlama çalışmalarıdır. Örneğin, Kavgacı (2010) ilköğretim okullarında örgüt iklimi ile okul-aile ilişkilerini araştırdığı çalışmasında Hoy ve meslektaşları (1991) tarafından geliştirilen "Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi-Gözden Geçirilmiş Versiyon" ölçeğini Türkiye koşullarına uyarlamış ve ilköğretimdeki örgütsel iklimin destekleyicilik, samimilik, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik boyutlarına sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde; Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örcü ve Çok (2015) Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması için bir geçerlik-güvenirlilik çalışması yürütmüşlerdir. Yazarlar çalışma sonunda özgün ölçekteki altı faktörlü yapıyı doğrulamışlar ve boyutları "Kaynak kullanımı", "düzen ve disiplin", "anne baba katılımı", "okul binası", "öğrenci arası ilişkiler" ve "öğrenci-öğretmen ilişkisi" olarak adlandırmışlardır. Ertem ve Gökalp (2017) ise velilerin okul iklimi algısını ölçmek için Schueler ve arkadaşlarının (2014) geliştirmiş olduğu 22 maddeli okul iklimi ölçeğinin Türkiye bağlamında geçerlik ve güvenilirliğini sınımlamışlar ve ölçeğin 16 maddede ve akademik iklim, sosyal iklim ve güvenlik boyutlarında geçerli ve güvenilir olduğunu göstermişlerdir. Diğer taraftan, alan yazında Türkçe olarak geliştirilmiş örgüt iklimi ölçekleri de bulunmaktadır. Örneğin, Çalık ve Kurt (2010) ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili algılarını ölçmek için geliştirdikleri ölçekte üç faktörlü yapının oturduğunu bulmuşlar ve boyutları şu şekilde adlandırmışlardır: "destekleyici öğretmen davranışları", "başarı odaklılık" ve "güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi". Ayrıca, Terzi (2015) yükseköğretim kurumlarındaki örgüt iklimini ölçmek için geliştirdiği ölçeğin okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı boyutlarına sahip olduğunu bulmuştur.

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında yapılan örgüt iklimi araştırmaları lisans düzeyinde sınırlı olup daha çok belli kategorilere göre farklılaşmaları ve ilişkileri irdelemektedir. Örneğin, Bucak (2012) yükseköğretim kurumlarındaki akademik personelin örgüt iklimi algısını ölçtükleri çalışmalarında ast-üst ilişkilerinin unvan ve cinsiyete göre değişmediğini bulmuştur. Kasırga ve Özbek (2008) üç farklı üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde yaptıkları araştırmada örgüt iklimi algılarının araştırma, destek ve sosyal ilişkiler boyutunda üç üniversite için farklılaştığını bulmuştur. Bir diğer çalışma (Yüceler, 2009) örgüt iklimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve örgüt iklimi boyutlarından örgütsel politika, yönetici tutumu, fiziksel çevre ve sosyal ilişkilerin örgütsel bağlılığa bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Türkiye'de lisansüstü eğitim araştırma ve geliştirme faaliyetleri açısından özel bir yere sahiptir. Son yıllarda Yükseköğretim Kurulu lisansüstü eğitimle ilgili belli düzenlemeler yapmıştır. Öncelikli alanlar Doktora bursu, Bilimsel Araştırma Projelerinde görev alacak lisansüstü öğrencilere burs ve lisansüstü program açabilmek için ölçütlerin güncellenmesi bunlardan başlıca olanlardır. Ayrıca 2017 yılı itibariyle üniversiteler belli niteliklerine göre sınıflanmaya başlamış ve ilk etapta 10 adet araştırma üniversitesi seçilmiştir. YÖK Başkanı Yekta Saraç araştırma üniversitelerinin seçilmesinde Doktora Eğitimi, araştırma kültürü ve güçlü araştırmacı yetiştirme gibi etkenlerin rol oynadığını açıklamıştır (Hürriyet, 2017). Sonuç olarak, lisansüstü eğitim gün geçtikçe önem kazanmış ve yükseköğretim kurumları için bir kalite göstergesi haline gelmiştir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitimde örgüt iklimini ölçme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Fakat lisansüstü eğitimde örgüt ikliminin belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun nedeni lisansüstü eğitim düzeyinde örgüt ikliminin belirleyebilecek bir ölçme aracının bulunmaması olabilir. Bu açıdan, bu çalışmada lisansüstü eğitim düzeyinde örgüt iklimini

belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla çalışmada şu araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

- Geliştirilen lisansüstü eğitimde örgüt iklimi ölçeği ne derece geçerli ve güveniliridir?

YÖNTEM

Model

Bu çalışma tarama modelindedir. Genel tarama çalışmaları, çok sayıda öznenen oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin bütünü ya da bir örnekleme üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2004). Bu genel tarama çalışmasında lisansüstü eğitimde örgüt iklimi ölçeği ile ilgili geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılacaktır.

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni araştırma üniversitelerinde lisansüstü eğitim alan öğrencileri içermektedir. Araştırma üniversiteleri 2017 yılının Eylül ayında akademik yıl açılış töreninde Cumhurbaşkanı tarafından açıklanmıştır. Bunlar, Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi araştırma üniversiteleridir. Bu üniversitelerde 2017-2018 yılında yaklaşık 112 bin lisansüstü öğrenci eğitim almaktadır (Yükseköğretim Kurulu İstatistikleri, 2018). Örneklem, bu evrenden iki grup halinde seçilmiştir. İlk gruptaki öğrenciler pilot çalışma kapsamında küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bir araştırma üniversitesindeki bölümlerde okutulan zorunlu dersler liste haline getirilmiş ve içlerinden rast gele 20 ders seçilerek bu derslerdeki gönüllü tüm öğrencilere ölçek pilot çalışma kapsamında uygulanmıştır. Pilot çalışma kapsamında 301 öğrenci çalışmaya dâhil olmuştur. Öğrencilerin %64.6'sı kadinken (n = 195), %35.6'sı erkektir (n = 106). Öğrencilerin %3.3'ü 22 ve alt yaş grubunda (n = 10), %69.8'i 23-28 yaş grubunda (n = 210), %21.9'u 29-34 yaş grubunda (n = 66) ve %5'i 35 yaşının üzerindedir (n = 15). Öğrencilerin %60.5'i Yüksek Lisans (n = 181), %39.5'i ise Doktora (n = 120) öğrencisidir. İkinci gruptaki öğrenciler ana çalışma kapsamında küme örnekleme yöntemiyle rast gele seçilmiştir. Önce araştırma üniversiteleri teknik üniversite olanlar ve olmayanlar diye ayrılmıştır. Dört teknik üniversiteden biri, altı genel üniversiteden ise ikisi rast gele seçilmiştir. İkinci adımda ise seçilen üniversitelerin ders programlarına ulaşılarak ders havuzu oluşturulmuş ve rast gele seçilen derslerdeki lisansüstü öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Ana çalışmada 653 lisansüstü öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin %57.7'si kadinken (n = 377), %42.3'ü erkektir (n = 276). Öğrencilerin %1.5'i 22 ve alt yaş grubunda (n = 10), %72.4'ü 23-28 yaş grubunda (n = 473), %21'i 29-34 yaş grubunda (n = 137) ve %4.6'sı 35 yaşının üzerindedir (n = 30). Öğrencilerin %77.0'si Yüksek Lisans (n = 503), %23.0'ü ise Doktora (n = 150) öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Ölçme aracı araştırmacılar tarafından aşağıda açıklanan ilke ve bilimsel araştırma süreçleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. İlk etapta örgüt iklimi üzerinde alan yazın taraması yapılmış, ardından Türkiye'deki lisansüstü eğitimin yapı ve süreci ortaya çıkarılmıştır. Bu yapı ve sürece uygun boyutlar belirlenmiş ve 30 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu sorular üzerinden bir grup lisansüstü öğrenci ile bilişsel görüşmeler yapılmıştır. Her bir maddenin ne ifade ettiği ve açıklığı öğrencilere sorulmuştur. Bu aşamadan sonra ufak güncellemeler yapılmıştır. Örneğin, öğrenciler ilişki sözcüğünün farklı çağrışımlar yapabileceğini belirtmiş ve bu kelime yerine etkileşim sözcüğü tercih edilmiştir. Ayrıca, madde havuzu Eğitim Yönetimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Eğitim Programları ve Öğretim alanlarında uzman 11 öğretim üyesine gönderilerek görüşleri istenmiştir. Öğretim üyelerinin %72.7'si kadinken (n = 8) %27.8'i erkektir (n = 3). Öğretim üyelerinin hepsi eğitim bilimleri alanında olup %27.2'ü Prof. Dr. (n = 3), %36.4'ü Doç. Dr. (n = 4) Ve %36.4'ü Dr. Öğretim Üyesidir (n = 4). Bu işlemde kapsam geçerliğini sağlamak için Veneziano ve Hooper (1997) tarafından kullanılan formülden faydalanılmıştır. Bu formüle göre her bir madde için olumlu dönüt veren uzman sayısı toplam uzman sayısına bölünür ve bu sayıdan 1 çıkarılır. Sonuç, 11 uzman için belirlenmiş olan katsayıdan yüksekse madde kalır, düşüğe o madde çıkar. Yazarların 11 uzman için belirlediği sayı .59 olup iki madde bu katsayıdan küçük sonuç verdiği için çıkarılmıştır. Birkaç uzman ölçeğe soru eklenmesini önermiş ve onların tekrar görüşleri alınarak ölçeğe 7 madde daha eklenmiş ve ölçek güncellenmiştir. Ölçeğin son hali görünüş ve kapsam geçerliği ile açıklığı/netliği için farklı iki uzmandan daha görüş alınmıştır. Sonuç olarak beş boyutta 35 maddeli ve beşli Likert tipi ölçek hazır hale gelmiştir. Ölçeğin boyutları uygulama öncesinde lisansüstü eğitimde yapı ve süreç, akranla ilişkiler, öğretim üyeleri ve danışmanla ilişkiler, akademik gelişim ve yönetsel süreçler olarak adlandırılmıştır. Özgün ölçekle demografik sorular bütünleştirilerek 2 kısımlı bir anket meydana gelmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın tüm aşamalarında gerekli etik izinler, kurumsal onaylar, ders veren öğretim üyelerinin müsaadeleri ve öğrencilerin gönüllü katılımları dikkate alınmıştır. Ölçeğin kullanılabilir hale gelmesiyle birlikte önce ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan, akabinde ise araştırma üniversitelerinden kurumsal izinler alınmıştır. Birinci grup için, rast gele seçilen derslerde öğrencilere ölçeği uygulamak için bölümler ziyaret edilmiştir. Bölüm başkanları ile dersleri veren öğretim üyelerine etik ve kurumsal izinler gösterilerek çalışmadan bahsedilmiştir. Derslerin işleyişine zarar vermemek için dersin ilk ya da son 10 dakikası sınıfta uygulama yapmak için izin istenmiştir. Daha sonra ise sınıflarda çalışmanın amacından bahsedilmiş, öğrencilere gönüllü katılım formu dağıtılmış ve gönüllü olan öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veri ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için açılımlı faktör analiziyle incelenmiştir. 301 öğrenciden toplanan veri, lisansı ve telif hakları kurum tarafından alınan SPSS 24.0'de açılımlı faktör analizine tabi tutulmuştur. Açılımlı faktör analizi sonucunda madde atılmasıyla ölçek güncellenmiştir. Güncel örgüt iklimi ölçeği için ölçeğin görünüm ve kapsam geçerliği ile anlaşılabilirliği alanındaki uzman iki öğretim üyesi tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Uzmanların ikisi de eğitim bilimleri alanında olup ikisi de Prof. Dr. unvanına sahiptir. Pilot çalışmadaki uygulama sonrası ölçekte belli değişimler meydana geldiğinden ana çalışma için de etik ile kurumsal ve bireysel izin süreçleri tekrarlanmıştır. İkinci grup için, anket birinci gruptakinden farklı 653 lisansüstü öğrenciye daha uygulanmıştır. Elde edilen veri ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analizler lisansı ve telif hakları proje kapsamında satın alınan LISREL 9.3 programında gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Açılımlı Faktör Analizi

SPSS 24.0 programı ile 301 lisansüstü öğrenciden elde edilen veri iç tutarlılığı test etmek ve boyutları ortaya çıkarmak için açılımlı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz öncesi verilerin temiz, doğru ve düzenli girilip girilmediğini kontrol etmek için veri ayıklama yapılmış; kayıp (boş) verinin olmadığı ve verinin sağlıklı bir şekilde analize hazır olduğu görülmüştür. Diğer taraftan veri setinin uç değerleri ve doğrusallığı kontrol edilmiş, analize devam etmek için gerekli varsayımların sağlandığı görülmüştür. İlk adımda çok değişkenli normallik varsayımı için Mardia değeri kontrol edildiğinde bu değer anlamlı çıkmış ($p < .05$) ve normallik varsayımı sağlanamadığından faktörleşme yöntemi olarak Temel Eksenler seçilmiştir. Ayrıca eksen döndürmede alt boyutların ilişkili olmasından dolayı Direct Oblimin yöntemi kullanılmıştır. Kaiser Meyer Olkin değerinin .836 olması örneklem büyüklüğünün kabul edilebilir ve iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan katılımcı sayısının ($n = 301$) 250'den fazla olması ve katılımcı sayısının madde sayısına ($k = 35$) oranının beşten yüksek olması bu alandaki başka ölçütlerle de uyumaktadır (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999).. Bartlett'in Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur. Faktör yüklenme değerleri ayrı faktörler altında birbirlerine yakın olan (.1'den az olan) iki madde (13 ve 28) ve faktör yüklenme değerleri kritik değer olan .32'ten küçük olan beş madde (8, 20, 22, 24 ve 35) ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Tabachnick & Fidell, 2007). Kalan 28 madde için analiz tekrarlandığında maddelerin altı boyut altında iyi çalıştıkları tespit edilmiştir. Faktör yapısı ve yüklenme değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Faktör Yapısı ve Yüklenme Değerleri

Boyutlar	Madde	Yüklenme Değerleri					
		1	2	3	4	5	6
Bölüm iklimi	i31	,706	,071	-,114	-,028	-,006	,149
	i26	,652	,025	-,011	-,156	-,092	,058
	i29	,465	,021	,100	,021	,096	-,031
	i30	,427	-,042	,040	-,027	,070	,026
	i25	,396	-,011	,161	,020	-,006	,038
Sosyal iklim	i3	,014	,844	,026	-,068	-,056	-,148
	i5	,029	,692	-,127	-,030	,100	-,026
	i2	-,009	,665	,070	-,015	-,004	,054
	i1	-,092	,605	,089	,039	-,077	,033
	i4	,095	,576	-,146	-,021	,179	-,049
	i6	-,054	,441	,063	,039	,009	,098
	i7	,111	,374	-,005	-,011	,057	,060
Yönetimsel iklim	i32	,068	-,021	,732	-,088	,108	-,137
	i34	,126	,026	,618	,029	,008	-,001

	i33	-,027	,052	,591	-,046	-,064	,109
Danışman ile ilişkili iklim	i15	-,069	,014	,063	-,872	,009	,069
	i14	,070	-,012	-,047	-,863	,018	-,068
	i16	-,101	,002	,082	-,751	,116	,101
	i17	,277	,029	,021	-,466	-,035	,032
Öğretim üyesi ile ilişkili iklim	i9	-,008	,017	-,054	,056	,780	,105
	i11	-,058	,064	,086	-,073	,666	,083
	i10	-,062	,060	,058	-,178	,609	-,022
	i12	,227	,000	-,043	,014	,545	,009
Akademik iklim	i19	-,041	,015	,066	,028	,017	,839
	i18	,034	-,064	-,030	-,012	,135	,669
	i27	,216	,144	-,087	-,123	-,138	,478
	i21	,029	,018	,004	-,118	,046	,461
	i23	,184	,149	,021	,012	,184	,330

Tablo 1’de görüldüğü üzere altı boyut ortaya çıkmış ve boyutlar alan yazındaki isimlendirmeler ile maddelerin içeriği göz önüne alınarak bölüm iklimi, sosyal iklim, yönetsel iklim, danışman ile ilişkili iklim, öğretim üyeleri ile ilişkili iklim ve akademik iklim olarak adlandırılmıştır. Bu altı faktörlü yapı genel varyansın %57.39’unu açıklamaktadır. Diğer taraftan tüm ölçeğin ve ölçeğe ait boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 2 güvenilirlik sonuçlarını vermektedir.

Tablo 2

Boyutlar, Cronbach Alfa Değerleri ve Madde Sayıları

<i>Boyutlar</i>	<i>Cronbach Alfa</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Danışman ile ilişkili iklim	.85	7
Sosyal iklim	.80	5
Öğretim üyesi ile ilişkili iklim	.78	3
Akademik iklim	.77	5
Yönetsel iklim	.71	3
Bölüm iklimi	.70	5
TOPLAM	.87	28

Tablo 2’de de görüldüğü gibi yirmi sekiz maddeli ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010). Danışman ile ilişkiler ikliminin iç tutarlık katsayısı .85, sosyal iklimin iç tutarlık katsayısı .80, öğretim üyesi ile ilişkili iklimin iç tutarlık katsayısı .78, akademik iklimin iç tutarlık katsayısı .77, yönetsel iklimin iç tutarlık katsayısı .71 ve bölüm ikliminin iç tutarlık katsayısı .70 Cronbach Alfa olarak hesaplanmış ve tüm boyutlar kendi içlerinde de güvenilir sonuçlar vermiştir. Sonuç olarak ölçek ve boyutlar güvenilirlerdir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Lisansüstü eğitimde örgüt iklimi ölçeği, açıklayıcı faktör analizinden sonra değişikliğe uğramış ve modellenmenin oturtulması ile yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla 653 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler LISREL 9.3 programında doğrulamalı faktör analizine tabi tutulmuştur. Tablo 3 iki modele ait uyum indekslerini göstermektedir.

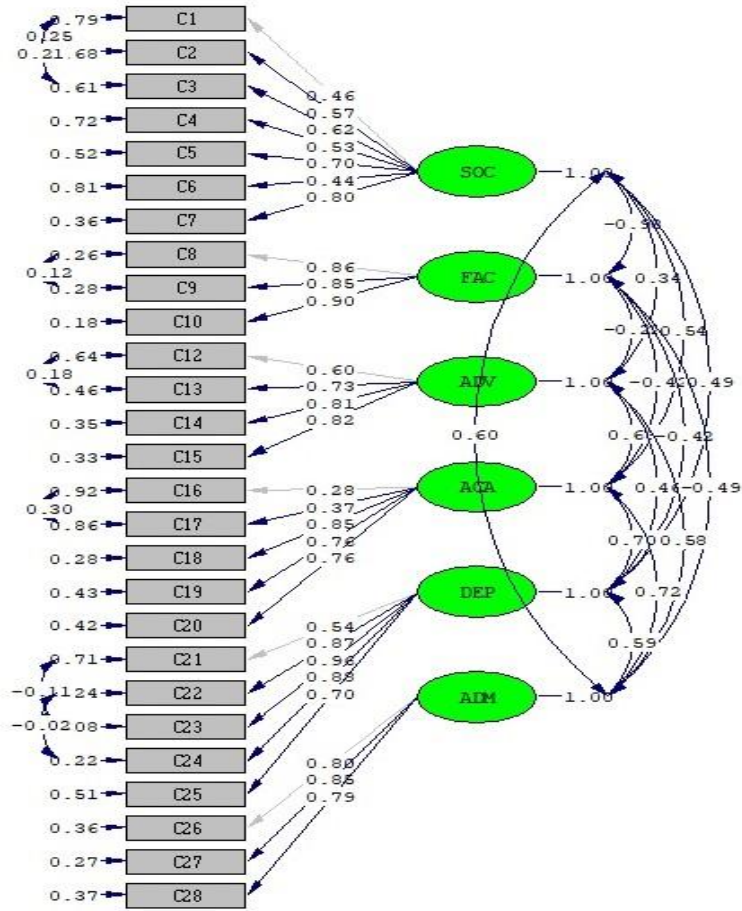
Tablo 3

Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

<i>Model</i>	χ^2/df	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>
Temel Model	5,07	.079	.92	.93	.89	.93
Güncel Model	4.50	.073	.95	.96	.92	.96

Tüm ölçeğe yapılan ilk doğrulamalı analiz sonucunda uyum indeksleri istenilen düzeyde olmamıştır ($X^2 / df = 5.07$, $RMSEA = .079$, $CFI = .93$, $GFI = .89$, $NNFI = .93$, $NFI = .92$). Ayrıca öğretim üyesi ile ilişkili iklime ait olan 11. Madde, gözlenen değişkenler gizil değişken arasındaki ilişki düzeyinin anlamsız bulunduğu için çıkarılmış ve belli gözlenen değişkenler arasında hata kovaryansları çizilerek yeni bir analiz daha yapılmıştır. İkinci analizin ardından şu uyum indekslerine ulaşılmıştır: $X^2 / df = 4.50$, $RMSEA = .073$, $CFI = .96$, $GFI = .92$, $NNFI$

= .96, NFI = .95. Tablo 3'te görüldüğü gibi indeksler iyi bir model için kabul edilebilir düzeydedir (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007). Diğer taraftan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan altı faktörlü yapının standardize edilmiş katsayıları Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Altı Boyutlu Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Şekil 1'de görüleceği üzere indeksleri kabul edilebilir düzeyde olan modellemede standardize edilmiş katsayılar .28 ile .96 arasında değişmektedir. Faktörlerden maddelere yönelik oklar üzerindeki değerlerin faktörlerin maddelere olan etki büyüklüklerini diğer bir deyişle standardize edilmiş katsayıları ifade etmektedir. Bu ölçme modelindeki uyum endeksleri ve etki büyüklükleri dikkate alındığında ölçeğin geçerliğinin kanıtlandığı söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2007).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına göre lisansüstü eğitimde örgüt iklimini ölçen, araştırmacılar tarafından geliştirilen örgüt iklimi ölçeği geçerli ve güvenilir ölçümler yapmaktadır. Beş boyutta ve 35 maddede tasarlanan ölçeğin pilot çalışma sonrası uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 28 maddede ve altı boyutta güvenilir ve geçerli sonuçlar verdiği, ana çalışma sonrası uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise geliştirilen ölçeğin 27 maddede ve 6 boyutta toplandığı görülmüş olup ölçülen yapının geçerli ve gözlenen modelle uyumlu olduğu bulunmuştur.

Ölçekle birlikte ortaya çıkan boyutlar yükseköğretimde örgüt iklimi üzerine yürütülen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Borkowski (1988) üniversite rektörlerinin kurumsal iklim üzerindeki rolünü araştırmış ve azınlık katılımı ile kurumsal desteğin üniversite rektörleri tarafından sağlanan anahtar etkinlikler olduğunu bulmuştur. Lee (2002) yaptığı araştırmada iklimin çeşitliliğe olan etkisinin önemini vurgulamış ve araştırması iklimin farklı gruplardan insanların eğitim unvanı (Uzman ve Doktor gibi) edinmesini etkilediğini göstermiştir. Çalışmalardaki rektörlerin rolü ve çeşitlilik gibi olgular bu çalışmanın yönetsel iklim boyutu ile örtüşmektedir. Öyle ki yönetsel boyuttaki üç madde demokratik katılım, destekleyici etkinlikler ve azınlıklara saygı olgularını içermektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bölüm iklimi boyutu da alan yazındaki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Coso ve Sekayi (2015) iklim ile mühendislik öğrencilerinin akademik kariyerleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yazarlar bölüm kültürünün öğretim odaklı destekleyici iklim yaratmada belirleyici olduğunu bulmuştur. Benzer bir kavramsallaştırma da Duwve, Columbaro ve Poggiali (1992) tarafından yapılmıştır. Yazarlar yükseköğretimde güçlendirme etkinliklerinin önemini altını çizmişlerdir. Yazarların araştırmalarında vurguladıkları bölüm kültürü ve güçlendirme etkinlikleri bu çalışmada ortaya çıkan bölüm iklimi ile uyumludur.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise akademik iklim ile ilgilidir. Alan yazında birçok araştırma örgüt iklimi bünyesinde akademik iklim ile ilgili sonuçlara ulaşmış ve bu boyutu farklı şekillerde adlandırmışlardır. Örnekleme gerekirse, "öğrenme için pozitif iklim" Evans-Harvey (1995) tarafından, "üretici iklim" Duwve, Columbaro ve Poggiali (1992) tarafından, "işlevler" Manuela, Cecilia ve Joao (2014) tarafından, "performans odağı yeterliği" Moran ve Volkwein (1987) tarafından ve "entelektüel dürtü" Sokol, Gozdek, Figurska ve Blaskova (2014) tarafından adlandırılan ve akademik olgularla ilgili boyutlardır. Sonuç olarak bu çalışmada ortaya çıkan akademik iklim boyutu alan yazınla paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada sosyal ilişkilerle ilgili ortaya çıkan sosyal iklim, öğretim üyesi ile ilişkili iklim ve danışman ile ilişkili iklim boyutları alan yazınla hem uyumlu hem de uyumsuz sonuçlar ortaya koymuştur. Alan yazındaki çalışmalar genellikle sosyal ilişkiler ile ilgili boyutları kişilerarası ilişkiler teması altında toplarken bu çalışma üç ayrı boyut ortaya çıkarması yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Örneğin, Manuela, Cecilia ve Joao (2014) yaptıkları çalışmada meslektaş, akran, bölüm ve yöneticilerle olan ilişkileri kişilerarası ilişkiler teması altında toplamıştır. Benzer şekilde, Musah ve arkadaşları (2016) sosyal ilişkilere dayanan bölüm atmosferini tanımlamak için ortaya koyduğu yapıyı "samimiyet" olarak adlandırmıştır. Bu bağlamda, bu çalışma alan yazındaki çalışmaların genelinden farklılaşmaktadır.

Bu çalışma, farklı gruplarla ilişkileri farklı yapılarla adlandıran çalışmalarla ise benzerlik göstermektedir. Grobler ve Grobler (2015) açık ve uzaktan eğitim veren yükseköğretim kurumlarında örgüt iklimi kavramını araştırmış ve akranlarla olan etkileşimi kişilerarası ilişkiler boyutu olarak adlandırmıştır. İlgili çalışmadaki boyut bu çalışmanın sosyal iklim boyutuna denk gelmektedir. Ayrıca, Tiwari'nin (2014) çalışması ise yükseköğretim kurumlarındaki örgüt iklimi altında ast-üst ilişkileri boyutunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmadaki danışman ile ilişkili iklim ve öğretim üyesi ile ilişkili iklim boyutları ilgili çalışmadaki ast-üst ilişkileri boyutu ile paralellik göstermektedir.

Çalışmanın pilot kısmı için danışman ve öğretim üyesi ile ilişkiler tek bir boyut olarak öngörülmüşken faktör analizleri sonucunda bu iki olgu iki ayrı yapı olarak ortaya çıkmıştır. Bunun sebepleri hem sosyolojik hem de Türkiye bağlamındaki lisansüstü eğitimin yapı ve süreci ile ilgili olabilir. Türkiye'deki toplum hem Akdeniz hem de Doğu toplumu olarak adlandırılmaktadır. Bu tür toplumlar değişik tarzdaki sosyal ilişkilere daha açık ve batılı toplumlara göre daha çok ortaklaşacıdır. Diğer taraftan, Türkiye'deki lisansüstü öğrenciler danışman-öğrenci ilişkilerine farklı anlamlar yüklemektedir. Öğrencilerin bir kısmı danışmanlarının kişisel özelliklerine (Seçkin, Aypay, & Aypaydın, 2014) yoğunlaşırken bazıları ise danışman-öğrenci arasındaki samimi ilişkilere (Şahinoğlu, Karataş, & Saka, 2016) odaklanmaktadır. Diğer taraftan, öğretim üyeleri ise bilgi aktarıcıları olarak algılanmaktadır (Aydoğan, 2008; Gizir, 2005; Ürü Sanı, Çalışkan, Atan, & Yozgat, 2013). Türkiye yükseköğretimindeki bu farklı algılar sosyal ilişkiler boyutlarının birbirinde ayrılmasında etkili olmuş olabilir.

Bu çalışma araştırma boyutunda önemli çıkarımlar sunmaktadır. Öncelikle lisansüstü eğitim için örgüt iklimi ölçeğinin geliştirilmiş olması alan yazındaki bir boşluğu doldurma çabası olarak kayda değerdir. Yükseköğretim alanındaki araştırmacıların geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanan bu ölçeği kullanması alan yazına ve ölçeğin değerine önemli katkılar sunacaktır. Çalışmanın bir diğer önemli çıkarımı ise uygulama boyutu ile ilgilidir. Yükseköğretim yöneticilerinin bu ölçeği geri bildirim mekanizması olarak kullanması kurumlarındaki farklı iklim türlerindeki açık iklimi sağlama konusunda hizmet edebilir. Bu şekilde, lisansüstü eğitim veren yükseköğretim kurumları programlarındaki atmosferi ölçüp bir öz değerlendirme yapabilirler. Böylece, lisansüstü eğitim veren programların kalitesini artırmak için gerekli stratejiler geliştirilebilir. Son olarak, çalışmanın kuramsal boyutundaki çıkarım ise lisansüstü eğitimde sosyal ilişkilerin akademik gelişime göre daha ön planda olmasıdır, çünkü hem sosyal ilişkilere ilgili üç boyut belirmiş hem de bu boyutlara ilişkin faktör yükleri daha yüksek bulunmuştur. Bu çerçeve üzerinden kuramsal tartışmalar yapılabilir. Örneğin,

lisansüstü eğitimi terk nedenlerinin akademik uyumla mı yoksa sosyal uyumla mı daha çok ilgili olduğu araştırılabilir.

Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara öneriler sunulabilir. Bu çalışma toplamda dört araştırma üniversitesindeki lisansüstü öğrencilerden veri toplayarak gerçekleşti. Gelecek çalışmalar diğer üniversitelerde bu ölçeği kullanabilir, devlet ve vakıf üniversitelerindeki farklılaşma üzerine çalışmalar yapabilir. Ayrıca, bu çalışmada bölüm iklimi ve yönetsel iklim diğer iklim türlerine kıyasla zayıf sonuçlar verdi. Araştırmacılar, bunu göz önüne alarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini farklı bağlamlarda sınavabilirler. Araştırmacılar bu tür çalışmaları yürütürken bölüm, fakülte, cinsiyet ve yaş grubu gibi öğrenci niteliklerinde daha çeşitli bir örnekleme ulaşmayı deneyebilirler. Uygulayıcılar ise üniversite kampüslerinde olumlu bir iklim oluşturmak için etkinlikler düzenleyebilir. Örneğin, bu çalışmada sosyal ilişkilerle ilgili üç boyut ortaya çıktı. Üniversite rektörleri ve bölüm başkanları gibi yöneticiler öğrenci, öğretim üyesi ve danışman arasındaki ilişkileri geliştirecek sosyal etkinlikler düzenleyebilir. Son olarak, politika yapıcılar yükseköğretim ile ilgili düzenlemeler yaparken üniversitelerin sadece akademik iklimi ile ilgili değil diğer iklim türlerini de hesaba katarak daha bütüncül adımlar atabilir. Yükseköğretimdeki olumlu iklim, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinden toplum bilincinin artırılmasına kadar birçok alanda ülkeye katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aydoğan, İ. (2008). Bilim insani ve entelektüel özellik. *Girne American University Journal of Social & Applied Science*, 3(6), 81-87.
- Batlis, N. C. (1980). The effect of organizational climate on job satisfaction, anxiety, and propensity to leave. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 104, 233-240.
- Baykal, Ö. K. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden alınmıştır.
- Borkowski, F. T. (1988). The university president's role in establishing an institutional climate to encourage minority participation in higher education. *Peabody Journal of Education*, 66(1), 32-45.
- Bucak, E. B. (2011). Abant İzzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örcü, M. Ç., & Çok, F. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the school climate questionnaire high school form. *Elementary Education Online*, 14(1), 311-322.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: PegemA
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coso, A. E., & Sekayi, D. (2015). *Exploring the role of institutional climate in preparing engineering doctoral students for academic careers*. Paper presented at the meeting of American Society for Engineering Education, Seattle, WA.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Davidson, M. C. (2003). Does organizational climate add to service quality in hotels? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15(4), 206-213.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Duwve, K. M., Columbaro, N. L., & Poggiali, C. A. (1992). Application of a climate survey in higher education. *The Journal of Epsilon Pi Tau*, 18(2), 37-42.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(2), 16-35.
- Ertem, H. Y. (2015). *The relationship between parents' perceptions of school climate and their involvement in school* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden alınmıştır.
- Ertem H. Y., & Gökalp, G. (2017). Velilerin okul iklimi algısı ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 155-173.

- Evans-Harvey, C. (1995). Creating a Positive Climate for Learning in Higher Education. *CSSHE Professional File*.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Grobler, A., & Grobler, S. (2015). Organisational climate: conceptualisation and measurement in an open and distance learning higher education institution. *South African Journal of Higher Education*, 29(4), 114-134.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools* (Vol. 11). Chicago, IL: Midwest Administration Center.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hurriyet (2017). Araştırma Üniversitesi ne demek. <http://www.hurriyet.com.tr/arastirma-universitesi-ne-demek-universiteler-icin-kriterler-nasil-belirlendi-40591036> adresinden alınmıştır.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasırğa, İ., & Özbek, O. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında örgüt iklimi. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 59-68.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden alınmıştır.
- Lee, W. Y. (2002). Culture and institutional climate: Influences on diversity in higher education. *The Review of Higher Education*, 25(3), 359-368.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84.
- Manuela, N. M., Cecilea, A., & Joao, C. (2014). Higher education institution organizational climate survey. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 3(1), 107-121.
- Mendel, C. M., Watson, R. L., & MacGregor, C. J. (2002). *A study of leadership behaviors of elementary principals compared with school climate*. Paper presented at the meeting of the Southern Regional Council for Educational Administration, Kansas City.
- Moran, E. T., & Volkwein, J. F. (1988). Examining organizational climate in institutions of higher education. *Research in Higher Education*, 28(4), 367-383.
- Musah, M. B., Musah, M. B., Ali, H. M., Ali, H. M., Vazhathodi al-Hudawi, S. H., Vazhathodi al-Hudawi, S. H., ... & Said, H. B. (2016). Organisational climate as a predictor of workforce performance in the Malaysian higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, 24(3), 416-438.
- Seçkin, M., Aypay, A., & Aypaydın, Ç. (2014). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik danışmanlık hakkındaki görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 28-35.
- Shahin, A., Naftchali, J. S., & Pool, J. K. (2014). Developing a model for the influence of perceived organizational climate on organizational citizenship behaviour and organizational performance based on balanced score card. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(3), 290-307.
- Sokol, A., Gozdek, A., Figurska, I., & Blaskova, M. (2015). Organizational climate of higher education institutions and its implications for the development of creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 279-288.
- Şahinoğlu, A., Karataş, F. Ö., & Tolga, S. (2016). Bilimsel bilgilerin üretilme süreci: akademisyenler arasındaki informal yapılar. *Caucasian Journal of Science*, 3(1), 21-36.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc./Allyn & Bacon.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.
- Terzi, A. R. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 111-117.

- Tiwari, U. (2014). Organisational climate in higher education institutions of madhya pradesh. *Abhinav International Monthly Refereed Journal of Research in Management & Technology*, 3(10), 1-6.
- Uysal, T. (2013). Stajyer çalışanların mesleki bağlılık gelişimine örgüt ikliminin etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 4(3), 93-110.
- Ürü Sani, F. O., Çaliskan, S. C., Atan, Ö., & Yozgat, U. (2013). Öğretim üyelerinin hizmetkâr liderlik davranislari ve ardiillari üzerine bir arastirma. *Ege Akademik Bakis*, 13(1), 63-82.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Welsch, H. P., & LaVan, H. (1981). Inter-relationships between organizational commitment and job characteristics, job satisfaction, professional behavior, and organizational climate. *Human Relations*, 34(12), 1079-1089.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 445-458.
- Yükseköğretim Kurulu İstatistikleri. (2018). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Zohar, D. (1980). Safety climate in industrial organizations: theoretical and applied implications. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 96-102.

İletişim/Correspondence

Dr. Hasan Yücel Ertem

ertem@beun.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Gökçe Gökalp

ggokalp@metu.edu.tr

Middle School Students' Game Addictive Levels, Game Habits and Preferences

Ozcan Korkmaz, Amasya University, ORCID ID: 0000-0002-9475-1491
Ozgen Korkmaz, Amasya University, ORCID ID: 0000-0003-4359-5692

Abstract

In order to develop a healthy physical, mental and psychological way, middle school students, who are interested in digital games, need to be protected from many harmful habits as well as their addiction to play. The aim of this study is to determine the middle school students' game addiction levels, game play habits according various factors. In the study, descriptive scanning model was used. The study group consisted of 276 middle school students, whom were 117 males and 159 females. Research data were collected through a questionnaire developed by researcher and the game addiction scale for children. The data collected were evaluated using mean, standard deviation, minimum, maximum, t, Anova and Tukey analysis and the following results were summarized: A significant part of the students are playing digital games. However, males play digital games more than females. Most of the students have reasonable time for digital games. Students prefer most action-adventure, war and racing games. In general, digital game addictions levels of students are quite low. Students who spend 2-3 hours or more in the game have a significantly higher level of dependence on digital games compared to students who spend less than 2 hours in the game. The more time spent on the game, the higher the levels of addiction

Keywords: Digital games, game play habits, game addiction



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 798-812
DOI: 10.17679/inuefd.505200

Article type:
Research article

Received : 29.12.2018
Accepted : 14.12.2019

Suggested Citation

Korkmaz, Ö., Korkmaz, Ö. (2019). Middle School Students' Game Addictive Levels, Game Habits and Preferences, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 798-812. DOI: 10.17679/inuefd.505200

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Excessive digital game play behavior can result in addiction in children. As a result of addiction, children may have changes in both physical and mental aspects. These changes affect the characteristics of the child and cause sudden emotional changes, as well as the emergence of different psychological problems (Liu and Peng, 2009). Psychological changes in children can also have an emotional impact. This emotional change can shape the child's reactions to events in everyday life. Canbek and Sağiroğlu (2007) emphasize that the prevention of the dangers encountered in computers that may cause such problems is explained to the students in schools as well as the benefits of computers and possible dangers. In order to develop a healthy physical, mental and psychological way, middle school students, who are interested in digital games, need to be protected from many harmful habits as well as their addiction to play. In this study, the game play habits and dependency levels of middle school students were determined according to various factors.

Purpose

The aim of this study is to determine the middle school students' game addiction levels, game play habits according various factors. In the study, descriptive scanning model was used since individuals were treated without intervention.

Method

The study group consisted of 276 middle school students, whom were 117 males and 159 females. The 'Game Addiction Scale for Children' (Horzum, Ayas and Balta, 2008), which was prepared in the form of a 5-point Likert type of 21 item and a survey, developed by researchers, were used as data collection tools. 8 types of games were specified, and the participants were asked to choose and write the computer game they played most. The data collected were evaluated using mean, standard deviation, minimum, maximum, t, Anova and Tukey analysis.

Findings

Through the analysis, the following results have been obtained. Most of the students are playing digital games. However, males play digital games more than females. Most of the students spend reasonable time for digital games, but 22.1% spend more time than expected. Male students devote more time to digital games than girls. Students often play digital games for fun. In terms of gender, males and females usually play these games for similar reasons. Students prefer most action-adventure, war and racing games. On the other hand, considering that 46.1% of those who prefer action-adventure, war and horror games have violent content in these games, this ratio is quite high. In terms of gender, females are the most preferred action-adventure, strategy and racing games, males most preferred war (FPS), action-adventure and racing games. The first choice of female students is action-adventure type games, while the first choice of males is war (FPS) type games. In general, the levels of digital play addictions of middle school students are quite low. However, the digital game dependence of female students is significantly lower than that of male students. Students who spend 2-3 hours or more in the game have a significantly higher level of addiction on digital games compared to students who spend less than 2 hours in the game. The more time spent on the game, the higher the levels of addiction.

Discussion & Conclusion

The study conducted by Gökaya and Deniz (2014) revealed that males are more interested in games and spend more time in games. Kaya (2013) 's study on middle school students, similar results have emerged. Most of the participants stated that they played between 1-2 hours and 2-4 hours. In order to determine whether there is a connection between the forms of digital play and direct or indirect aggression, Wallenius, Score, and Rimpela (2007) stated that there is a significant relationship between violence and direct aggression in digital play, but there is no relationship between violence and direct aggression in digital play. However, it is possible to come up with evidence for the positive contribution of digital games in the field. For example, a study by Blomberg and Fisch (2013) emphasizes that digital games are an integral part of the

lives of children and adolescents, digital games contribute to learning and cognitive development, and educational games have an important potential for students' cognitive development. In a research carried out by Taylan, Kara and Durgun (2017), action and adventure games became the most preferred type of game. The research by Topal and Aydın (2018)'s has determined that the type of competition is the most preferred type of Game. As a result, it is not possible to remove today's children forming the Z belt from technology and it is not true. Both parents and schools must be very careful, while the games benefit from their educational potential, and in order to protect children from the negative effects, activities aimed at raising awareness on this subject can be often included in the classrooms. It is also recommended that similar information activities should be organised frequently for parents in schools.

Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeyleri, Oyun Alışkanlıkları ve Tercihleri

Özcan Korkmaz, Amasya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9475-1491

Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4359-5692

Öz

Oyunlara yakın ilgi gösteren ortaokul öğrencilerinin fiziksel, zihinsel ve psikolojik olarak sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için pek çok zararlı alışkanlığın yanı sıra oyun bağımlılığundan da korunmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin oyun oynama alışkanlıkları ve bağımlılık düzeyleri tespit edilip, çeşitli faktörlere göre incelenmesidir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 117 'si erkek 159 'u kız olmak üzere toplan 276 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri Çocuklar için Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Öğrencilerin oyun alışkanlıklarına yönelik araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, t, Anova ve Tukey analizleri kullanılarak değerlendirilmiş ve özetle şu sonuçlara erişilmiştir: Öğrencilerin önemli bir bölümü, dijital oyunları oynamaktadırlar. Ancak kızlara göre erkek öğrencilerin daha çoğu dijital oyunları oynamaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı dijital oyunlar için makul süre ayırmaktadır. Öğrenciler en çok aksiyon-macera, savaş ve yarış oyunlarını tercih etmektedirler. Genel olarak ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri oldukça düşüktür. Oyun için 2-3 saat veya daha fazla süre ayıran öğrencilerin dijital oyunlara bağımlılık düzeyleri, 2 saatten az süre ayıran öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Oyuna ayrılan süre arttıkça bağımlılık düzeyleri de artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital, oyunlar, dijital oyun alışkanlıkları, oyun bağımlılığı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 798-812
DOI: 10.17679/inuefd.505200

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 29.12.2018
Kabul Tarihi : 14.12.2019

Önerilen Atf

Korkmaz, Ö., Korkmaz, Ö. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeyleri, Oyun Alışkanlıkları ve Tercihleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 798-812. DOI: 10.17679/inuefd.505200

GİRİŞ

Yaşam koşullarındaki hızlı değişim ve gelişimin her alanda olduğu gibi teknoloji alanında da birçok etki yarattığı ifade edilebilir. Bu etkinin neticesi olarak artık her bireyin teknolojik araç gereçlere ulaşmasının kolaylaştığı düşünülebilir. TÜİK'in (2016) yapmış olduğu araştırmaya göre ülkemizde bilgisayarların, akıllı telefonların sahip olma oranı ile kullanım oranı giderek artmakta, ayrıca alışveriş, kamusal hizmetler gibi bazı işlemler teknolojik araçlarla yapılmaya başlanmıştır. Yapılan bu araştırmaya göre 16-74 yaş arası bireylerin bilgisayar kullanma oranı %56,6 bulunmuş ve bilgisayarın bireyler tarafından etkin bir şekilde kullanıldığı ortaya konulmuştur. Hemen her yaştan birey bilgisayar ile ilgilenirse de özellikle ortaokul kademesindeki öğrencilerin bu teknolojilere daha çok zaman ayırdıkları söylenebilir. Z kuşağını oluşturan bugünün çocuklarının, artık eskisi gibi sokaklarda oyunlar oynamadığı, buna karşın zamanlarının önemli bir kısmını bu teknolojilere ayırdığı söylenebilir. Teknolojideki gelişmelerin ve atılımların ortaya çıkardığı bilgisayarlar, çocukların oyun oynama alanını sokaktan alıp evin içine taşımıştır (Tuğrul, Ertürk, Özen ve Güneş, 2014). Ayrıca ortaokul çağındaki çocuklar bilgisayar kullanmayı ve oyun oynamayı boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik bir etkinlik olarak görmekteyler (Doğan, 2013). Eğer boş zamanlar eğitim veya bilgi edinme için araştırmaya ayrılırsa bilgisayar, çocukların bilgiye daha kolay ulaşmasını ve çeşitli kaynaklardan daha kolay karşılaştırma yapmasını sağlayabilir. Ancak bilgisayar ile etkileşime geçen çocuklar genellikle araştırma ve öğrenme amacını taşıyalar da bunlar ile sınırlı kalmayıp, oyun oynamak ve eğlenmek için de bilgisayarı aktif bir şekilde kullanmaktadırlar (Kurt, İnce ve Arslan, 2014).

Bilgisayar oyunlarına gereğinden fazla zaman ayıran ortaokul çağını da içine alan çocuk yaştaki bireylerde insanlarla iletişim kurmada ve günlük yaşamda bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Mogel, 2008; Akt: Uysal, 2017). Gerçeklik algısının değişmesi buna örnek olarak verilebilir. İnsanlarla iletişim kurarak sosyalleşme ihtiyacını gideren çocuklar gerçeklik algılarının değişmesi neticesinde sosyalleşme ihtiyaçlarını oyunlarla gidermeye başlamış ve oyun ortamını gerçek yaşamının merkezine yerleştirmiştir (Sucu, 2012). Bu gibi başlıca sorunların engellenmesi ise ebeveynler ile eğitim kurumlarının ortak çabası sayesinde öğrenciyi bilgisayar ve oyun ile iletişimden sosyal çevre ile iletişime yönlendirmesinden geçmektedir (Savcı ve Aysan, 2017). Birçok insan oyun oynamak, eğlenmek için veya boş zamanlarını değerlendirme amacıyla bilgisayarı kullanırken, çoğunluğunu çocukların oluşturduğu bir kısım ise oyun oynarken sosyalleşme amacı da taşımaktadır. Ayrıca sosyalleşme amacı taşıyan çocuklar, aşırı oyun oynasalar dahi kendilerini bağımlı olarak görmemektedirler (Ahn ve Randall, 2007). Aşırı oyun oynama davranışı çocuklarda bağımlılıkla sonuçlanabilir. Bağımlılık sonucu çocuklarda hem fiziksel açıdan hem de zihinsel açıdan bazı değişiklikler olabilir. İşte bu değişiklikler ise çocuğun karakteristik özelliklerine etki ederek çocuğun ani duygusal değişimler göstermesine sebep olabildiği gibi farklı psikolojik sorunların ortaya çıkmasına da neden olmaktadır (Liu ve Peng, 2009). Çocuklarda yaşanan psikolojik değişimler duygusal olarak da bir etki yaratabilir. Bu duygusal değişim gündelik hayatta çocuğun olaylara vereceği tepkileri şekillendirebilir. Çocukların tepkilerini ve duygusal durumlarını belirleyen ise oyunlardaki başarıları veya oyunlarda karşılaştıkları zorluklar, yaptıkları hatalardır (Kuşay ve Akbayır, 2015). Canbek ve Sağiroğlu (2007) bu gibi sorunların yaşanmasına da sebep olabilecek bilgisayarlarda karşılaşılan tehlikelerin engellenmesinin, okullarda öğrencilere bilgisayarların faydalarının yanı sıra olası tehlikelerinin de anlatılmasından geçtiğini vurgulamaktadır.

Bilgisayar oyun türlerinden olan çevrimiçi oyunların başka oyuncularla iletişime daha fazla olanak sağladığı görülen bir gerçektir. Z kuşağının üyeleri olan ortaokul çağı çocuklarının özellikle erkek bireyleri bu tür oyunlara bağımlı olmakta, bağımlılık sonucunda ise çevresine karşı saldırgan davranışlar göstermektedir (Demirtaş-Madran ve Ferligül-Çakılcı, 2014). Bağımlılığın oluşmasının engellenmesinde en büyük görevin aileye düştüğü söylenebilir. Çünkü çocuğun zamanının büyük kısmı evde yani aile ortamında geçmektedir. Bu sebeple çocuklar aile bireylerini örnek alacağı için anne babaların oyunlara bağımlı olması çocukların da oyun bağımlılığını tetikleyecektir (Akçay ve Özcebe, 2012. Erboy'un (2010) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörlere yönelik yapmış olduğu araştırmada kişisel bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin olanlara göre bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Bu teşhisten bilgisayarla yeni tanışan bir bireyin yüksek bir hevesle bilgisayara bağlanabileceği sonucu çıkarılabilir. Bu sebeple çocukların bağımlılığını belirlemede tek kriter kişisel bilgisayar sahipliği olmamalıdır. Dursun ve Eraslan-Çapan (2018) oyun bağımlılığı ile psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaya göre bireylerin yeterli ihtiyacı ile oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Gelişimsel süreçte özerklik, yeterli ihtiyacı gibi psikolojik unsurların bilgisayar oyununa yönelmede ve bağımlılıkta bir etkisinin olduğuna dikkat çekilmiştir. Bülbül ve Tunç (2018) gerçekleştirdikleri çalışma sonucu oyun bağımlılığında yaş faktörünün etkisini ortaya çıkarmışlardır. Oyuna başlama yaşı ile bağımlılık arasında pozitif bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Bir bakıma oyuna başlamanın önem

alınmadığı takdirde bağımlılığa giden bir yol olduğu aktarılmıştır. Önlemlerin alınmasında ise en büyük görevin ebeveynlere düştüğü söylenebilir.

Oyunlara yakın ilgi gösteren ortaokul öğrencilerinin fiziksel, zihinsel ve psikolojik olarak sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için pek çok zararlı alışkanlığın yanı sıra oyun bağımlılığından da korunmaları gerekmektedir. Bu sebeple bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin oyun oynama alışkanlıkları ve bağımlılık düzeyleri tespit edilip çeşitli faktörlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi vb.) incelenmiştir. Ayrıca oyun tercihleri konusunda bu faktörlerin öğrencilerin bağımlılık düzeylerini farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

Araştırma Problemi

Ortaokul öğrencilerinin oyun oynama alışkanlıkları, oyun tercihleri ve oyun bağımlılık düzeyleri nasıldır?

Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin oyun oynama alışkanlıkları nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyunlara dönük tercihleri nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyunlara dönük düşünceleri nasıldır?
4. Ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleri nasıldır?
5. Cinsiyete göre oyun bağımlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
6. Oyunlara ayrılan süreye göre oyun bağımlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma betimse tarama modeline göre tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Genel tarama modeli, sayıca fazla olan elemanlar tarafından oluşturulan evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya varmak için evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir grup örneklem üzerinde inceleme yapılması olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2006). Bu çerçevede araştırmada ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerine, oyun alışkanlıklarına ve tercihleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde eğitim gören İstanbul Kağıthane ilçesindeki ve Zonguldak Merkez ilçesindeki birer ortaokulda öğrenim gören öğrencilerinden gönüllülük ilkesi doğrultusunda seçilmiştir. Çalışma grubu toplamda 276 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma için ilgili izinler alınmıştır. Tablo 1'de çalışma grubunun okul, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı özetlenmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun okul, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Sınıf	5	59	54	113
	6	53	55	108
	7	36	0	36
	8	11	8	19
Toplam		159	117	276

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geliştirilmiş olan Çocuklar için Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve araştırmacıları tarafından geliştirilmiş olan Oyun Alışkanlıkları Anketi kullanılarak toplanmıştır.

Çocuklar için Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Öğrencilerin oyun bağımlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 faktörden oluşmaktadır. Horzum, Ayas ve Balta'nın (2008) yapmış olduğu geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine göre; Bilgisayar Oyunu Oynamayı Bırakamama isimli faktörde 10 madde yer almak ve bu faktör toplam varyansın %27'sini açıklamaktadır. Faktörün iç tutarlılık katsayısı 0.83'tür. Bilgisayar Oyununu Gerçek Hayatla İlişkilendirme başlıklı faktörde 4 madde yer almakta ve bu faktör toplam varyansın %6.5'ini açıklamaktadır. Faktörün iç tutarlılık katsayısı 0,60'tır. Oyun Oynamaktan Dolayı Görevlerini Aksatma isimli faktörde 3 madde yer almakta ve toplam varyansın 56'sını açıklamaktadır. Faktörün iç tutarlılık katsayısı 0,50'dir. Bilgisayar Oyunu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme isimi verilen son faktörde ise 4 madde bulunmakta ve toplam varyansın %5.5'ini açıklamaktadır. Faktörün iç tutarlılık katsayısı 0,50'dir. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise 0.85'tir.

Oyun Alışkanlıkları Anketi

Araştırmacılar tarafından öğrencilerin oyun alışkanlıklarını ve oyunlara dönük düşüncelerini belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda demografik bilgileri belirlemeye dönük sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise öğrencilerin genelde hangi oyunları oynamayı tercih ettiklerini, hangi amaçlarla oyun oynadıklarını ve oyun oynayarak geçirdikleri süreyi belirlemeye dönük soruların yanı sıra, öğrencilerin oyunların olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin düşüncelerinin belirlemek amacıyla 5'li likert tipinde 7 madde yer almaktadır. Bu maddeler belirlenirken oyunların olası olumlu ve olumsuz boyutları göz önünde bulundurulmuş, eğitim teknolojisi alanında uzman olan iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ankette en çok tercih edildiği düşünülen 8 oyun türü belirtilip araştırmaya katılanlardan seçim yapmaları, tercih ettikleri oyun türünün verilen listede yer almaması durumunda ise en çok tercih ettikleri bilgisayar oyununu yazmaları istenmiştir. Birden çok oyun türü seçimine de izin verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçek, yazarlarından izin alındıktan sonra kullanılmıştır. Öğrencilerin anket ve ölçeği cevaplamaları '20' dakika sürmüştür. Öğrenciler ölçek ve hazırlanan anket hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya dikkatleri çekilmiştir. Veriler araştırma kapsamında izin alınan iki ortaokulda her sınıf düzeyinden rasgele seçilen 2 şubeye araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, t, Anova ve Tukey analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 2.

Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Oynama Durumları

Dijital Oyunları Oynuyor musunuz?	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Evet	91 - %57.2	103 - %88	194 - %70.3
Hayır	68 - %42.8	14 - %12	82 - %29.7
Toplam	159	117	276

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin %70.3'ünün dijital oyunları oynadıklarını, %29.7'sinin ise oynamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin önemli bir bölümünün dijital oyunları oynadığı söylenebilir. Cinsiyetleri açısından bakıldığında ise kız öğrencilerin %57.2'si dijital oyunları

oynadıklarını belirtirken, erkek öğrencilerin %88'inin bu oyunları oynadıklarını belirttikleri görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çoğunun dijital oyunları oynadığı söylenebilir. Tablo 3'de öğrencilerin oyun için harcadıkları süreler özetlenmiştir.

Tablo 3.

Ortaokul Öğrencilerinin Oyun İçi Harcadıkları Süre

Süre	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
30 dakika	94 - %59.1	35 - %29.9	129 - %46.7
1-2 saat	42 - %26.4	44 - %37.6	86 - %31.2
2-3 saat	11 - %6.9	18 - %15.4	29 - %10.5
3 den fazla	12 - %7.5	20 - %17.1	32 - %11.6
Toplam	159	117	276

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin %46.7'sinin günde yarım saat veya daha az süreyi dijital oyunlar için harcadığı, %31.2'sinin 1-2 saat, %10.5'inin 2-3 saat ve %11.6'sının günde 3 saatten fazla süreyi dijital oyunları oynayarak geçirdikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin önemli bir kısmının dijital oyunlar için makul süre ayırdığı ancak %22.1'lik kısmının her gün önemli sayılabilecek bir süreyi oyunlara ayırdıkları söylenebilir. Cinsiyetleri açısından bakıldığında kızların %59.1'inin günde yalnızca 30 dakika veya daha az süreyi dijital oyunlar için ayırdığı, buna karşın erkeklerin %29.9'unun aynı süreyi ayırdığı görülmektedir. Kızların %26.74'ü günde 1-2 saat zaman ayırırken, erkeklerin %37.6'sı aynı süreyi dijital oyunlar için ayırmaktadır. Kızların %6.9'unun 2-3 saat süre harcadığı, buna karşın erkeklerin %15.4'ünün bu süreyi oyunlara harcadığı görülmektedir. Kızların %7.5'inin günde 3 saatten fazla dijital oynadığı görülürken, bu oran erkeklerde %17.1'dir. Buna göre erkek öğrencilerin kızlara göre dijital oyunlara daha fazla zaman ayırdıkları söylenebilir. Tablo 4'de öğrencilerin belirttiği oyun oynama nedenlerine ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Tablo 4.

Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Oynama Nedenleri

Oyun Oynama Nedenleri	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Eğlenmek	92 - %47.9	70 - %59.8	162 - %58.7
Vakit geçirmek	25 - %15.7	22 - %18.8	47 - %17.0
Arkadaşlık Kurmak	5 - %3.1	6 - %5.1	11 - %4.0
Diğer oyuncularla rekabet	4 - %2.5	9 - %7.7	13 - %4.7
Diğer	33 - %20.8	10 - %8.5	43 - %15.6
Toplam	159	117	276

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %58.7'sinin eğlenmek amacıyla, %17'sinin vakit geçirmek için, %4'ünün arkadaşlık kurma, %4.7'sinin diğer oyuncularla rekabet etmek için ve %15.6'sının ise diğer nedenlerden dolayı oyun oynadıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin genellikle eğlenmek amacıyla dijital oyunları oynadıkları söylenebilir. Cinsiyetleri açısından bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin genellikle benzer nedenlerle bu oyunları oynadıkları görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyunlara dönük tercihleri Tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 5.

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyunlara Dönük Tercihleri

	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Strateji	36,0	12,1	32,0	8,2	68,0	9,9
Aksiyon-Macera	76,0	25,6	64,0	16,3	140,0	20,3
Savaş (FPS)	30,0	10,1	83,0	21,2	113,0	16,4
Spor	24,0	8,1	43,0	11,0	67,0	9,7
Yarış	41,0	13,8	51,0	13,0	92,0	13,4
Simülasyon	27,0	9,1	43,0	11,0	70,0	10,2
Korku	32,0	10,8	33,0	8,4	65,0	9,4

Açık Dünya	31,0	10,4	43,0	11,0	74,0	10,7
Toplam	297,0	100,0	392,0	100,0	789,0	100,0

Tablo 5'de öğrencilerin ne tür oyunlar tercih ettiğine dönük bulgular incelendiğinde öğrencilerin %20.3'ünün aksiyon-macera türü dijital oyunları, %16.4'ünün savaş oyunlarını, %13.4'ünün yarış oyunlarını, %10.2'sinin simülasyonları, %9.9'unun strateji oyunlarını, %9.7'sinin spor oyunlarını, %10.7'sinin açık dünya türü oyunları ve %9.4'ünün korku oyunlarını oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin en çok aksiyon-macera, savaş ve yarış oyunlarını tercih ettikleri söylenebilir. Öte yandan Aksiyon-macera, savaş ve korku oyunlarını tercih edenlerin %46.1 olduğu ve bu oyunlarda şiddet içeriklerinin yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda bu oranın oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Cinsiyetler açısından incelendiğinde ise kızların en çok tercih ettikleri oyun türlerinin aksiyon-macera, strateji ve yarış türü oyunlar olduğu, erkeklerin ise sırasıyla aksiyon-macera, savaş ve yarış türü oyunları tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre cinsiyetleri açısından bakıldığında kızların ve erkeklerin ilk tercihi aksiyon-macera oyunlarından yanadır. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyunlara dönük düşünceleri Tablo 6'de özetlenmiştir.

Tablo 6.

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyunlara Dönük Düşünceleri

		N	X	t	sd	p
Bilgisayar oyunları vaktimizin boşa harcanmasına neden olur.	Kız	159	3.8	3.827	274	0.000
	Erkek	117	3.2			
Bilgisayar oyunları el becerilerini geliştirir.	Kız	159	3.0	-4.476	274	0.000
	Erkek	117	3.6			
Bilgisayar oyunları kişisel gelişime zararlıdır.	Kız	159	3.5	1.642	274	0.102
	Erkek	117	3.3			
Bilgisayar oyunları sosyalleşmeyi engeller.	Kız	159	3.6	3.206	274	0.002
	Erkek	117	3.0			
Bilgisayar oyunları dersleri olumsuz etkiler	Kız	159	3.7	2.606	274	0.010
	Erkek	117	3,3			
Bilgisayar oyunları yaratıcılığı geliştirir.	Kız	159	3.3	-3.903	274	0.000
	Erkek	117	3,7			
Bilgisayar oyunları hafızayı güçlendirir.	Kız	159	2,6	-1.812	274	0.105
	Erkek	117	2,8			

Tablo 6'da öğrencilerin oyun oynamaya ilişkin düşüncelerine ilişkin ortalamalar incelendiğinden, erkek öğrencilerin, bilgisayar oyunları vaktimizin boşa harcanmasına neden olur düşüncesine ilişkin fikirlerinin kararsız ($X=3.2$), kızların ise katıldığı $X=(3.8)$ görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin bu fikre erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları görülmektedir ($t_{(2-274)}=3.827$, $p<0.05$). Buna göre kızların dijital oyunlara harcanan zamanın boşa gittiği düşüncesine erkeklerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları söylenebilir. Bilgisayar oyunları el becerilerini geliştirir fikrine ilişkin ortalamalar incelendiğinde erkeklerin bu düşünceye katıldığı ($X=3.6$) kızların ise kararsız oldukları ($X=3.0$) görülmektedir. Ayrıca erkek öğrencilerin bu fikre kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları görülmektedir ($t_{(2-274)}=-4.476$, $p<0.05$). Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla dijital oyunların el becerisini geliştirdiğine inandıkları söylenebilir. Bilgisayar oyunlarının kişisel gelişime zararlı olduğuna ilişkin hem erkek ($X=3.3$), hem de kız öğrencilerin ($X=3.5$) kararsız oldukları görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin bu konuda benzer düşündükleri söylenebilir. Bilgisayar oyunları sosyalleşmeyi engeller fikrine ilişkin ortalamalar incelendiğinde erkeklerin bu düşüncede kararsız oldukları ($X=3.0$) kızların ise bu düşünceye katıldıkları ($X=3.6$) görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin bu fikre erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları görülmektedir ($t_{(2-274)}=3.206$, $p<0.05$). Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla dijital oyunların sosyalleşmeye olumsuz etkilerinin olacağına inandıkları söylenebilir. Bilgisayar oyunları dersleri olumsuz etkiler fikrine ilişkin ortalamalar incelendiğinde erkeklerin bu düşüncede kararsız oldukları ($X=3.3$) kızların ise bu düşünceye katıldıkları ($X=3.7$) görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin bu fikre erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları görülmektedir ($t_{(2-274)}=2.606$, $p<0.05$). Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla dijital oyunların derslerini olumsuz etkileyeceğine inandıkları söylenebilir. Bilgisayar oyunları yaratıcılığı geliştirir fikrine ilişkin ortalamalar incelendiğinde erkeklerin bu düşünceye katıldıkları ($X=3.7$) kızların ise bu düşüncede kararsız oldukları ($X=3.3$) görülmektedir. Ayrıca erkek öğrencilerin bu fikre kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları görülmektedir ($t_{(2-274)}=3.903$, $p<0.05$). Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı

düzeyde daha fazla dijital oyunların yaratıcılıklarını geliştirdiğine inandıkları söylenebilir. Bilgisayar oyunları hafızayı güçlendirir fikrine ilişkin ortalamalar incelendiğinde hem erkeklerin (X=2.9) hem de kızların (X=2.6) kararsız oldukları ve aralarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre hem kızların hem de erkeklerin dijital oyunların hafızayı güçlendirdiği konusunda kararsız oldukları söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7.

Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeyleri

	N	Min.	Maks.	X	Ss.
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	276	20,00	96,00	42,6	17,8
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	276	20,00	100,00	38,1	18,7
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	276	20,00	100,00	27,7	12,7
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	276	20,00	100,00	41,7	18,9
Bağımlılık Toplam Puanı	276	20,00	87,62	39,5	14,5

Tablo 7'de orta okul öğrencilerinin dijital oyunlara bağımlılık düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde toplam puanların 20 ile 87 arasında değiştiği, ortalamanın ise X=39.5 olduğu görülmektedir. Faktörler açısından incelendiğinde en yüksek ortalamanın bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma isimli faktöre ait olduğu (X=42.6), en düşük ortalamanın ise bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörüne ilişkin olduğu (X=27.7) görülmektedir. Buna göre genel olarak ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir. Cinsiyete göre oyun bağımlılık düzeyleri farklılaşmaya dönük bulgular Tablo 8'da özetlenmiştir.

Tablo 8.

Cinsiyete Göre Oyun Bağımlılık Düzeyleri

		N	X	t	sd	p
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	Kız	159	37,5	-5.965	274	0.000
	Erkek	117	49,7			
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	Kız	159	30,8	-8.388	274	0.000
	Erkek	117	47,9			
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	Kız	159	24,7	-4.724	274	0.000
	Erkek	117	31,8			
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	Kız	159	36,9	-5.087	274	0.000
	Erkek	117	48,2			
Bağımlılık Toplam Puanı	Kız	159	34,3	-7.590	274	0.000
	Erkek	117	46,5			

Tablo 8 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin dijital oyunlara bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ($t_{(2-273)}=-7.590$, $p<0.05$) ve ortalamalar incelendiğinde anlamlı farklılaşmanın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Faktörler açısından da incelendiğinde tüm faktörlerde anlamlı farklılaşmalar olduğu ve bu farklılaşmaların benzer şekilde erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dijital oyun bağımlılıklarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir. Oyun oynarken geçirilen süreye göre oyun bağımlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9.

Oyuna Ayrılan Süre Göre Oyun Bağımlılık Düzeyleri

Bağımlılık/Tutum/Süre	N	X	Ss.	
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	0- 30 dakika	129	32.9	14.2
	1-2 saat	86	46.5	13.5
	3-3 saat	29	57.3	16.5
	3 saatte fazla	32	58.4	18.2
	0- 30 dakika	129	30.3	14.5

Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	1-2 saat	86	40.6	16.3
	3-3 saat	29	51.2	21.4
	3 saatte fazla	32	50.2	22.8
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	0- 30 dakika	129	23.3	7.2
	1-2 saat	86	26.1	9.1
	3-3 saat	29	36.8	16.1
	3 saatte fazla	32	41.7	19.9
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	0- 30 dakika	129	35.9	18.7
	1-2 saat	86	43.4	16.9
	3-3 saat	29	56.4	16.3
	3 saatte fazla	32	47.3	18.4
Bağımlılık Toplam Puanı	0- 30 dakika	129	31.6	11.5
	1-2 saat	86	41.9	10.9
	3-3 saat	29	53.1	13.5
	3 saatte fazla	32	52.3	14.5

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılık ortalama puanlarının süre arttıkça yükseldiği gözlenmektedir. Faktörler açısından bakıldığında da durumun benzer olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılaşmaların anlamlı olup olmadığına dönük analizler tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10.

Oyuna Ayrılan Süre Göre Oyun Bağımlılık Düzeylerindeki Farklılaşma

Tutum		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Tukey
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	Gruplar A.	27771.248	3	9257.083	42.580	.000	30 dk ile diğerleri; 1-2 s. İle diğerleri arasında
	Grup içi	59133.955	272	217.404			
	Toplam	86905.203	275				
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	Gruplar A.	18091.679	3	6030.560	20.906	.000	30 dk ile diğerleri; 1-2 s. İle diğerleri arasında
	Grup içi	78462.307	272	288.464			
	Toplam	96553.986	275				
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	Gruplar A.	11336.259	3	3778.753	30.920	.000	30 dk ve 1-2 S ile diğerleri arasında
	Grup içi	33240.874	272	122.209			
	Toplam	44577.134	275				
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	Gruplar A.	11803.007	3	3934.336	12.279	.000	30 dk ile diğerleri
	Grup içi	87154.511	272	320.421			
	Toplam	98957.518	275				
Bağımlılık Toplam Puanı	Gruplar A.	19132.215	3	6377.405	44.830	.000	30 dk ve 1-2 S ile diğerleri arasında
	Grup içi	38694.135	272	142.258			
	Toplam	5782.,350	275				

Tablo 10'da öğrencilerin dijital oyunlar için ayırdıkları süreye göre bağımlılık düzeyleri incelendiğinde hem toplam puanlar [$f_{(3-272)}=44.830$, $p<0.05$] hem de faktörler (1. Faktör: [$f_{(3-272)}=45.590$, $p<0.05$], 2. Faktör: [$f_{(3-272)}=20.960$, $p<0.05$], 3. Faktör: [$f_{(3-272)}=30.920$, $p<0.05$], 4. Faktör: [$f_{(3-272)}=12.279$, $p<0.05$]) açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmektedir. Farklılaşmanın hangi süre gruplarında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre farklılaşmaların 4. faktör dışında hem toplam hem de faktör puanları açısından 30 dakika veya daha az ve 1-2 saat oyun oynayan öğrencilerle, 2-3 ve 3 saatten daha fazla oyun oynayan öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir. 4. Faktör açısından ise farklılaşmanın 30 dakika veya daha az süre ayıran öğrenciler ile diğerleri arasında olduğu gözlenmektedir. Tablo 9'daki ortalamalar incelendiğinde farklılaşmaların oyun için 30 dakika veya daha az ve 1-2 saat süre ayıran öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir. Buna göre oyun için 2-3 saat veya daha fazla süre ayıran öğrencilerin dijital oyunlara

bağımlılık düzeylerinin 2 saatten az süre ayıran öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. .

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin önemli bir bölümü, dijital oyunları oynamaktadırlar. Ancak kızlara göre erkek öğrencilerin daha çoğu dijital oyunları oynamaktadır. Gökkaya ve Deniz (2014) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin oyunlarla daha fazla ilgilendiği ve oyunlara daha fazla vakit harcadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırma neticesinde öğretim kademesi değişse de erkeklerin dijital oyunlara karşı daha ilgili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı dijital oyunlar için makul süre ayırmakta ancak %22.1'lik kısmı ise her gün önemli sayılabilecek kadar fazla süre harcamaktadır. Erkek öğrenciler kızlara göre dijital oyunlar için daha fazla zaman ayırmaktadır. Kaya (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların büyük kısmı 1-2 saat ve 2-4 saat arası oyun oynadığını belirtmiştir. Beklenenden daha fazla süre ayıran öğrenciler bu çalışmada da mevcuttur. Wallenius, Puanamaki ve Rimpela (2007) tarafından dijital oyun oynama ve doğrudan veya dolaylı saldırganlık biçimleri arasında bağlantı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada dijital oyunlardaki şiddet ile doğrudan saldırganlık arasında erkekler açısından anlamlı bir ilişki olduğu, ancak kadınlar açısından bir ilişki olmadığı ifade edilmektedir. Wallenius, Rimpelä, Punamäki ve Lintonen (2009) tarafından yapılan bir çalışmada oyun için harcanan zamanın yaşla birlikte arttığı, uyku alışkanlıkları olumsuz etkilendiği ve öğrencilerin kendi sağlık durumlarını daha kötü olarak algıladıkları belirlenmiştir. Alan yazında bireylerin oyun bağımlısı olarak değerlendirilebilmeleri için günlük ne kadar süreyi oyunlara ayırıyor olmaları gerektiğine ilişkin bir bulguya rastlanamamıştır. Öte yandan bir bireyin oyun bağımlısı olarak değerlendirilebilmesi için sürenin tek başına yeterli bir ölçüt olmadığı, bunun yanı sıra oyunlara önem atfetme, tolerans, yoksunlu durumu davranışları, duygu durumu değişikliği, nüksetme durumu, çatışma ve günlük yaşamda probleme neden olma (Yalçın-Irmak, Erdoğan, 2016) gibi başka ölçütlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim Rideout, Foehr ve Roberts (2010) tarafında yapılan bir çalışmada oyuna harcanan süre ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Ögel (2012) de oyuna harcanan sürenin artmasının bağımlılık durumu destekleyebileceği, ancak tek başına bağımlılığın tanı ölçütü olarak düşünülmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yalçın-Irmak ve Erdoğan (2016) ise oyun oynayarak uzun süre geçiren bir bireyin orantısız davranış sergilediğinin kabul edilebileceğini, ancak bireyde diğer tanı ölçütlerinin ortaya çıkmaması durumunda, oyun bağımlısı olarak değerlendirilemeyeceğini vurgulamaktadır. Öte yandan alan yazında dijital oyunların olumlu katkılarına dönük kanıtlara rastlamak da mümkündür. Blomberg ve Fisch (2013) tarafından yapılan bir çalışmada dijital oyunların, çocuk ve ergenlerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olduğu, dijital oyunların öğrenme ve bilişsel gelişime katkıda bulunduğu ve eğitsel oyunların, öğrencilerin bilişsel gelişimleri açısından önemli bir potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenciler genellikle eğlenmek amacıyla dijital oyunları oynamaktadırlar. Cinsiyetleri açısından bakıldığında kız ve erkek öğrenciler genellikle benzer nedenlerle bu oyunları oynamaktadırlar. Pala ve Erdem (2011) tarafında yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin sadece %11.1'inin eğlence faktörü nedeniyle oyunlar oynadığı belirlenmiştir. Hem kızların hem de erkeklerin oyun oynama amacı heyecan olmuştur.

Öğrenciler en çok aksiyon-macera, savaş ve yarış oyunlarını tercih etmektedirler. Öte yandan aksiyon-macera, savaş ve korku oyunlarını tercih edenlerin %46.1 olduğu ve bu oyunlarda şiddet içeriklerinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu oranın oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin ilk tercihi aksiyon-macera türü oyunlar olurken erkeklerin ilk tercihi savaş (fps) türü oyunlardır. Toplam sayıya bakıldığında ise aksiyon-macera oyunları ilk sırada yer almaktadır. Taylan, Kara ve Durğun (2017) tarafından yapılan çalışmada da aksiyon ve macera oyunları en çok tercih edilen oyun türü olmuştur. Topal ve Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada da en çok tercihin bilgi yarışması oyun türünden yana olduğu belirlenmiştir.

Kız öğrenciler dijital oyunlara harcanan zamanın boşa gittiğine, dijital oyunların sosyalleşmeye olumsuz etkilerinin olacağına ve oyunların derslerini olumsuz etkileyeceği düşüncelerine erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmaktadırlar. Erkek öğrenciler ise kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla dijital oyunların el becerisini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğine inanmaktadırlar. Öte yandan hem kız hem de erkek öğrenciler bilgisayar oyunlarının kişisel gelişimleri açısından zararlı olup olmadığı ve dijital oyunların hafızayı güçlendirdiği konusunda kararsızdırlar.

Genel olarak ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri oldukça düşüktür. Ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dijital oyun bağımlılıkları anlamlı düzeyde daha düşüktür. Taş, Eker ve Anlı (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin bağımlılık düzeyleri ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öncel ve Tekin (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre oyun bağımlılığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Şahin ve Tuğrul (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalar ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunlarını belirli bir süre oynadığı fakat oyun oynamalarının bağımlılık düzeyine erişmediğini ortaya koymaktadır. Ancak bu öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin düşük çıkmasının ileride oyun bağımlısı olmayacakları anlamına gelmediği unutulmamalıdır. Bu sebeple öğrencileri bilinçlendirmenin erken yaşlarda başlaması önem arz etmektedir.

7.Oyun için 2-3 saat veya daha fazla süre ayıran öğrencilerin dijital oyunlara bağımlılık düzeyleri, 2 saatten az süre ayıran öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Oyuna ayrılan süre arttıkça bağımlılık düzeyleri de artmaktadır. Demirer, Çintaş-Yıldız ve Sünbül (2011) tarafından yapılan çalışmada bilgisayarda geçirilen sürenin artması kitap okuma alışkanlığını azalttığı belirtilmiştir. Ayrıca bilgisayarda veya oyunda geçirilen süre arttıkça öğrencinin zihni bilgisayara veya oyuna daha fazla adapte olacağı için oyundan kopamama durumu ortaya çıkabilir. Birey sadece kitap okumak değil başka aktivitelere de zaman ayırmakta zorluk yaşayabilir. Z kuşağını oluşturan günümüz çocuklarını teknolojiden uzaklaştırmak hem mümkün değildir hem de doğru değildir. Ancak bu çocukların teknolojiyi yetkin bir şekilde kullanabilmeleri için hem ailelerin hem de okulların çok dikkatli olması, oyunları eğitsel potansiyelinden yeterine yararlanırken, bir yandan da olumsuzluklarından çocukları korumak amacıyla, onları bu konuda bilinçlendirmeye dönük etkinliklere sınıflarda sık sık yer verilmesi önerilebilir. Okullarda benzer bilgilendirme etkinliklerinin ebeveynlere dönük olarak da sık sık düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ahn, J. ve Randall, G. (2007). *Computer Game Addiction*. - Clemson University. 7.11.2018 tarihinde <http://andrewd.ces.clemson.edu/courses/cpsc414/spring07/chp/team3.pdf> adresinden erişildi.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların ve Ailelerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2):66-71.
- Blumberg, F. C. and Fisch, S. M. (2013), Introduction: Digital Games as a Context for Cognitive Development, Learning, and Developmental Research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2013: 1-9. doi:10.1002/cad.20026
- Bülbül, H. ve Tunç, T. (2018). Telefon ve Oyun Bağımlılığı: Ölçek İncelemesi, Başlama Yaşı ve Başarıyla İlişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(21): 1-13.
- Canbek, G. ve Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1): 33-39.
- Demirer, V., Çintaş-Yıldız, D. ve Sünbül, A.M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanımları İle Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki: Konya İli Örneği. *İlköğretim Online*, 10(3), 1028-1036.
- Demirtaş-Madran, HA ve Ferligül-Çakılcı, E. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15:99-107.
- Doğan, A. (2013). *İnternet Bağımlılığı Yaygınlığı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dursun, A. ve Eraslan-Çapan, B. (2018). Digital Game Addiction and Psychological Needs for Teenagers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2): 128-140.
- Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığına Etki Eden Faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın.
- Gökkaya, Z. ve Deniz, L. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunun Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihleri: Marmara Üniversitesi Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6): 58-73.
- Horzum, M.B., Ayas, T. ve Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk PDR Dergisi*, 3(30): 76-88.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kaya, A. B. (2013). *Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Tokat.
- Kurt, A.S, İnce, P. ve Arslan, F. (2014). İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumu. *The Journal of Pediatric Research*, 1(1): 22-27.
- Kuşay, Y. ve Akbayır, Z. (2015). Dijital Oyunlar ile Tüketim Yolculuk: Öğrenme Yaklaşımı Açısından Çocuk Kullanıcılara Yönelik Bir Araştırma. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 23: 135-154.
- Liu, M., and Peng, W. (2009). Cognitive and psychological predictors of the negative outcomes associated with playing MMOGs (massively multiplayer online games). *Computer Human Behavior* ,25:1306-1311.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel: Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung*, 3. Auflage
- Ögel K (2012) *İnternet Bağımlılığı, İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Başa Çıkmak*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, s.47-60.
- Öncel, M. ve Tekin, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ve Yalnızlık Durumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 2(4): 7-17
- Pala, F.K., ve Erdem, M. (2011). Dijital Oyun Tercihi ve Oyun Tercih Nedeni ile Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Öğrenme Stili Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2): 53-71
- Rideout V.J, Foehr U.G, Roberts D.F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18- year olds*. Kaiser Family Foundation Study. 04. 12. 2019'da <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Savcı, M. ve Aysan, F. (2017). Teknolojik Bağımlılıklar ve Sosyal Bağlılık: İnternet Bağımlılığı, Sosyal Medya Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Bağlılığı Yordayıcı Etkisi. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30: 202-216.
- Sucu, İ. (2012). Sosyal Medya Oyunlarında Gerçeklik Olgusunun Yön Değiştirmesi: Smeet Oyunu Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3: 56-88.
- Şahin, C. ve Tuğrul V.M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks* 3:115-130
- Taş, İ., Eker, H. ve Anlı, G. (2014). OrtaÖğretim Öğrencilerinin İnternet ve Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2014, 1(2): 37-57.
- Taylan, H.H, Kara, H.Z ve Durğun, A. (2017). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihleri Üzerine Bir Araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 3(1): 78-87
- Topal, M. ve Aydın, F. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Bilgisayarda Oyun Oynama Alışkanlıkları ve Bilgisayar Oyun Tercihlerinin İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği. *ERPA International Congresses on Education* 28 June-1 July 2018.
- Tuğrul, B., Ertürk, G., Özen, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. *International Journal of Social Science*, 27: 1-16.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2016). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. 2 Kasım 2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> adresinden erişildi.
- Uysal, D. (2017). Bilgisayar Oyunlarında Bağımlılık, Şiddet ve Kimlik Kaybının Çocuk ve Gençler Üzerindeki Etkileri: Burkhard Spinnen'in 'Nevena' Adlı Romanı. *International Journal of Social Science*, 56: 177-200.
- Wallenius, M., Punamäki, R-L., Rimpela, A. (2007). Digital Game Playing and Direct and Indirect Aggression in Early Adolescence: The Roles of Age, Social Intelligence, and Parent-Child Communication. *J Youth Adolescence*, 36:325-336
- Wallenius, M., Rimpelä, A., Punamäki, R- L. Lintonen, T. (2009). Digital game playing motives among adolescents: Relations to parent-child communication, school performance, sleeping habits, and perceived health. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 30(4): 463-474.

Yalçın_Irmak, A., Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış.
Türk Psikiyatri Dergisi 2016;27(2):128-37

İletişim/Correspondence

YL Öğrencisi, Özcan KORKMAZ, ozcankorkmaz46@gmail.com
Prof. Dr. Özgen KORKMAZ, ozgenkorkmaz@gmail.com

An Investigation of the Relationship between High School Students' Perceptions of School Culture and Their Alienation toward School¹

Battal GÖLDAĞ, İnönü Üiversity, ORCID: 0000-0001-9717-1313

Abstract

The aim of the present study is to investigate the relationship between school culture perceptions and school alienation of high school students. The present research has been conducted in relational screening model. The population of the study consists of the students studying in high schools in the Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2018-2019 academic year. 407 students have been included in the sample. School culture scale developed by Göldağ and student alienation scale of Sanberk have been used to measure school culture perceptions. The normality assumption for the difference analysis has been found to be the normal distribution characteristic of the data with Kurtosis and skewness coefficients in the range of ± 1 . For this reason, the data has been tested using descriptive analysis (mean and standard deviation) and t-test for independent groups which are parametric analyzes, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Product Moment Correlation Analysis. The significance level has been taken as $p < .05$. According to the obtained results; there is a moderate level negative relationship between students' perceptions of school culture and their school alienation. As students' perception of school culture increases, their alienation from school decreases

Keywords: Culture, Organization Culture, School Culture, Alienation, School Alienation



İNÖNÜ UNIVERSITY
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 813-830
DOI: 10.17679/inuefd.511330

Article type:
Research article

Received : 10.01.2019
Accepted : 09.12.2019

Suggested Citation

Göldağ, B. (2019). An Investigation of the Relationship between High School Students' Perceptions of School Culture and Their Alienation toward School, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 813-830. DOI: 10.17679/inuefd.511330

¹ This study is produced from the Ph.D. thesis of the author entitled "VALUES EDUCATION VIA SCHOOL CULTURE IN HIGH SCHOOLS (The example of Malatya)".

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

School culture is a structure created by the administrators, teachers and other employees in the school determining the behavior patterns in the school and regulating the relationships between individuals. Employees influence school culture and are also at the same time influenced by school culture. The culture of a school reflects the lifestyle of that school.

School culture is deeply rooted in the very core values of an organization, how people feel in schools, how they feel and how they behave, by members of the school community, perhaps at different degrees, influencing the functions in the school; it is an informal set of beliefs, norms and discourses, myths, traditions, ceremonies, and historically transmitted patterns. (Maslowski, 2001, Stolp, 1994, Barth, 2002, Tillar, 2004, Fitzhenry, 2010). High-level school culture will help the students to develop a sense of belonging, to connect students to their schools, and to help students achieve their school goals and their own goals. Research has shown that the primary environment (school culture, student teacher relationship, etc.) affects the amount of alienation experienced by students. Calabrese and Seldin (1987), for example, have argued that increased perception of control contributes to increased alienation in high schools. In more controlled schools, students feel less powerful and feel isolated (Brown, Higgins and Paulsen, 2003a). It is clear that adolescents who are away from school cannot achieve the goals of basic education. As a result, alienated students leave the school with some negative experiences (low participation in school activities, escape from school, depression, conflict with family) (Morinaj, Scharf, Grecu, Hadjar, Hascher and Marcin, 2017).

Purpose

The aim of the present study is to investigate the relationship between school culture perceptions and school alienation of high school students.

Method

The present research has been conducted in relational screening model. The population of the study consists of the students studying in high schools in the Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2018-2019 academic year. 407 students have been included in the sample. School culture scale developed by Göldağ (2015) and student alienation scale of Sanberk (2003) have been used to measure school culture perceptions. The normality assumption for the difference analysis has been found to be the normal distribution characteristic of the data with skewness and skewness coefficients in the range of ± 1 (George and Mallery, 2016). For this reason, the data has been tested using descriptive analysis (mean and standard deviation) and t-test for independent groups which are parametric analyzes, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Product Moment Correlation Analysis. The significance level has been taken as $p < .05$.

Findings

72.5% of the students perceive the culture of the schools in which they study at a low level, 13.0% at a medium level and 14.5% at a high level. The lowest score on social alienation scale ($\bar{X} = 73,51$) has been the lowest score in the sub-dimension of the school alienation scale ($\bar{X} = 51,64$). There have not statistically significant differences between school culture perceptions of male and female students. Similarly, there has no statistically significant difference between students' alienation to school. However, when the averages are examined, it is seen that the male students are more alienated from school than female students.

For the students participating in the study;

There was no statistically significant difference between school culture perceptions and school alienation. However, when the averages have been examined, it was observed that the mean score of alienation of students in the twelfth year ($\bar{X}=51.14$) was higher than that of the students studying at eleventh year ($\bar{X}= 50.24$) and tenth year ($\bar{X}= 48.28$) grades.

A statistically significant difference has been found between school culture perceptions and school alienation according to internet usage periods. Students who use less internet in one day have higher perceptions of school culture and less alienation to school.

According to family income, no statistically significant difference has been found between school culture perceptions. However, there was a statistically significant difference between the students' alienation to school. Students with high family income are more alienated from school.

A statistically significant difference was found between school culture perceptions according to father's education level but there was no statistically significant difference between students' alienation to school. No statistically significant difference was found between school culture and school alienation.

There is a moderately negative relationship between total scores of school culture perception and school alienation scores ($r = -0,501$, $p < ,01$). According to these findings, students' alienation to school increases as the perception of school culture.

Discussion & Conclusion

Students perceive the cultures of their schools differently. 72.5% perceive the culture of the schools in which they study as a low-level school culture. School administrators, teachers and other school employees play an important role in the establishment of high level school culture. Students should be made to feel valuable.

When students' school alienation scores are examined; the highest score has been observed in social dimension ($\bar{X} = 73,51$). Socially distant students are on their own, they do not feel that they belong to the environment and therefore they do not participate in activities carried out by the school. They start to look for satisfaction in the non-school groups. According to the results of our study; students do not have a high sense of belonging to their schools and do not perceive their schools in a positive way. Developing students' sense of belonging and creating a positive school image will make them feel as part of the school.

Students' perception of school culture is not statistically different according to the gender of students. School culture levels that female and male students perceive are the same. Students' alienation from school does not differ statistically according to their gender. However, when the averages related to school alienation are investigated, it is concluded that male students are more alienated from school than female students. Different results have been obtained in the studies. According to the gender of the students according to the genders of the level of alienation studies (Williamson and Cullingford, 1998; Yanik and Çamlıyer, 2015; Coşkun and Altay, 2009; Çelik, 2005; Sanberk, 2003), as well as male alienation of the school students are higher (Şimşek and Katıtaş, 2014; Şimşek and Akdemir, 2015; Brown, Higgins, Pierce, Hong, and Thoma, 2003b; Hadjar, Backes and Gysin, 2015; Hascher and Hagenauer, 2010; Morinaj and Hascher, 2018).

It has been concluded that there was a moderate negative relationship between total scores of school culture perception and school alienation total scores. As students' perception of school culture increases, alienation to school decreases.

According to Kılıç (2009), school education does not function as an economic and cultural reproduction or to lose individual rights and freedoms; school education to remove the individual from social equality and freedom; that the director, the teacher, the student and the parent find the educational activities meaningless; feeling weak and loose; isolating him / herself from school and causing them to have negative attitudes towards education as a result or result causes alienation in education. In the context of school education, the phenomenon of alienation in education is a phenomenon linked to the values, norms, behavioral patterns, social relations and interactions that constitute teaching and learning processes and its institutional infrastructure (Ataş and Ayık, 2013).

Research has also shown that the primary environment (school culture, student teacher relationship, etc.) affects the amount of alienation experienced by the students. Calabrese and Seldin (1987) suggested that increased perception of control contributes to increased alienation in high schools. In more controlled schools, students feel less powerful and isolated. Some measures should be taken to reduce this alienation in schools (Brown, Higgins and Paulsen, 2003a).

The establishment of high-level school cultures in schools will enable students to connect to their schools and help students achieve their school goals and objectives. Individual in positive cultures; it finds itself in a distinctive set of hopes and dreams that are normative and values, history and stories, manufacturer, encouraging and optimistic. If the individual is connected to the core mission of the school with a strong feeling, positive relationships between the school and the individual increase. For a school, harmful cultures or negative subcultures can be highly destructive for school morale, participation, cooperation, trust and student learning (Peterson and Deal, 2009).

Leaders are the most influential people in the formation of school culture. Successful and effective leaders make a significant contribution to the creation and development of the culture of the organization. The negative behaviors and practices of the leaders will reveal the harmful aspect of the school culture.

Lise Öğrencilerinin Okul kültürü Alguları ve Okula Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Battal GÖLDAĞ, İnönü Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-9717-1313

Öz

Bu çalışmanın amacı, liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul kültürü alguları ile okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemeye 407 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin okul kültürü algularını belirlemek amacıyla Göladağ (2015) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği", okula yabancılaşmalarını ölçmek amacıyla Sanberk'in (2003) "Öğrenci Yabancılaşma" ölçeği kullanılmıştır. Fark analizleri için normallik varsayımı incelenmiş (basıklık ve çarpıklık) verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle veriler, betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ile parametrik analizler olan bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılarak test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin okul kültürü alguları ile okula yabancılaşmaları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin okul kültürü alguları yükseldikçe okula olan yabancılaşmaları da azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Örgüt Kültürü, Okul Kültürü, Yabancılaşma, Okula Yabancılaşma



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss.813-830
DOI: 10.17679/inuefd.511330

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 10.01.2019
Kabul Tarihi : 09.12.2019

Önerilen Atıf

Göladağ, B. (2019) Lise Öğrencilerinin Okul kültürü Alguları ve Okula Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 813-830. DOI: 10.17679/inuefd.511330

¹ Bu çalışma yazarın "ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUL KÜLTÜRÜ YOLUYLA DEĞERLER EĞİTİMİ (Malatya İli Örneği)" adlı doktora çalışmasından üretilmiştir.

GİRİŞ

Kültür, bir toplumun içerisinde yaşayan bireylerin, toplum içerisinde yaşayan diğer bireylerden veya yabancı kültürlerden etkilenecek ürettiği, gelecek kuşaklara miras olarak bıraktığı maddi ve manevi birikimlerdir. Bu birikimler toplumda ortak bir duyuş ve düşünüş çerçevesi oluşturmaktadır. Maddi birikimleri; binaların mimarisi, giyim özellikleri-gündelik hayatta giyilen giysiler, özel günlerde giyilen giysiler, törenler -ölüm, doğum, evlilik- ile sanat eserleri oluşturmaktadır. Manevi birikimleri ise; gelenekler, görenekler, semboller, normlar, değerler oluşturmaktadır.

Manevi ve maddi özellikler birbirleri ile sürekli etkileşim halindedir. Manevi özelliklerin değişmesi maddi özellikleri de etkilemektedir. Her toplum önceki kuşaklardan aldığı kültüre yeni üretilmiş maddi ve manevi özellikler katarak kültürünü geliştirir. Kültür, her zaman bir ivmeye sahiptir.

Kluckhohn (1949) kültürü, en kısa tanımıyla "yaşamın düzenlenmesi" olarak tanımlamıştır (aktaran Şişman, 2007). Spencer-Oatey (2012)'e göre "Kültür, bir grup insan tarafından paylaşılan ve her bir bireyin davranışını ve diğer insanların davranışlarının 'anlamını' yorumlamasını etkileyen (fakat belirlemeyen) prosedür ve davranış gelenekleri, politikalar, inançlar, hayata yönelik oryantasyonlar, değerler ve temel varsayımların bulanık bir kümesidir." Schein (1996) kültürü, "bir grubun paylaştığı, varlığını sorgulamadığı ve sosyal grubun çeşitli ortamlara nasıl reaksiyon gösterdiği, nasıl düşündüğü ve nasıl algıladığını belirleyen kapalı varsayımların bir kümesi olarak" tanımlamaktadır. Sosyal normlar, grubun sahip olduğu varsayımların oldukça açık bir görünümüdür. Fakat bu normların arkasında, toplum üyelerinin sorgulamadan, incelemeyen, yargılamadan kabul ettikleri kültürleri vardır. Antropolojide bütüncül bir yaklaşımla yapılmış ve çağdaş kültür tanımları üzerinde de en etkili tanımlardan biri olarak kabul edilen Tylor (1971)'un kültür tanımı ise "toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, sanat, ahlak, gelenekler ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür" şeklindedir (aktaran Şişman, 2007). Matsumoto (1996) kültürü, "bir grup insan tarafından paylaşılan, fakat her bir birey için farklı olan, nesilden nesile aktarılan tavır, değer, inanç ve davranışların kümesi..." olarak tanımlamıştır.

Kültür, toplum içerisinde yaşayan insanların içerisinde yaşadıkları dünyayı nasıl algıladıklarını, dünya üzerindeki varlıkları nasıl işlediklerini, nasıl üretim yaptıklarını, üretim araçlarını nasıl ürettiklerini, teknolojiyi nasıl kullandıklarını, toplumsal yaşam içerisinde etkileşime girebilmek için hangi eylemleri yaptıklarını, toplumsal yaşam için gerekli olan toplumsal kuralları nasıl geliştirdiklerini, sosyal, ekonomik, biyolojik, psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal kurumları nasıl meydana getirdiklerini kapsayan geniş kapsamlı bir kavramdır. Yaşamın düzenlenmesi kavramı, insanların yaşadıkları toplumda uyması gereken kuralları, toplumu geliştirmek için neler ürettiklerini ve bunları nasıl uyguladıklarını, yaşamın önceliklerinin neler olduğunu ifade etmektedir. Bir toplum içerisinde yaşayan üyelerin çeşitli ortamlarda nasıl davrandıklarını, nasıl tepki gösterdiklerini, nasıl düşündüklerini, sosyal olgu ve olayları nasıl algıladıklarını, varlığını hiç sorgulamadan kapalı olarak kabul ettiklerini ve kendi aralarında paylaştıkları varsayımların bir bütünüdür.

Örgüt Kültürü

Örgütler, insanların çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere üretim kaynaklarının bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş yapılardır. Bu yapı içerisindeki insanların birbirine benzer özellikleri ve ortak amaçları vardır. İnsanlar bu ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelirler. Daft (2006)'a göre örgüt, "bir amaca odaklı ve bilinçli olarak yapılandırılmış bir sosyal varlıktır." Örgütün sosyal bir varlık olması, en az iki ya da daha fazla insandan meydana gelmesi anlamına gelmektedir. Hallet (2006)örgütleri, "Belirli bir hedef veya amaçları sürekli yerine getirmek için oluşturulmuş sosyal ilişkilerin kümesi" olarak tanımlamaktadır.

Örgüt kültürü kavramı; sosyolojinin, antropolojinin, psikolojinin inceleme alanı arasında yer alırken, günümüzde örgütleri toplumun küçük bir parçası olarak gören sosyolojik yaklaşımın gereği olarak örgüt kültürü kavramı yönetim ve organizasyon kuramının önemli bir konusu haline gelmiştir. Bu kurama göre, nasıl toplumların kendilerine ait bir kültürleri var ise, örgütlerin de kendilerine ait bir kültürleri vardır. Örgüt kültürü; örgüt değerlerinden, hikâyelerinden, normlarından, geleneklerinden, kahramanlarından oluşmaktadır. Örgütün genel yapısını oluşturmada, örgüt çalışanları ve örgüt hakkında bilgi vermektedir.

Flint (2000), örgüt kültürünü "bir örgütün uygulamalarını, çalışma tarzlarını, onun iklimini ve genel havasını tanımlamak için kullanmıştır". Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin örgüt içerisinde sosyal entegrasyonunu sağlayan, dış çevreye uyumlarını kolaylaştıran üyelere örgüt içi ve örgüt dışı sorunlarını çözüme yol gösteren bir kılavuzdur. Stolp (1994), "örgüt kültürünü, örgütte yapılan işlerin üyeler tarafından anlaşılması ve karşılaşılan sorunların örgütte oluşmuş olan normlar, inançlar ve değerler doğrultusunda çözülmesi olarak yorumlamaktadır".

Okul Kültürü

Okul, tıpkı diğer örgütler gibi, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik boyutu olan bir hizmet örgütüdür. Bu sebeple okulun da kendine ait öğrenci-öğretmen, yönetici-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli, yönetici-veli, yönetici-çevre ilişkilerini düzenleyen öznel bir kültürü vardır. Okuldaki yöneticilerin,

öğretmenlerin ve diğer çalışanların oluşturdukları, geliştirdikleri, okuldaki davranış biçimlerini, okulu algılama biçimlerini belirleyen ve bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen bir yapıdır. Çalışanlar okul kültürünü etkiler ve aynı zamanda okul kültüründen etkilenirler. Bir okulun kültürü o okulun yaşam biçimini yansıtır.

Okul kültürü, her okulun kendine ait olan okul içerisindeki bireylerin davranışlarını ve sosyal ilişkilerini düzenleyen, davranış ve sosyal ilişkilere yön veren, okuldaki davranış kalıplarını oluşturan çok önemli sosyal bir olgudur. "Willard(1932) , her okulun kendine mahsus kültüre sahip olduğunu ve davranış ve ilişkileri şekillendiren ahlaki kod, söylem ve yaşam tarzına sahip olduğunu iddia etmiştir" (aktaran Peterson ve Deal, 2009). Okul kültürü, bir okula özgü değerlerin, geleneklerin, törenlerin, normların, inanışların, mitlerin toplamı olup, yazılı olmayan ama okul üyelerinin bildiği, uymak zorunda olduğunu hissettiği ve ona göre davrandığı aktarılmış kalıplardır.

Okul kültürü, bir örgütün çok öz olan değerlerinde derinden kökleşmiş, insanların okullarda nasıl düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını şekillendiren, okul toplumunun üyeleri tarafından, belki de farklı derecelerde anlaşılan, okuldaki fonksiyonları etkileyen, okulların çalışmaları, çıktıları hakkında yaygın olarak paylaşılan beklentilerin, değerlerin, inanışların, normların ve söylemlerin, mitlerin, geleneklerin, törenlerin, informal kümesidir ve tarihsel olarak aktarılmış kalıplardır. (Stolp, 1994; Maslowski, 2001; Barth, 2002; Tillar, 2004; Fitzhenry, 2010). Okul kültürü, çok sayıda değişkeni içerir. Bunlar; davranışlar, inanışlar, algılamalar, değerler, ahlaki etkiler (veya eksikliği), iş etiği ve yöneticilerin, fakültenin, personelin ve öğrencilerin gelenekleri, artifaktlar, bir araya gelme ile ilgili törenler, merasimler, fakülte toplantıları, atletizm yarışmaları, ödüller, ders planları ve okulun genel uygun davranışlarıdır (Hoy, 1990, Holmes, 2009).

Her okulun kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler kendini okulun mimarisinde, öğrencilerin ve çalışanların aralarındaki konuşma ve davranışlarında, koridorlarında, kafeteryasında, sınıf ve büro düzenlerinde, boş zaman aktivitelerinde kendini gösterir. Bu özellikler okulun karakterini temsil eder.

Okula Yabancılaşma

Yabancılaşma terimi Latince "yabancılaşma" anlamına gelen alienatus kelimesinden gelir. Bu kelimedede "diğer" veya "bir diğeri" anlamına gelen alius kelimesinden türetilmiştir (Watt, 2000). Yabancılaşma, bir yönüyle insanın yeryüzündeki tarihi kadar eski bir sorun olarak ele alınırken, diğer taraftan da modern sorunlardan biri ve hatta birçok sorunun kaynağı kabul edilmektedir. (Karakaya, 2010) Yabancılaşmanın, insan psikolojisinde ve kişilik yapısında meydana getirdiği tahribatlar göz önünde bulundurulduğunda, kavramın, sosyal bir olgu olmaktan çok, insan kişiliğini derinden etkileyen psikolojik bir olgu olarak incelenmesi gerektiği ifade edilebilir. Josephon ve Josephon (1967) yabancılaşmaya psiko-sosyal bozukluklar, kişinin kendini kaybetmesi, depersonalizasyon, kaygı durumları, kuralsızlık, umutsuzluk, çaresizlik, yalıtılmışlık, anlamsızlık, değer ve inançların kaybedilmesi ile eş anlamlar yüklediğini bildirmektedir (Çelik, 2005).

Keniston, yabancılaşmış bireyleri şöyle tanımlar: 'Toplumların içinde fiziksel olarak yaşayan, ama psikolojik açıdan toplumdan kopmuş olan bu bireyler, bir kimlik sahibi olmak ve toplumda özel bir yerleri olduğunu kabul etmek istemezler (Yavuzer, 2002; aktaran Coşkun ve Altay, 2009). Yabancılaşma, birinin kendisi ve sosyal nesnelere arasındaki ayrılma ve uzaklaşma tavrı olarak ta tanımlanabilir. Yabancılaşan birey toplumda haklı olduğu rolü yerine getirmeyeceğine inanır. Çeşitli sosyal çevrelerde karar vericileri etkileme yeteneğinden güçsüz kaldığına inanır ve bu güce sahip olsa bile görüşlerinin minimum etkiye sahip olacağını düşünür. Çünkü hızla değişen toplumda kurallar üzerine bir uzlaşma eksikliği vardır (Mackey, 1970).

Okula yabancılaşmayı, Schulz ve Rubel (2011) "öğrencinin okuldan akademik ve sosyal yönden geri çekilmesinin seviyesi olarak" tanımlamıştır. Sidorkin (2004) için okula yabancılaşma; bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, bireyler için eğitimin sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi ile sonuçlanan bir durumdur (aktaran Gedik ve Cömert, 2018) .

Okul ortamındaki faktörler, yakın çevre (ör. Öğrenci ve okul kültürü, öğrenciler üzerindeki personel kontrolü, öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul büyüklüğü, müfredat ilişkisi) öğrencilerin yaşadığı yabancılaşma miktarına katkıda bulunmaktadır. Öğrenci yabancılaşmasının artmasıyla bağlantılı olan diğer okul faktörleri arasında şunlar bulunmaktadır: (1) Müfredat ilişkisi (2) öğrenci-öğrenci ilişkileri (3) okul çalışmalarına verilen değer (4) öğretmen beklentileri (5) sosyal kabul (6) okul ve öğrenci kültürü (7) öğrenci özerkliği. (Brown, Higgins and Paulsen, 2003a)

Okulda öğrencilerin yabancılaşması, derse az katılım, başarısızlık, kendi durumlarını kontrol etme his eksikliği, okul yada sınıf kurallarına uymama, aidiyet hissine sahip olmama veya bunlardan herhangi birinin kombinasyonu olarak kendini göstermektedir.(Oerlemans ve Jenkins, 1989).

Okuldan uzaklaşan ergenlerin temel eğitimin hedeflerini başaramayacağı açıktır. Bunun sonucunda yabancılaşan öğrenciler bir takım negatif deneyimlerle (okul aktivitelerine düşük katılım, okuldan kaçma, depresyon, aile ile çatışma) okulu terk ederler(Morinaj, Scharf, Grecu, Hadjar, Hascher ve Marcin, 2017).

Okula Yabancılaşmanın Boyutları

Mackey (1970) Yabancılaşmanın alt boyutlarını; çevre üzerine güçsüzlük, rol yabancılaşması, hayat alternatiflerinin anlamsızlığı, kılavuzsuzluk-rehbersizlik, kültürel yabancılaşma şekline ele almış, Seeman(1959) ise yabancılaşmayı; Güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, izolasyon ve kendi kendine yabancılaşma olarak beş boyutta ele almıştır.

Mau(1992) yabancılaşmanın dört boyutunun okul ortamına uygulanabileceğini belirtmiştir. Bunlar;

Güçsüzlük: Bir kişinin bazı hedeflere çok önem vermesini fakat aynı zamanda bu hedefleri başarmada düşük beklentilere sahip olmasını ifade eder. Mackey ve Ahlgren(1977)'e göre güçsüzlük, ergenin yaşamındaki başarı şansını etkileyen güçleri etkileyememe duygusudur.

Anlamsızlık: Mevcut ve gelecek arasındaki bağlantı eksikliğini gösterir. Örneğin öğrenciler akademik performans ile gelecekteki sahip olacağı işleri arasında sınırlı bir ilişki algılayabilirler. Mackey ve Ahlgren(1977) anlamsızlığı, ergenin yeterli bilgiden yoksun olduğu ve dünya çok karmaşık olduğu için ne olacağını tahmin edememe algısı olarak tanımlamıştır.

Kuralsızlık: Sosyal olarak onaylanmayan davranışın hedeflere ulaşmak için gerekli olduğu inancına karşılık gelir. Okul ortamında kuralsızlık okul yetkililerinin meşruiyetlerini reddetmeye karşılık gelir.

Sosyal Uzaklık: Arkadaşlık ağlarına entegrasyon eksikliğini veya örgüte minimal katılımı ifade eder. Sosyal uzaklık yaşayan öğrenciler yalnızdırlar ve okul aktivitelerine katılmazlar. Derslere de düzenli katıldıkları için okul yetkilileri tarafından yabancılaşmış olarak kabul edilmezler.

Alanyazın incelendiğinde okul kültürü ile ilgili, okula yabancılaşma ile ilgili çalışmaların olduğu görülmekte fakat okul kültürü ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bu boşluğu doldurmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda değinilen kuramsal çerçeve ışığında bu araştırma lise öğrencilerinin okul kültürü algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin okul kültürü algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıflar, internet kullanım süreleri, ailelerinin geliri, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Lise öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ve Okula Yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada lise öğrencilerinin okul kültürü algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki belirlemeye çalışıldığı için tarama türündedir. Araştırma ilişki tarama modelinde yürütülmüştür. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir " (Karasar, 2005:81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yoluyla dağıtılan 490 anketin 442 tanesi geri dönmüştür. Katılımcılar tarafından eksik doldurulan 35 anket çıkartıldıktan sonra toplam 407 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kız	220	54,1
	Erkek	187	45,9
Sınıf	10	145	35,6
	11	129	31,7
	12	133	32,7
İnternet Kullanma Süresi	Hiç	73	17,9
	1-2 Saat	187	45,9
	3-4 Saat	82	20,1
	5-6 Saat	34	8,4
	7 Saat ve üzeri	31	7,6
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	147	36,1
	Ortaokul	101	24,8
	Lise	78	19,2
	Üniversite	58	14,3
	Diğer	23	5,7
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	95	23,3
	Ortaokul	77	18,9
	Lise	102	25,1
	Üniversite	133	32,7
	Toplam	407	100,0

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okul kültürü algılarını belirlemek amacıyla Göldağ(2015) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 6 faktörden (Öğretmeni Algılama, Okul Değerleri, Okulu Algılama, Okul Çevre İlişkisi, Okulun Kültürel Normları, Okula Aidiyet Duygusu) ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .859, .846, .814, .777, .712 ve .660 'dır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, .919'dur. "Okul Kültürü Ölçeği" likert tipinde hazırlanmış olup, ölçeğin her bir maddesi için "Tamamen Yanlış (1)", "Çoğu kez Yanlış(2)", "Bazen Doğru Bazen Yanlış(3)", "Çoğu Kez Doğru(4)" ve "Tamamen Doğru(5)" seçenekleri bulunmaktadır. Öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyini belirlemek için okul kültürü puanlarının ortalaması ve standart sapması hesaplatılmış, ortalamadan 1S çıkartılarak ve ortalamaya 1S eklenerek bulunan aralık Orta Düzey Okul Kültürü, ortalamaya 1S eklenerek elde edilen değerler Yüksek Düzey Okul Kültürü, ortalamadan 1S çıkartılarak elde edilen değerler Alt Düzey Okul Kültürü olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Sanberk'in (2003) "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" (ÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçek 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklık alt ölçekleridir. ÖYÖ'nin 1, 5, 9 ve 13 maddeleri Güçsüzlük alt ölçeğini; 2, 6, 10, 14 ve 17 maddeleri Anlamsızlık alt ölçeğini; 3, 7, 11, 15 ve 16 maddeleri Kuralsızlık alt ölçeğini; 4, 8, 12 maddeleri Sosyal Uzaklık alt ölçeğini oluşturmak üzere toplam 17 maddeden meydana gelmektedir. Toplam puan elde edilmek istenildiğinde, Anlamsızlık alt ölçeği puanları ters çevrilmelidir. Hiç katılmıyorum (1)'den tamamen katılıyorum (5) oranında değişen 5'li likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Alınan yüksek puanlar bireylerin daha fazla yabancılaşma yaşadığını göstermektedir (Sanberk, 2003).

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin, beşli likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara karşılık olarak elde edilen puanlar, faktörlerdeki madde sayısı farklılıkları nedeniyle standart bir nitelik göstermemektedir. Bu yüzden elde edilen ham puanlar en yükseği 100 olacak standart puanlara dönüştürülmüştür. Fark analizleri için normallik varsayımı incelenmiş basıklık ve çarpıklık katsayıları ± 1 aralığın da (George ve Mallery, 2016) olduğu ve verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği saptanmıştır. Bu

nedenle veriler, betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ile parametrik analizler olan bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılarak test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde lise öğrencilerinin algıladıkları okul kültürü düzeylerine, okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgulara daha sonra okul kültürü algıları, okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ve lise öğrencilerinin okul kültürü algısı ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerinin Algıladıkları Okul Kültürü Düzeyleri

Öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Algıladıkları Okul Kültürü Düzeyine Göre Dağılımı

	f	%
Düşük Düzey	295	72,5
Orta Düzey	53	13,0
Yüksek Düzey	59	14,5
Toplam	407	100,0

Öğrencilerin %72,5'i öğrenim gördükleri okulların kültürlerini düşük düzey, %13,0'ü orta düzey ve %14,5'i ise yüksek düzey okul kültürü olarak algılamaktadır.

Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okul kültürü algılarına ve alt boyutlardaki algılarına ilişkin ait betimsel istatistikler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Okul Kültürü Algılarına Ait Betimsel istatistikler

	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{x}	S
Öğretmeni Algılama	407	7	35	60,12	17,25
Okul Değerleri	407	7	35	60,65	15,09
Okulu Algılama	407	5	25	55,87	18,6
Okul Çevre İlişkisi	407	4	20	51,53	19,84
Okul Kültürel Normları	407	4	20	64,66	18,74
Okula Aidiyet Duygusu	407	4	20	60,83	19,85
Okul Kültürü	407	31	155	59,12	12,64

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin en yüksek puanı okul kültürel normları ($\bar{x}=64,66$) alt boyutunda en düşük puanı ise okul çevre ilişkisi ($\bar{x}=51,53$) alt boyutunda aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okula yabancılaşma ve alt boyutlardaki yabancılaşma düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.
Öğrencilerin Okula Yabancılaşmalarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{x}	S
Güçsüzlük	407	4	20	57,64	18,11
Anlamsızlık	407	5	25	57,50	18,38
Kuralsızlık	407	5	25	51,64	19,29
Sosyal Uzaklık	407	3	15	73,51	20,86
Okula Yabancılaşma	407	17	85	58,63	12,25

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin en yüksek puanı sosyal uzaklık ($\bar{x}=73,51$) alt boyutunda en düşük puanı ise kuralsızlık ($\bar{x}=51,64$) alt boyutunda aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ve Yabancılaşma Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okul kültürü algıları ve yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.
Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı ve Okula Yabancılaşmalarının Cinsiyete Göre t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	Sd	t	p
Okul Kültürü	Kız	220	92,4818	18,42335	405	,930	,353
	Erkek	187	90,6684	20,89315			
Okula Yabancılaşma	Kız	220	49,4273	10,21143	405	,863	,389
	Erkek	187	50,3209	10,64752			

Tablo 5’e göre araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin okul kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{(405)} = ,930$ $p > 0,05$). Fakat ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin okul kültürü algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin okula yabancılaşmaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{(405)} = ,863$ $p > 0,05$). Fakat ortalamalar incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ve Yabancılaşma Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okul kültürü algıları ve yabancılaşma düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı ve Okula Yabancılaşmalarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Anova Testi Sonuçları

	Sınıf	\bar{X}		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Fark
Okul Kültürü	10	92,47	Gruplar arası	394,198	2	197,099	,512	,600	Yok
	11	92,16	Gruplar içi	155464,559	404	384,813			
	12	90,24	Toplam	155858,757	406				
Okula Yabancılaş ma	10	48,28	Gruplar arası	598,054	2	299,027	2,783	,063	Yok
	11	50,24	Gruplar içi	43405,243	404	107,439			
	12	51,14	Toplam	44003,297	406				

Tablo 6'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre okul kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($F_{(2;404)} = ,512, p > 0,05$). Aynı şekilde öğrencilerin okula yabancılaşmaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($F_{(2;404)} = 2,783, p > 0,05$). Fakat ortalamalar incelendiğinde on ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 51,14$) on bir ($\bar{X} = 50,24$) ve onuncu ($\bar{X} = 48,28$) sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ve Yabancılaşma Düzeyleri İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okul kültürü algıları ve yabancılaşma düzeylerinin internet kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı ve Okula Yabancılaşmalarının İnternet Kullanım Sürelerine Göre Anova Testi Sonuçları

	Süre (saat)	\bar{X}		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Fark
Okul Kültürü	Hiç	91,83	Gruplar arası	7534,970	4	1883,743	5,105	,001	5-6 Saat ile
	1-2	95,25	Gruplar içi	148323,786	402	368,965			
	3-4	89,98	Toplam	155858,757	406				1-2 Saat
	5-6	81,55							
	7+	84,90							
Okula Yabancılaş ma	Hiç	48,45	Gruplar arası	2534,857	4	633,714	6,143	,000	5-6 Saat ile
	1-2	47,90	Gruplar içi	41468,441	402	103,155			1-2 Saat
	3-4	52,01	Toplam	44003,297	406				
	5-6	55,14							
	7+	53,19							

Tablo 7'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım sürelerine göre okul kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($F_{(4;402)} = 5,105, p < 0,05$). Bu farklılık günde 5-6 saat

internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 81,55$) ile 1-2 saat internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 95,25$) arasındadır. Bu bulgu bir günde daha az internet kullanan öğrencilerin okul kültürü algıları daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde öğrencilerin okula yabancılaşmaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($F_{(4; 402)} = 6,143$, $p < 0,05$). Bu farklılık günde 5-6 saat internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 55,14$) ile 1-2 saat internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 47,90$) arasındadır. Bu bulgu bir günde daha az internet kullanan öğrencilerin okula yabancılaşmalarının daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ve Yabancılaşma Düzeyleri Aile Gelirine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerinin okul kültürü algıları ve yabancılaşma düzeylerinin aile gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı ve Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Aile Gelirlerine Göre Anova Testi Sonuçları

		A:1-750 TL		B: 751-1500TL		C:1501-3000TL		D:3001-4500TL		E:4501-6000TL		F:6000+ TL	
	Gelir	\bar{X}		Kareler	Sd	Kareler	F	p	Fark				
				Toplamı		Ortalama				sı			
Okul Kültürü	A	94,23	Gruplar arası	2870,126	5	574,025	1,505	,187	Yok				
	B	93,33	Gruplar içi	152988,630	401	381,518							
	C	92,14	Toplam	155858,757	406								
	D	90,60											
	E	93,16											
	F	84,86											
Okula Yabancılaşma	A	46,90	Gruplar arası	1524,007	5	304,801	2,877	,014	F				
	B	48,54	Gruplar içi	42479,290	401	105,933							
	C	49,18	Toplam	44003,297	406								
	D	52,43											
	E	49,95											
	F	52,93											

Tablo 8’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelirlerine göre okul kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($F_{(5; 401)} = 1,505$, $p > 0,05$). Fakat öğrencilerin okula yabancılaşmaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($F_{(5; 401)} = 2,877$, $p < 0,05$). Bu farklılık aile geliri 6000 TL ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{X} = 52,93$) ile aile geliri 1-750 TL ($\bar{X} = 46,90$) ve aile geliri 751-1500 TL ($\bar{X} = 48,54$) olan öğrenciler arasındadır. Bu bulgu aile geliri yüksek olan öğrencilerin okula yabancılaşmalarının daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ve Yabancılaşma Düzeyleri Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ve Yabancılaşma Düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı ve Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

	A: İlkokul	B: Ortaokul		C: Lise		D: Üniversite			
		Baba Eğitim \bar{X}		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	p	Fark
Okul Kültürü	A	89,67	Gruplar arası	3527,210	3	1175,737	3,110	,026	C ile D
	B	90,88	Gruplar içi	152331,547	403	377,994			
	C	96,67	Toplam	155858,757	406				
	D	89,64							
Okula Yabancılaşma	A	48,83	Gruplar arası	755,289	3	251,763	2,346	,072	Yok
	B	49,55	Gruplar içi	43248,009	403	107,315			
	C	48,51	Toplam	44003,297	406				
	D	51,72							

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre okul kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($F_{(3;403)} = 3,110$, $p < 0,05$). Bu farklılık baba eğitim durumu lise ($\bar{X} = 48,51$) olan öğrenciler ile baba eğitim durumu üniversite ($\bar{X} = 51,72$) arasındadır. Bu bulgu baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin okul kültürü algılarının baba eğitim durumu lise olan öğrencilere göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Fakat öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($F_{(3;403)} = 2,346$, $p > 0,05$).

Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ve Yabancılaşma Düzeyleri Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ve Yabancılaşma Düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı ve Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

	A: İlkokul	B: Ortaokul		C: Lise		D: Üniversite			
		Anne Eğitim \bar{X}		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	p	Fark
Okul Kültürü	A	93,41	Gruplar arası	1716,733	4	429,183	1,119	,347	Yok
	B	90,56	Gruplar içi	154142,024	402	383,438			
	C	93,08	Toplam	155858,757	406				
	D	87,62							
	E	90,39							
Okula Yabancılaşma	A	48,51	Gruplar arası	920,495	4	230,124	2,147	,074	Yok
	B	49,38	Gruplar içi	43082,803	402	107,171			
	C	50,05	Toplam	44003,297	406				
	D	52,24							
	E	53,47							

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre okul kültürü algıları ($F_{(4; 402)} = 1,119$, $p > 0,05$) ve okula yabancılaşma düzeyleri ($F_{(4; 402)} = 2,147$, $p > 0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı ve Okula Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	n	r	p
Okul Kültürü Algısı	407	-0,501	,000
Okula Yabancılaşma			

Öğrencilerin Okul kültürü algısı toplam puanları ile Okula yabancılaşma toplam puanları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r = -0,501$, $p < ,01$). Buna göre öğrencilerin okul kültürü algısı yükseldikçe okula yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile okul kültürü algısı alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Düzeyleri ile Okul Kültürü Algıları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	n	r	p
Öğretmeni Algılama	407	-0,442*	,000
Okula Yabancılaşma			
Okul Değerleri	407	-0,370*	,000
Okula Yabancılaşma			
Okulu Algılama	407	-0,405*	,000
Okula Yabancılaşma			
Okul Çevre İlişkisi	407	-0,207*	,000
Okula Yabancılaşma			
Okul Kültürel Normları	407	-0,172*	,001
Okula Yabancılaşma			
Okula Aidiyet Duygusu	407	-0,379*	,000
Okula Yabancılaşma			

* Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir.

Öğrencilerin öğretmeni algılama, okulu algılama toplam puanları ile okula yabancılaşma toplam puanları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki, okul değerleri, okul çevre ilişkisi ve okula aidiyet duygusu toplam puanları ile okula yabancılaşma toplam puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki ve okul kültürel normları ile okula yabancılaşma toplam puanları arasında çok düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğrencilerin okul kültürü algısı yükseldikçe okula yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenciler devam ettikleri okulların kültürlerini farklı şekilde algılamaktadır. %72,5'i öğrenim gördükleri okulların kültürlerini düşük düzey, %13,0'ü orta düzey ve %14,5'i ise yüksek düzey okul kültürü olarak algılamaktadır. Okuldaki insanların etkileşimlerine göre okul kültürü oluşmaktadır. Yüksek düzey okul kültürü ya da düşük düzey okul kültürü. Yüksek düzey okul kültürlerinde ortak amaca ulaşmak için insanlar arasında birbirleriyle örtüşen etkileşimler vardır. Yüksek düzey okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer okul çalışanlarına önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin öğrenmenin merkezi olduğu unutulmamalı ve öğrencilere değerli oldukları hissettirilmelidir.

Öğrencilerin okula yabancılaşma puanları incelendiğinde; en yüksek puanı sosyal uzaklık ($\bar{X}=73,51$) alt boyutunda en düşük puanı ise kuralsızlık ($\bar{X}=51,64$) alt boyutunda aldıkları görülmektedir.

Sosyal uzaklık yaşayan öğrenciler tek başlarındadır, kendilerini buldukları ortama ait hissetmezler ve bu yüzden okul tarafından yapılan faaliyetlere katılmazlar. Mau (1992)'a göre okulda sosyal uzaklık yaşayan öğrenciler okulu sevmezler ve evde kalmayı yada arkadaşlarıyla birlikte olmayı tercih ederler. Okulda alamadıkları doyum okul dışı gruplarda aramaya başlarlar. Çalışmamızda elde ettiğimiz sonuca göre; öğrencilerin okullarına aidiyet duyguları yüksek değil ve okullarını da olumlu bir şekilde algılamamaktadırlar. Öğrencilerin okula aidiyet duygularının geliştirilmesi ve olumlu bir okul imajının oluşturulması kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerini sağlayacaktır.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Kız ve erkek öğrenciler algıladıkları okul kültürü düzeyleri aynıdır. Öğrencilerin okula yabancılaşmaları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Fakat okula yabancılaşma ile ilgili ortalamalar incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula yabancılaşma düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Williamson ve Cullingford, 1998; Sanberk, 2003; Çelik, 2005; Coşkun ve Altay, 2009; Yanık ve Çamlıyer, 2015) olduğu gibi erkek öğrencilerin okula yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu (Brown, Higgins, Pierce, Hong, ve Thoma, 2003b; Hascher ve Hagenauer, 2010; Şimşek ve Katıtaş, 2014; Hadjar, Backes ve Gysin, 2015; Şimşek ve Akdemir, 2015; Morinaj ve Hascher, 2018) sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre okul kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır Aynı şekilde öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat ortalamalar incelendiğinde on ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 51,14$) on bir ($\bar{X} = 50,24$) ve onuncu ($\bar{X} = 48,28$) sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Gedik ve Cömert (2018) yaptıkları çalışmada elde ettikleri sonuçlar elde ettiğimiz sonucu destekler niteliktedir. Çalışmada elde edilen sonuca göre 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri diğer sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Bunun sebebi ülkemizdeki üniversiteye giriş sınavı olabilir. 12. sınıfta eğitim gören öğrenciler üniversite giriş sınavına hazırlandıkları için okulda geçirdikleri zamanın verimsiz olduğunu düşünebilmektedir. Okul yönetimleri öğrencilerin okulda zaman geçirmelerini sağlayacak ve sınav stresini azaltıcı etkinlikler yapmaları önemlidir.

Öğrencilerin internet kullanım sürelerine göre okul kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır Bu farklılık günde 5-6 saat internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 81,55$) ile 1-2 saat internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 95,25$) arasındadır. Bir günde daha az internet kullanan öğrencilerin okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılık günde 5-6 saat internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 55,14$) ile 1-2 saat internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 47,90$) arasındadır. Bir günde daha az internet kullanan öğrencilerin okula yabancılaşmalarının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların nedeni öğrencilerin okula aidiyet duyguları geliştirememeleri, kendilerini okula ait hissetmemeleri, sosyal uzaklık yaşamaları ve bunun sonucunda okula uzaklaşmaları ve kendilerini ifade etmek ve bir örgüte üye olmak amacıyla internette fazla zaman geçirmeleri olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelirlerine göre okul kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır Fakat öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır Bu farklılık aile geliri 6000 TL ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{X} = 52,93$) ile aile geliri 1-750 TL ($\bar{X} = 46,90$) ve aile geliri 751-1500 TL ($\bar{X} = 48,54$) olan öğrenciler arasındadır. Aile geliri yüksek olan öğrencilerin okula yabancılaşmalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yanık ve Çamlıyer (2015), Coşkun ve Altay (2009), Çelik(2005)'de lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda aile gelirine göre öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Baba eğitim durumuna göre, baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin okul kültürü algılarının baba eğitim durumu lise olan öğrencilere göre daha düşük olduğu, okula yabancılaşmalarının ise aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim durumuna göre, öğrencilerin okul kültürü algılarının ve okula yabancılaşmalarının aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okul kültürü algısı toplam puanları ile okula yabancılaşma toplam puanları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul kültürü algısı yükseldikçe okula yabancılaşmaları da azalmaktadır. Araştırmalar birincil çevrenin (okul kültürü, öğrenci öğretmen ilişkisi vb.) öğrencilerin yaşadığı yabancılaşma miktarına etki ettiğini göstermiştir. Örneğin Calabrese and Seldin (1987) artan kontrol algısının liselerde artan yabancılaşmaya katkı sağladığını öne sürmüşlerdir. Daha kontrollü okullarda öğrenciler daha kurnalsız hissederler daha az güçlü ve izole hissederler (Brown, Higgins and Paulsen, 2003a). Okullarda bu yabancılaşmayı azaltmak için önlemler alınmalıdır.

Kılıç (2009) göre okul eğitiminin ekonomik ve kültürel yeniden üretimi gerçekleştirememesi ya da bireysel hak ve özgürlükleri artırma işlevini yitirmesi; okul eğitiminin bireyi toplumsal eşitlik ve özgürlükten uzaklaştırması; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin, eğitimsel etkinlikleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendisini okuldan soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak eğitime karşı olumsuz tutumlar beslemesi eğitimde yabancılaşmaya neden olmaktadır.

Okullarda yüksek düzey okul kültürlerinin oluşması öğrencilerin okullarına bağlanmalarını sağlayacak ve öğrenciler okul amaçları ve kendi amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır. Pozitif kültürlerde birey; norm ve değerlerin, tarih ve hikâyelerin, üretici, cesaret verici ve iyimser olan umut ve hayallerin belirgin bir kümesi içinde kendini bulur. Okulun öz misyonuna birey güçlü bir duygu ile bağlanırsa okul ile birey arasında pozitif ilişkiler artar. Zararlı kültürler veya negatif alt kültürler bir okul için, okulun morali, katılımı, işbirliği, güveni ve öğrenci öğrenimi için oldukça tahripkâr olabilir (Peterson ve Deal, 2009).

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler verilebilir;

Öğrencilerin okula karşı yabancılaşmasında okulun yapısı, işleyişi, kültürü, en önemli etkenleridir. Okul kaynaklı bu etkenlerin öğrencilerin yabancılaşması üzerine etkileri araştırılmalı ve gerekli önlemler okul yönetimleri tarafından alınmalıdır.

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri onuncu sınıfta daha az iken kademeli olarak on bir ve on ikinci sınıflarda artmıştır. Okul kültürünün oluşmasında etkili kişiler yöneticilerdir. Çünkü başarılı ve etkili yöneticiler, okul kültürünün oluşturulmasına ve geliştirilmesine önemli katkıları bulunmaktadır. Yöneticilerin olumsuz davranışları ve uygulamaları ise okul kültürünün zararlı yönünü ortaya çıkaracaktır. Okul yöneticileri veli, öğretmen, öğrenci ve çalışanlarla birlikte güçlü okul kültürü oluşturmak için gayret göstermeli ve demokratik bir okul yönetim sergilemelidirler. Özellikle okul kuralları ile ilgili olarak öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması disiplin problemlerinin en aza indirilmesinde etkili olacaktır.

Öğrenci-öğretmen ilişkisi öğrencilerin okula bağlanmalarında önemli rol oynamaktadır. Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder. Söz ve eyleme dayalı bu ilişkiler iyi ise, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşur; ilişkiler kötü ise, sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitim amacına ulaşamaz (Ergün ve Duman, 1998). Gorham ve Christophel (1992), öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonunu artıran olumlu davranışlarının motivasyonu azaltan davranışlarından daha az etkili olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak öğrenme ortamlarını hazırlamalı, öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemeli, onlarla iyi ilişkiler kurmalı, hoş görülü davranmalı ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmelidir.

Öğrencilerde okula aidiyet duygusunun geliştirilmesi öğrencilerin okula yabancılaşmalarını önleyecektir. Okula aidiyet duygusu ve öğretmenin empatik davranışları öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Sarı ve Özgök, 2014). Okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrenciler hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklere daha sık katılmakta, daha yüksek özgüvene sahip olmakta, okula daha fazla devam etmekte, öğretmenleri ve akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurmaktadır (Cemalcılar, 2010). Öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencilere değerli olduklarını hissettirmeli, fiziki ortamlar öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmalı ve öğrencilerin boş zamanlarını kaliteli bir şekilde geçirecekleri imkânlar sunulmalıdır. Ayrıca sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin düzenlenmesi öğrencilerin okula bağlanmalarını sağlayacaktır.

Öğrencilerin okula karşı tutumları öğrencilerin başarılarını olumlu yada olumsuz yönden etkilerken aynı zamanda okula yabancılaşmalarını artırmakta yada azaltmaktadır. Okula karşı olumlu tutumlar içerisinde olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları gelişecek ve okula bağlanmaları daha kolay olacaktır. Okul bağlılığı öğrencilerin okuldan ayrılma sıklığını azaltmaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Güvenli bir okul ortamının hazırlanması, eğitim öğretim faaliyetlerinde güncel teknolojilerin kullanılması, öğrencilerin akademik

başarılarının artırılması için çalışmaların yapılması öğrencilerin okula karşı olan tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılara öneriler;

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki liselerde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Farklı illerde farklı eğitim kurumlarında daha geniş örneklemeler üzerinde, farklı değişkenlerle araştırmalar yapılarak okul kültürü ve okula yabancılaşma ile ilgili bulgular elde edilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59 (8),6-11.
- Brown, M.R., Higgins, K. and Paulsen, K.(2003a). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39(1),3-9
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., ve Thoma, C. (2003b). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26(4), 227-238
- Cemalçılar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Coşkun, Y. ve Altay C.A. (2009) Lise Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Benlik Algısı İlişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Daft, R.L. (2006). *New Era of Management*. Student Edition. Ohio: Thomson Corporation
- Ergün, M. ve Duman, T. "Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları", *Millî Eğitim Dergisi*, 137, 45-58.
- Fitzhenry, K. M (2010) . *Perceptions Of School Culture: Influences on High School Teachers' Choice of Pedagogy*. Unpublished Doctoral Dissertation. Widener University, Pennsylvania.
- Flint, N. (2000). *Culture Club: An Investigation of Organisational Culture*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Sydney
- Hallett, T. (2003) Symbolic Power and Organizational Culture. *Sociological Theory*, 21(2), 128-149
- Holmes, M. T. (2009). *Creating a Positive School Culture in Newly Opened Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, North Carolina State University, North Carolina
- Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace, *Journal of Educational and Psychological Consultation*,1(2), 149-168.
- George, D.,ve Mallery, P. (2016) *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference.(14. ed.)* New York: Routledge.
- Gedik, A. ve Cömert, M. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma Düzeyleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 475-497.
- Gorham, J. ve Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239-252. doi: 10.1080/01463379209369839
- Göldağ, B. (2015). *Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya ili örneği)*. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hadjar, A., Backes S., & Gysin., S. (2015). School Alienation, Patriarchal Gender-Role Orientations and the Lower Educational Success of Boys. A Mixed-method Study. *Masculinities and Social Change*, 4(1), 85- 116. doi:10.17583/msc.2015.1319
- Hascher, T. ve Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49, 220–232
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M.(2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 293-315.
- Karakaya, F. (2010). *Çağdaş insan ve yabancılaşma üzerine bir dizi resim önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- MaCkey, J.A.(1970). The Dimensions of Adolescent Alienation. *The High School Journal*, 54(2). 84-95. <http://www.jstor.org/stable/40365874>
- Mackey, J. ve A, Ahlgren(1977). Dimensions of Adolescent Alienation. *Applied Psychological Measurement*, 1(2), 219-232.
- Matsumoto, D. (1996). *Culture and Psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731-741.
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A., Hadjar, A., Hascher, T. ve Marcin, K. (2017). School Alienation: A Construct Validation Study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36-59
- Morinaj, J ve Hascher, T. (2018). School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*. 1-12, doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Ph. D. thesis University of Twente. Netherlands: Twente University Press
- Oerlemans, K. ve Jenkins, H.(1998). There are aliens in our school. *Educational Research*, 8(2), 1998, 117-129.
- Peterson, K. D. and Deal, T. E.(2009). *The Shaping School Culture Fieldbook*. Second Edition. San Fransisco California USA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Sanberk, İ.(2003). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2),479-492
- Schein, E. H. (1996). Culture: The Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 40th Anniversary Issue, 229-240.
- Schulz, L. L. and Rubel, D. J. (2011). A phenomenology of alienation in high school: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling*, 14(5), 286-298.
- Seeman, M. (1959). On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-790
- Spencer-Oatey, H. (2012) What is culture? A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts. internet erişim tarihi 10.09.2019 https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/global_pad_-_what_is_culture.pdf
- Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. *ERIC-Clearinghouse on Educational Management*. İnternet erişim tarihi 18.12.2010 <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest091.html>.
- Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 15(1), 81-99
- Şimşek, H. ve Akdemir, Ö.A. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma. *Current Research in Education*. 1(1), 1-12.
- Şişman, M.(2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tillar, H. (2004). *School Culture And Student Achievement In Elementary Schools In South Carolina*, Parkway: ProQuest LLC.
- Watt, I. (2000). *Essays on Conrad*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williamson, I. ve Cullingford, C. (1998). Adolescent Alienation: its correlates and consequences, *Educational Studies*, 24(3), 333-343, doi:10.1080/0305569980240306.
- Yanık, M. ve Çamlıyer, H. (2015). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumları İle Okula Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi,. *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1, 9-19.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Battal GÖLDAĞ
battal.goldag@inonu.edu.tr

Interparental Conflict and Emerging Adults' Psychological Distress: Do Cognitive Appraisals Matter?

Yalçın Özdemir, Aydın Adnan Menderes University, ORCID ID: 0000-0003-2698-0900
Ali Serdar Sağkal, Aydın Adnan Menderes University, ORCID ID: 0000-0002-2597-8115

Abstract

Exposure to interparental conflict is a risk factor for psychological problems in emerging adulthood. The present study explored the links among interparental conflict, cognitive appraisals, and psychological distress in emerging adulthood. Three hundred thirteen emerging adults (228 females, 72.8%; 85 males, 27.2%) between the ages of 18 to 27 ($M = 19.86$, $SD = 1.54$) participated in the research. Participants completed measures of Perception of Interparental Conflict Scale (CPIC), Threat and Self-blame scales of the CPIC, and Brief Symptom Inventory (BSI). Findings showed that interparental conflict directly affected the appraisals of threat and self-blame in emerging adulthood. Results from multiple mediation analyses indicated that appraisals of threat and self-blame fully mediate the relationship between interparental conflict and psychological distress. That is, interparental conflict was linked to increased appraisals of threat and self-blame, which in turn was related to greater psychological distress. Results suggest that exposure to interparental conflict is still a potential risk factor beyond childhood and adolescence period.

Keywords: interparental conflict, cognitive appraisals, psychological distress, emerging adults, structural model



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 831-841
DOI: 10.17679/inuefd.513399

Article type:
Research article

Received : 16.01.2019
Accepted : 31.08.2019

Suggested Citation

Özdemir, Y., & Sağkal, A. S. (2019). Interparental conflict and emerging adults' psychological distress: Do cognitive appraisals matter? *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 831-841. DOI: 10.17679/inuefd.513399

Ebeveynler Arası Çatışma ve Beliren Yetişkinlerin Psikolojik Sıkıntıları: Bilişsel Değerlendirmeler Önemli Mi?

Yalçın Özdemir, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2698-0900
Ali Serdar Sağkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2597-8115

Öz

Ebeveynler arası çatışmaya maruz kalma, beliren yetişkinlikte psikolojik problemler için önemli bir risk faktörüdür. Bu çalışmada, ebeveynler arası çatışma, bilişsel değerlendirmeler ve psikolojik sıkıntı arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Yaşları 18 ile 27 ($ORT = 19.86$, $SS = 1.54$) arasında değişen toplam 313 beliren yetişkin (228 kadın, %72.8; 85 erkek, %27.2) çalışmada yer almıştır. Katılımcılar, Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği (CPIC), CPIC'in Tehdit ve Kendini Suçlama alt boyutları ile Kısa Semptom Envanteri'ni (KSE) doldurmuşlardır. Araştırma bulguları, ebeveynler arası çatışmanın beliren yetişkinlikte tehdit ve kendini suçlama değerlendirmelerini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Çoklu aracılık analizlerinden elde edilen bulgular, tehdit ve kendini suçlama algılarının ebeveynler arası çatışma ve psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkide tam aracılık ettiğini göstermiştir. Başka bir deyişle, çalışmada ebeveynler arası çatışmanın artan tehdit ve kendini suçlama algılarıyla bağlantılı olduğu; bunun da daha fazla psikolojik sıkıntıyla ilişkilendiği saptanmıştır. Araştırma bulguları, ebeveynler arası çatışmaya maruz kalmanın çocukluk ve ergenlik dönemlerinin de ötesinde hala potansiyel bir risk faktörü olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: ebeveynler arası çatışma, bilişsel değerlendirmeler, psikolojik sıkıntı, beliren yetişkinler, yapısal model



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 831-841
DOI: 10.17679/inuefd.513399

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 16.01.2019
Kabul Tarihi : 31.08.2019

Önerilen Atıf

Özdemir, Y., & Sağkal, A. S. (2019). Interparental conflict and emerging adults' psychological distress: Do cognitive appraisals matter? *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 831-841. DOI: 10.17679/inuefd.513399

INTRODUCTION

Interparental conflict is a significant risk factor for the psychosocial and emotional development of offspring. Family researchers have mostly focused on the frequency, intensity, resolution of family conflicts, and its subsequent impacts on children's mental health. A large body of empirical research has documented that the frequent, intense, and unresolved interparental conflict is linked with internalized and externalized behaviors of children (see reviews by Cummings & Davies, 2002; Zimet & Jacob, 2001). In past studies, potential mediating mechanisms that account for the relationship between marital discord and child/adolescent adjustment were also tested by the researchers (e.g., Cummings, George, McCoy, & Davies, 2012; Grych, Fincham, Jouriles, & McDonald, 2000). Most of the studies in this field were conducted with the participation of children and adolescents within western cultures (Cummings & Davies, 2002). However, it is also necessary to test whether these associations can be replicated in non-western cultures. To this aim, in the present research, guided by Grych and Fincham's (1990) cognitive contextual framework, we tested a theoretical model examining direct effect of interparental conflict on emerging adults' psychological distress and indirect effects of interparental conflict on emerging adults' psychological distress through cognitive appraisals. Up to date, the effects of marital relationships on children's adjustment were commonly examined in western cultures and examining the cognitive contextual viewpoint in Turkish culture will make an important contribution to the existing studies. One another contribution of this study is to include emerging adults who are relatively less studied age group in terms of interparental conflict and mental health. As a new period of life course, emerging adulthood including the features of identity explorations, instability, self-focus, feeling in-between, and possibility covers the ages from late teens through late 20s (Arnett, 2007). During this transitional developmental period, unpredictable family environment is linked with mental health problems in emerging adults (Kolak, Van Wade, & Ross, 2018). Thus, a better understanding of the links between interparental conflict, cognitive appraisals, and psychological distress can provide an understanding about etiology of mental health problems of emerging adults.

Interparental Conflict and Psychological Distress

Exposure of children to interparental conflict is associated with many negative consequences, such as depression, anxiety, aggressive behaviors, sleep problems, academic difficulties, and peer-related problems in children (Cummings & Davies, 2010; Davis & Ekins, 2009). Interparental conflict has been linked to depressive symptoms among adolescents (Santiago & Wadsworth, 2009) and young adults (Herrenkohl, Kosterman, Hawkins, & Mason, 2009). In a qualitative study (Sağkal & Türnüklü, 2017), it was found that interparental conflict negatively influences not only children's psychosocial adjustment, but also parent-child relationships. In a small number of studies, it has been shown that the negative effects of interparental conflict on offspring's mental health continue until early adulthood (Amato & Sobolewski, 2001). Zill, Morrison, and Coiro (1993) indicated that exposure to chronic interparental conflict during childhood was linked with psychological and relational problems during early adulthood. Recent research results also demonstrate that interparental conflict is linked with greater depression, loneliness, and lower romantic competence in emerging adulthood (Kumar & Mattanah, 2018). Alves, Cunha, Carvalho, and Loureiro (2019) in their study report that frequent, intense, and unresolved interparental conflict predicts depressive symptoms in emerging adults. Furthermore, in a recent study, Sağkal and Özdemir (2019) report that perceived interparental conflict is linked with emerging adults' couple satisfaction via romantic relationship conflict and marital attitudes. Thus, based on previous empirical studies, it would be expected that interparental conflict would be related to mental health outcomes of emerging adults.

Mediator Mechanism

It is seen that the researches that investigate the effect of marital relationship on children's adjustment primarily focus on the direct relationship between marital conflict and adjustment problems in children (Grych & Fincham, 1990). However, research in recent decades has focused on the question of through which mechanisms and processes interparental conflict affect adjustment problems in children (Cummings & Davies, 2002). When the literature is examined, it appears that appraisals of threat and self-blame mediate in the link between marital conflict and psychological distress.

One of the most important theoretical approaches to explain the effects of interparental conflict on children's adjustment is the cognitive contextual framework (Grych & Fincham, 1990). Cognitive contextual framework proposes that how children interpret conflict is highly influential on children's adjustment. According to this theoretical view, appraisals of threat related to the interparental conflict and the child's self-blame for this conflict are seen as an important mechanism explaining the link between interparental conflict and adjustment problems of the children and youth (Grych & Fincham, 1990). The child, confronted

with the marital conflict, primarily assesses whether the conflict is related to herself or himself and the potential threats that may result in conflict (Fosco, DeBoard, & Grych, 2007). Threat appraisal is the expectation that something bad will happen, as a result of the conflict, the child himself/herself or a family member might be physically damaged, or the conflict may lead to divorce (Atkinson, Dadds, Chipuer, & Dawe, 2009). Stable, ever-increasing threat appraisal is seen as a major risk factor in terms of the child's adjustment problems (Fosco et al., 2007). Cross-sectional and longitudinal studies show that appraisal of threat is associated with internalizing problems (Fosco & Grych, 2008; Grych et al., 2000; Grych, Harold, Miles, 2003). In general, the proposals of the cognitive contextual framework were supported in cross-sectional, meta-analytic, and longitudinal studies (Fosco et al., 2007; Fosco & Grych, 2008; Grych & Fincham, 1993; Grych et al., 2000; Grych et al., 2003). Even recent findings from western studies (e.g., Fosco & Lydon-Staley, 2019) also provide evidence that cognitive appraisals mediate the links between interparental conflict and mental health outcomes such as depression, anxiety, anger, positive affect, life satisfaction, meaning, and purpose in life.

The Present Study

Although emerging adults have achieved autonomy in most cases, their parents are still an important source of social support for them (Chisholm & Hurrelmann, 1995). Researchers have recognized the importance of strong family ties for identity development and life satisfaction in the process of transitioning from adolescence to adulthood (Crocetti & Meeus, 2015). It is important to understand the links between exposure to interparental conflict and mental health problems for emerging adults since this age group is close to marriage and it is likely that they will transfer their past negative schema about marriages/family relationships to their own romantic relationships or marriages (Allen & Mitchell, 2015). Thus, a better understanding of the associations between observing interparental conflict and mental health problems in emerging adults may offer insight into a potentially problematic family processes before they have problems in their future relationships or marriages. Thus, the purpose of the present study was to examine direct effects of exposure to interparental conflict on psychological distress and indirect effects of exposure to interparental conflict on psychological distress through appraisals of threat and self-blame during emerging adulthood.

METHOD

Participants

Data for the present study were collected from 313 emerging adults (228 females, 72.8%; 85 males, 27.2%) attending a large state university located in a western city of Turkey. Ages of the participants ranged from 18 to 27 ($M = 19.86$, $SD = 1.54$). It was seen that the majority of the participants were freshman students (%53) and the others were balanced in terms of class levels. The majority of the participants (%99) reported that they were living with both parents. Most of the mothers have graduated from middle school and below (70.9%), most of the fathers have graduated from high school and below (73.2%). Median monthly family income was in the range of 2000TL to 3000TL (approximately \$520 to \$790).

Measures

Interparental conflict. In order to measure participants' perception of interparental conflict, conflict properties factor of the Children's Perception of Interparental Conflict Scale (CPIC; Grych, Seid, & Fincham, 1992) was used. Conflict properties factor of the CPIC include three subscales namely, frequency, intensity, and resolution. Items are responded on a 3-point Likert scale. While the CPIC was developed for children (Grych et al., 1992), it has been shown to be a valid and reliable measurement tool for adolescents and emerging adults in subsequent studies (e.g., Bickham & Fiese, 1997; Keeports & Pittman, 2015; Moura, dos Santos, Rocha, & Matos, 2010). In this study, Turkish version of the CPIC was used (Ulu & Fıfıloğlu, 2004). The scale is composed of 17 items, 6 of which assess the frequency, 6 of which assess the resolution, and 5 of which assess the intensity of interparental conflict. In this study, validity and reliability of the scales was tested on emerging adult sample. The results of confirmatory factor analysis yielded acceptable goodness-of-fit indices: $\chi^2(116) = 303.260$, $p < .001$, $\chi^2/df = 2.61$, CFI = .92, GFI = .89, and RMSEA = .07 CI [.06, .08]. The Cronbach's alpha estimates were .85, .85, .86, and .93 for frequency, intensity, resolution, and total scale, respectively. High scores on the scales indicate exposure to higher levels of interparental conflict.

Appraisals of threat and self-blame. Threat and Self-blame Scales of the CPIC (Grych et al., 1992) was used to measure emerging adults' cognitive appraisals of interparental conflict. The original threat scale includes 12 items related with threat and coping efficacy. The self-blame scale involves a total of nine items related to self-blame and the contents of the conflict. Items are responded on a 3-point Likert scale. The sum of threat and coping efficacy items constitute threat score, and sum of the items related with self-blame and content of the conflict constitute the self-blame score. As stated above, it has been shown that

the CPIC was valid and reliable measurement tool for emerging adults (e.g., Bickham & Fiese, 1997; Keepports & Pittman, 2015; Moura et al., 2010). In this study, the factor structure of the scales was assessed using confirmatory factor analysis (CFA). The results revealed an acceptable model fit for the Threat Scale: $\chi^2(43) = 129.893, p < .001, \chi^2/df = 3.02, CFI = .91, GFI = .92,$ and $RMSEA = .08$ CI [.07, .10]. In addition, the CFA results for the Self-blame Scale suggested an adequate model fit: $\chi^2(27) = 66.840, p < .001, \chi^2/df = 2.48, CFI = .94, GFI = .96,$ and $RMSEA = .07$ CI [.05, .09]. The Cronbach's alpha estimates were .83 and .77 for the Threat and Self-blame Scale, respectively. Higher scores on the scales indicate high perceived threat and self-blame.

Psychological distress. In order to assess psychological distress, the Brief Symptom Inventory (BSI; Derogatis & Spencer, 1982) was used in the research. Turkish version of the BSI includes 53 items and consists of Anxiety, Depression, Negative Self, Somatization, and Hostility dimensions (Şahin & Durak, 1994). The items are rated on a 5-point Likert scale. Higher scores from each dimension indicate higher levels of psychological distress. Both the original and Turkish version of BSI has good validity and reliability indices (Derogatis & Spencer, 1982; Şahin & Durak, 1994). In the present study, the Cronbach's alpha coefficients for Anxiety, Depression, Negative Self, Somatization, and Hostility were .86, .87, .85, .77, and .78, respectively.

Procedure

The data collection process of the study was conducted by the researchers in the classrooms with the participation of volunteer students. Participants verbally consented to take part in the survey before completing it. The anonymous self-report survey involved basic demographic information form and instruments assessing interparental conflict, cognitive appraisals, and psychological distress. Students had a one class hour period to complete the survey. The participants enrolled in introductory education and psychology classes received extra course credit for their participation in the research. The research was ethically approved by Aydın Adnan Menderes University Department of Scientific Research Projects.

Data Analysis

In the present study, following preliminary analyses (e.g., missing values, outliers, assumption of normality), bivariate correlations were computed among interparental conflict, appraisals of threat, self-blame, and psychological distress. As recommended by Anderson and Gerbing (1988), the two-step procedure including assessment of measurement and structural model was carried out. Initially, the measurement model was tested to assess whether the observed variables represented the underlying latent constructs. Secondly, the structural model was tested by a maximum likelihood estimation using AMOS 21.0. As the structural model includes particularly two mediators, following Preacher and Hayes (2008), a single-step multiple mediation model was employed. Multiple mediation model enabling simultaneous testing of multiple indirect effects reduces parameter bias and helps researchers to compare the magnitudes of the mediators (Hayes, Preacher, & Myers, 2011). In the analysis of structural model, bootstrapping method (with 5000 bootstrap resamples and 95% bias corrected confidence intervals) which does not require multivariate normality was performed to compute the significance of the specific indirect effects (Amos Development Corporation, 2012). Finally, we contrasted the relative magnitudes of the specific indirect effects.

FINDINGS

Preliminary Analyses

Prior to main analyses, the data were screened and assumptions were tested (Tabachnick & Fidell, 2007). As the Little's MCAR test ($\chi^2 = 804.403, df = 800, p = .45$) demonstrated that the data were missing completely at random, 8 cases with missing values were omitted from the data set. Univariate and multivariate outliers detected using standardized z-scores and the Mahalanobis distance were removed listwise, leaving a total of 296 cases for analyses. Absolute values of skewness indexes < 3 and absolute values of kurtosis indexes < 10 satisfied the assumption of univariate normal distribution (Kline, 2011). As the multivariate kurtosis critical ratio was larger than the recommended threshold of 5.0 (10.45), the assumption of multivariate normality was violated (Byrne, 2010). In the analysis of structural model, bootstrapping method which does not require multivariate normality was performed (Hayes et al., 2011).

Descriptive Statistics and Bivariate Correlations

The means, standard deviations, and bivariate correlations among interparental conflict, appraisals of threat, self-blame, and psychological distress were presented in Table 1. Interparental conflict was positively correlated with both cognitive contextual variables and psychological distress. Appraisals of threat and self-blame were also positively correlated with psychological distress.

Table 1

The Means, Standard Deviations, and Correlations Among Study Variables (n = 296)

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. Interparental conflict	1.49	.39	-			
2. Appraisals of threat	1.77	.42	.64**	-		
3. Self-blame	1.17	.24	.17**	.15*	-	
4. Psychological distress	1.06	.61	.20**	.25**	.26**	-

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

Measurement Model

Before the structural model, a confirmatory factor analysis was conducted to assess the overall fit of the measurement model including interparental conflict, appraisals of threat, self-blame, and psychological distress as latent variables. Interparental conflict latent variable was represented by measures of frequency, intensity, and resolution. Appraisals of threat and self-blame latent variables were represented by three parcels each using an item-to-construct balance approach (Little, Cunningham, Shahar, & Widaman, 2002). Psychological distress latent variable was represented by measures of anxiety, depression, negative self, somatization, and hostility. The measurement model provided a good fit to the data: $\chi^2(71) = 165.129$, $p < .001$, $\chi^2/df = 2.37$, CFI = .96, GFI = .93, and RMSEA = .07 CI [.05, .08]. Factor loadings ranged from .80 to .89 for interparental conflict, .81 to .85 for appraisals of threat, .69 to .80 for self-blame, .70 to .91 for psychological distress, and they were all significantly different from zero at the $p < .001$ level (see Table 2). Furthermore, reliability and validity of the measurement model was also assessed. As presented in Table 2, composite reliability coefficients ranged from .79 to .92 and all were above the .70 threshold, supporting reliability of the measurement model (Bagozzi & Yi, 1988). The average variance extracted (AVE) ranged from .56 to .74 and all AVE values exceeded the benchmark of .50, supporting the convergent validity of the model (Bagozzi & Yi, 1988).

Table 2

Measurement Model: Standardized Parameter Estimates, Reliability, and Convergent Validity Indices

	Standardized parameter estimates	CR	AVE
Resolution ← Interparental conflict	.80**		
Intensity ← Interparental conflict	.89**	.89	.74
Frequency ← Interparental conflict	.89**		
A1 ← Appraisals of threat	.85**		
A2 ← Appraisals of threat	.82**	.87	.69
A3 ← Appraisals of threat	.81**		
S1 ← Self-blame	.80**		
S2 ← Self-blame	.69**	.79	.56
S3 ← Self-blame	.74**		
Anxiety ← Psychological distress	.91**		
Depression ← Psychological distress	.89**	.92	.69
Negative self ← Psychological distress	.88**		
Somatization ← Psychological distress	.70**		
Hostility ← Psychological distress	.77**		

Notes. A1-A3 are three parcels of appraisals of threat; S1-S3 are three parcels of self-blame; CR = Composite reliability; AVE = Average variance extracted; ** $p < .001$

Moreover, in order to assess discriminant validity, we compared the square root of AVE for each construct with the correlation with any other latent construct. As presented in Table 3, the square root of AVE for each construct was greater than the correlation values, confirming discriminant validity (Fornell & Larcker, 1981). Overall, all these results ensure the reliability and validity of the measurement model.

Table 3
Discriminant Validity of Measures

Measures	1	2	3	4
1. Interparental conflict	.86			
2. Appraisals of threat	.73	.83		
3. Self-blame	.18	.16	.75	
4. Psychological distress	.21	.29	.29	.83

Note. Numbers on the diagonal (in boldface) are the square roots of AVE

Structural Model

The results of the structural model showed a good fit to the data (see Fig. 1): $\chi^2(72, n = 296) = 165.486, p < .001, \chi^2/df = 2.30, CFI = .96, GFI = .93, RMSEA = .07$ CI [.05, .08]. Standardized parameter estimates demonstrated that interparental conflict was significantly and positively associated with appraisals of threat ($\beta = .73, p < .001$) and self-blame ($\beta = .18, p < .01$). Appraisals of threat ($\beta = .26, p < .01$) and self-blame ($\beta = .26, p < .001$) were also significantly and positively associated with psychological distress. However, direct effect of interparental conflict on psychological distress was not significant ($\beta = -.02, p > .05$). Interparental conflict, appraisals of threat, and self-blame accounted 14% of the variance in emerging adults' psychological distress. To test significance of indirect effects in the structural model, we used 95% bias-corrected confidence intervals based on 5000 bootstrap resamples. The findings demonstrated the total indirect effect of interparental conflict on emerging adults' psychological distress through both mediators was significant ($\beta = .71, 95\% \text{ CI } [.26, 1.21], p < .01$). Further analyses indicated that specific indirect effects through appraisals of threat ($\beta = .58, 95\% \text{ CI } [.14, 1.06], p < .01$) and self-blame ($\beta = .14, 95\% \text{ CI } [.03, .31], p < .05$) were significant. Pairwise contrast test showed that the specific indirect effects did not differ significantly from each other ($\beta = .44, 95\% \text{ CI } [-.02, .93], p > .05$) (see Table 4).

Table 4
Total and Specific Indirect Effects of Interparental Conflict on Psychological Distress

Model Pathways	Point Estimates	95% CI		p
		Lower	Upper	
Total indirect effect	.71	.26	1.21	.002
1. Interparental conflict → Appraisals of threat → Psychological distress	.58	.14	1.06	.007
2. Interparental conflict → Self-blame → Psychological distress	.14	.03	.31	.011
Contrast between 1 and 2	.44	-.02	.93	.062

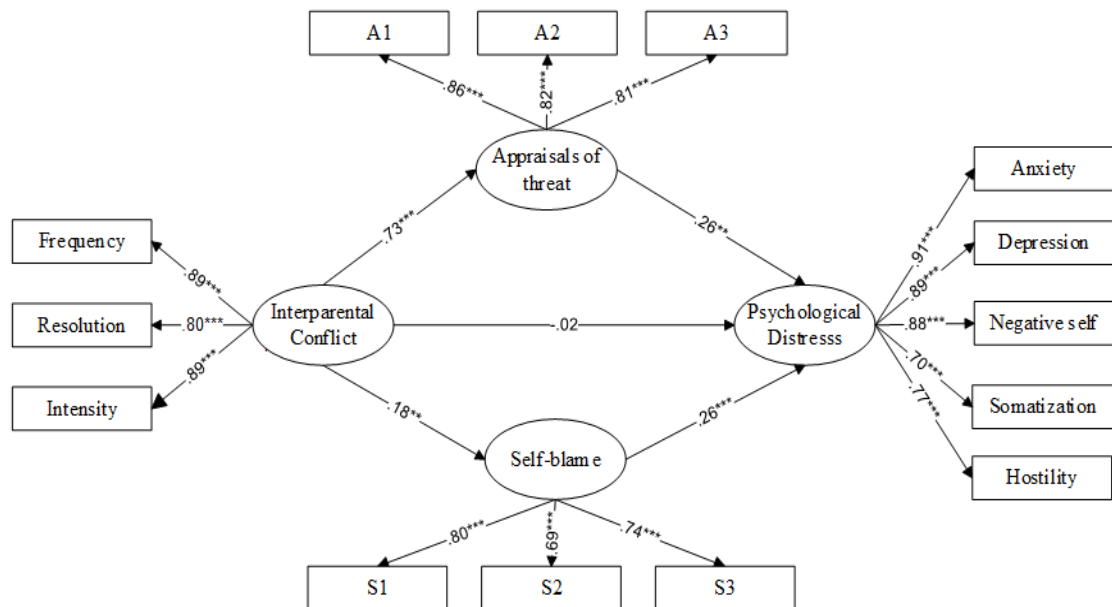


Figure 1. The mediation model.

Note. Standardized path coefficients are presented; A1-A3 are three parcels of appraisals of threat; S1-S3 are three parcels of self-blame; ** $p < .01$; *** $p < .001$

DISCUSSION & CONCLUSION

The present study investigated links between interparental conflict, appraisals of threat, self-blame, and psychological distress in emerging adulthood. Numerous studies have shown that interparental conflict was associated with children's and adolescents' adjustment problems (see reviews by Cummings & Davies, 2002; Zimet & Jacob, 2001). However, there is an important gap in the literature whether interparental conflict is still linked with children's adjustment in subsequent developmental periods. Within this context, an important contribution of the present study is to address the links between interparental conflict, cognitive appraisals, and psychological distress in emerging adulthood. Overall, research results demonstrated that interparental conflict is indirectly linked with psychological distress via the mechanism of appraisals of threat and self-blame in emerging adulthood.

In the research, analyses of structural model showed that appraisals of threat and self-blame fully mediate the link between interparental conflict and psychological distress. The full mediation suggests that frequent, intense, and unresolved interparental conflict increase the appraisals of threat and self-blame, which in turn contribute to higher levels of psychological distress. This result is consistent with the results of previous studies conducted in western societies (Atkinson et al., 2009; Fosco et al., 2007; Fosco & Lydon-Staley, 2019; Grych et al., 2000; Grych et al., 2003; Keeports & Pittman, 2017). That is, the current research provides empirical support for the argument that exposure to frequent, intense, and unresolved interparental conflict continues to have adverse effects on offspring beyond childhood and adolescence years. Findings of the present study are also in accordance with the theoretical assumptions of cognitive contextual framework (Grych & Fincham, 1990). According to this theoretical framework, children witnessing interparental conflict make evaluations about how threatening the conflict might be for themselves, their family, and their relationships with parents and also, they make evaluations about reasons causing this conflict. In this line of thought, children developing cognitive appraisals of threat and blaming themselves for their parents' conflict are likely to experience adjustment problems (Grych & Fincham, 1993). Indeed, findings from qualitative researches (e.g., Sağkal & Tümlüklü, 2017) support that while destructive marital conflict increases appraisals of threat and self-blame in children, constructive conflict resolution has been associated with experiences of close family ties and cohesion. As a family member, children monitor interparental interactions, assess the risk factors and try to understand causes of interparental conflict. Within this perspective, it is proposed that children with greater appraisals of threat and self-blame are at higher risk to experience depression and anxiety (Fosco & Lydon-Staley, 2019). According to Keeports and Pittman (2017), as today's youth continues their education early to late 20s, most of the emerging adults depend socially, emotionally, and financially on their parents and thus family environment may still become influential on mental health outcomes of emerging adult children. As a result, based on these empirical findings and theoretical explanations, it can be concluded that even though children reaches ages of emerging adulthood and mostly leave home for college education, families are still important sources in offspring's social and emotional development (Alves et al., 2019; Chisholm & Hurrelmann, 1995; Crocetti & Meeus, 2015). Similar to children and adolescents, emerging adults who are exposed to frequent, intense, and unresolved interparental conflict are likely to develop cognitive appraisals of threat and self-blame, which in turn, increase the likelihood of experiencing psychological distress.

The findings of the study should be interpreted within the framework of some limitations. As a first limitation, in the present study the effects of interparental conflict on emerging adults' psychological distress were revealed through self-report survey. Although children's own assessments are more closely related to their psychological functioning than that of parents' reports of marital conflict (Grych & Fincham, 1990), in future studies parental reports may also be included. As a second limitation, the data were collected from emerging adults who are currently enrolled in university and hence findings might not be generalized to other young people who are not enrolled in the educational system. For this reason, future studies may replicate the proposed hypothetical model on diverse sample groups. Another important limitation of the study was cross-sectional research design. To draw direction of causality among variables, longitudinal and experimental researches are needed. Thereby, future studies may test whether cognitive contextual framework longitudinally explain the links between interparental conflict and psychological

distress. Lastly, it should be noted that interparental conflict is associated with other familial factors such as parental problematic alcohol use and depression (Keller, Cummings, Davies, & Mitchell, 2008; Cummings, Schermerhorn, Keller, & Davies, 2008). Therefore, it is important to include multiple risk factors in the later studies while examining the effects of interparental conflict on children.

Despite these limitations, this study provided important evidence for the relationship between interparental conflict and offspring's psychological distress during emerging adulthood and identified the cognitive contextual framework as a mediating mechanism between these two constructs. Besides, the findings of the study highlight that interparental conflict is still a familial risk factor on the psychological adjustment of children who are currently being in a period of emerging adulthood. Therefore, the findings of this study suggest that giving trainings to parents about how they can resolve their marital conflict constructively should be an important target for future prevention and intervention studies. In addition, mental health experts giving psychological help to emerging adults who are currently experiencing distress related to interparental conflict should focus on their clients' cognitive appraisals of threat and blame. It is assumed that increasing skills of coping efficacy and reducing self-blaming thoughts may help emerging adults to experience greater subjective well-being.

REFERENCES

- Allen, K., & Mitchell, S. (2015). Perceptions of parental intimate relationships and their affects on the experience of romantic relationship development among African American emerging adults. *Marriage & Family Review, 51*, 516-543. doi: 10.1080/01494929.2015.1038409
- Alves, M. P., Cunha, A. I., Carvalho, P., & Loureiro, M. J. (2019). Perceived interparental conflict and depressive symptomatology in emerging adults: The mediating role of aggressive attitudes. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 1*-19. doi: 10.1080/10926771.2019.1572400
- Amato, P. R., & Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord on adult children's psychological well-being. *American Sociological Review, 66*(6), 900-921. doi: 10.2307/3088878
- Amos Development Corporation (2012). *User-defined estimands*. Retrieved from <http://amosdevelopment.com/index.html>
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 1*(2), 68-73. doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
- Atkinson, E. R., Dadds, M. R., Chipuer, H., & Dawe, S. (2009). Threat is a multidimensional construct: Exploring the role of children's threat appraisals in the relationship between interparental conflict and child adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 281-292. doi: 10.1007/s10802-008-9275-z
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of The Academy of Marketing Science, 16*(1), 74-94.
- Bickham, N. L., & Fiese, B. H. (1997). Extension of the Children's Perceptions of Interparental Conflict Scale for use with late adolescents. *Journal of Family Psychology, 11*, 246-250. doi: 10.1037/0893-3200.11.2.246
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Chisholm, L., & Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe: Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence, 18*, 129-158. doi: 10.1006/jado.1995.1010
- Crocetti, E., & Meeus, W. (2015). Identity statuses: Strengths of a person-centered approach. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 97-114). New York, NY: Oxford University Press.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(1), 31-63. doi: 10.1111/1469-7610.00003
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. New York, NY: The Guilford Press.
- Cummings, E. M., George, M. R. W., McCoy, K. P., & Davies, P. T. (2012). Interparental conflict in kindergarten and adolescent adjustment: Prospective investigation of emotional security as an

- explanatory mechanism. *Child Development*, 83(5), 1703-1715. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01807.x
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Keller, P. S., & Davies, P. T. (2008). Parental depressive symptoms, children's representations of family relationships, and child adjustment. *Social Development*, 17(2), 278-305. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00425.x
- Davis, K. A., & Epkins, C. C. (2009). Do private religious practices moderate the relation between family conflict and preadolescents' depression and anxiety symptoms? *The Journal of Early Adolescence*, 29(5), 693-717. doi: 10.1177/0272431608325503
- Derogatis, L. R., & Spencer, P. M. (1982). *Administration and procedures: BSI manual I*. Baltimore: Clinical Psychometric Research.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388.
- Fosco, G. M., DeBoard, R. L., & Grych, J. H. (2007). Making sense of family violence: Implications of children's appraisals of interparental aggression for their short and longterm functioning. *European Psychologist*, 12(1), 6-16. doi: 10.1027/1016-9040.12.1.6
- Fosco, G. M., & Grych, J. H. (2008). Emotional, cognitive, and family systems mediators of children's adjustment to interparental conflict. *Journal of Family Psychology*, 22, 843-854. doi: 10.1037/a0013809
- Fosco, G. M., & Lydon-Staley, D. M. (2019). A within-family examination of interparental conflict, cognitive appraisals, and adolescent mood and well-being. *Child Development*, 90(4), e421-e436. doi: 10.1111/cdev.12997
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267-290.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1993). Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework. *Child Development*, 64(1), 215-230. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02905.x
- Grych, J. H., Fincham, F. D., Jouriles, E. N., & McDonald, R. (2000). Interparental conflict and child adjustment: Testing the mediational role of appraisals in the cognitive-contextual framework. *Child Development*, 71(6), 1648-1661. doi: 10.1111/1467-8624.00255
- Grych, J. H., Harold, G. T., & Miles, C. J. (2003). A prospective investigation of appraisals as mediators of the link between interparental conflict and child adjustment. *Child Development*, 74, 1176-1193. doi: 10.1111/1467-8624.00600
- Grych, J. H., Seid, M., & Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The Children's Perception of Interparental Conflict Scale. *Child Development*, 63(3), 558-572. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01646.x
- Hayes, A. F., Preacher, K. J., & Myers, T. A. (2011). Mediation and the estimation of indirect effects in political communication research. In E. P. Bucy, & R. L. Holbert (Eds.), *Sourcebook for political communication research: Methods, measures and analytical techniques* (pp. 434-465). New York, NY: Routledge.
- Herrenkohl, T. I., Kosterman, R., Hawkins, J. D., & Mason, A. (2009). Effects of growth in family conflict in adolescence on adult depressive symptoms: Mediating and moderating effects of stress and school bonding. *Journal of Adolescent Health*, 44(2), 146-152. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.07.005
- Keeports, C. R., & Pittman, L. D. (2017). I wish my parents would stop arguing! The impact of interparental conflict on young adults. *Journal of Family Issues*, 38(6), 839-857. doi: 10.1177/0192513X15613821
- Keller, P. S., Cummings, E. M., Davies, P. T., & Mitchell, P. M. (2008). Longitudinal relations between parental drinking problems, family functioning, and child adjustment. *Developmental Psychopathology*, 20(1), 195-212. doi: 10.1017/S095457940800000
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Kolak, A. M., Van Wade, C. L., & Ross, L. T. (2018). Family unpredictability and psychological distress in early adulthood: The role of family closeness and coping mechanisms. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3842-3852. doi: 10.1007/s10826-018-1211-4
- Kumar, S. A., & Mattanah, J. F. (2018). Interparental conflict, parental intrusiveness, and interpersonal functioning in emerging adulthood. *Personal Relationships*, 25(1), 120-133. doi: 10.1111/pere.12231
- Little, T. D., Cunningham W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151-173. doi: 10.1207/S15328007SEM0902_1

- Moura, O., dos Santos R. A., Rocha, M., & Matos, P. M. (2010). Children's Perception of Interparental Conflict Scale (CPIC): Factor structure and invariance across adolescents and emerging adults. *International Journal of Testing, 10*(4), 364-382. doi: 10.1080/15305058.2010.487964
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879.
- Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2019). Interparental conflict and emerging adults' couple satisfaction: The mediating roles of romantic relationship conflict and marital attitudes. *Başkent University Journal of Education, 6*(2), 181-191.
- Sağkal, A. S., & Türnüklü, A. (2017). Çocukların ebeveynler arası çatışmalara ilişkin algıları: Nitel bir çalışma [Children's perceptions of interparental conflicts: A qualitative study]. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 376-407. doi: 10.12984/eegeefd.329139
- Santiago, C. D., & Wadsworth, M. E. (2009). Coping with family conflict: What's helpful and what's not for low-income adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 192-202. doi: 10.1007/s10826-008-9219-9
- Şahin, N. H., & Durak, A. (1994). Kısa Semptom Envanteri: Türk gençleri için uyarlanması [Brief Symptom Inventory: Adaptation for Turkish Youth]. *Türk Psikoloji Dergisi, 9*(31), 44-56.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Ulu, İ. P., & Fıfıloğlu, H. (2004). Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması [A validity and reliability study of the Children's Perceptions of Interparental Conflict Scale]. *Türk Psikoloji Yazıları, 7*(14), 61-75.
- Zill, N., Morrison, D. R., & Coiro, M. J. (1993). Long-term effects of parental divorce on parent-child relationships, adjustment, and achievement in young adulthood. *Journal of Family Psychology, 7*(1), 91-103.
- Zimet, D. M., & Jacob, T. (2001). Influences of marital conflict on child adjustment: Review of theory and research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*(4), 319-335. doi: 10.1023/A:1013595304718

İletişim/Correspondence

Prof. Dr., Yalçın ÖZDEMİR
e-mail: yalcin.ozdemir@adu.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi, Ali Serdar SAĞKAL
e-mail: aliserdarsagkal@gmail.com

The Adaptation of Shortened General Attitudes and Beliefs Scale into Turkish: A Validity and Reliability Study

Murat Artıran, Maltepe University, ORCID ID: 0000-0003-1996-024X

Abstract

Rational Emotive Behavioral Therapy (REBT) is one of the therapeutic approaches under cognitive behavioral therapy that puts central emphasis on irrational beliefs in psychological counseling. This approach suggests that irrational beliefs are the source of psychological disorders. This study investigated the validity and reliability of the Turkish version of General Attitudes and Beliefs Scale's shortened version (SGABS) in REBT. The sample size were 901. Turkish version of SGABS's language equivalency, exploratory and confirmatory factor analysis, internal consistency analysis, test retest analysis were investigated in this research. In literature, there are many questionnaires that measure irrational beliefs but those questionnaires. However they are criticized in terms of they have so many items, measuring unclear cognitive structures, they mixed emotional and behavioral items with cognition, and their factor structures based on theoretical facts. Additionally they are criticized because of cultural differences were limitedly confronted in these scales. Among these measures, 26-item SGABS was not highly criticized in comparison to earlier questionnaires measuring irrational beliefs. Original questionnaire measures irrational beliefs in 7-factor structure. In this research, the internal consistency alpha of the questionnaire founded to be .84. Reliability analysis of this questionnaire had statistically significant relationship with other psychological variables. The questionnaire's test-retest results were highly consistent as well. According to the results Turkish adapted version of SGABS is valid and reliable.

Keywords: Scale, irrational, rational, REBT, cross-cultural



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 842-858
DOI: 10.17679/inuefd.516350

Article type:
Research article

Received : 22.01.2019
Accepted : 31.08.2019

Suggested Citation

Artıran, M. (2019). The Adaptation of Shortened General Attitudes and Beliefs Scale into Turkish: A Validity and Reliability Study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 842-858. DOI: 10.17679/inuefd.516350

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Rational Emotive Behavioral Therapy (REBT) which based on ABC(DEF) model established by Dr. Albert Ellis (Ellis and Dryden,1997) is the first Cognitive-Behavioral Therapy (CBT). Ellis argues that Rational Emotive Behavioral Therapy, which enables people to solve their problems by changing their perspectives about incidents, is the most effective theory. (Ellis, 1990; Hyland, 2014). Rational Emotive Behavioral Therapy which is based on the ABC Model emphasizing the source of psychological disorders are the irrational beliefs emerged as Rational Therapy and it is developed over time. (Ellis,2001) Theory suggests that One of the hypotheses of the ABC model is 'A' is (activating event) which motivates the individual, 'B' (beliefs and thoughts) represents individual's irrational and rational beliefs, 'C' (consequences) represents individual's unhealthy, nonfunctional emotions, physical discomfort and behavioral reactions. Individual 's irrational beliefs lead to "C" as unhealthy negative emotions such as anxiety, depression, anger, and guilt. REBT's main goal is to change a person's irrational beliefs with rational beliefs. By this way, C point is controlled (DiGiuseppe, Doyle, Dryden, Backx, 2014). According to Maultsby (1975), irrational beliefs are caused by a person's desire to reach a positive goal or prevent a negative situation a conscious manifestation of a person's unwillingness to settle for an undesired result. In the early stages of RDDT, eleven different irrational beliefs were mentioned, but these beliefs were not categorized under a specific category. These eleven beliefs were classified into four main categories over time. These are irrational demanding, frustration intolerance, catastrophizing and self /others/life downing (Ellis, 1990, 2001). Measurement of irrational and rational beliefs is important in order to make case formulations in psychotherapy and to follow the course of treatment (Owings, Thorpe, McMillan, Burrows, Sigmon & Alley, 2013). However many scales in REBT are criticized due to they measure emotions, beliefs and behaviors together rather than cognitions alone. Additional many of them measure irrational beliefs without measuring rational beliefs. In literature there some scales such as Attitudes and Beliefs Scale-II (DiGiuseppe, Leaf, Exner ve Robin, 1988) and Short Version of Attitude and Beliefs Scale (Lindner, Kirkby, Wertheim ve Birch, 1999) are relatively better scales according to theoretical expectations.

Purpose

Due to originated from Western culture it is necessary for REBT and CBT to be tested in a Eastern culture (Artiran, 2019). To test a scale as well as its theoretical assumptions in a different culture may provide a valuable information to future direction of any culturally sensitive psychotherapeutic approaches. This study investigated the validity and reliability of the Turkish version of General Attitudes and Beliefs Scale's shortened version (SGABS) in REBT.

Method

The necessary permissions were obtained from SABS' authors Lindner, Kirkby, Wertheim and Birch for the Turkish adaptation of the scale. The research was conducted in four stages: (1) language equivalency, (2) cronbach alpha internal consistency reliability and test retest analysis (3) explonatory factor analysis, (4) confirmatory factor analysis, and (5) criterion-related validity. The sample size was 901 participants, age of the participants ranged from 18 to 43. SGABS's criterion validity analyzes is done with the Scale of Need for Absolute Truth, The Brief Symptom Inventory (BSI), and Ontological Well-Being Scale.

Findings

According to the findings obtained in the scale's study of the language equivalency of the original version of the Turkish version of the correlation was found to be high. It is seen that the internal consistency coefficient ratio of the scale is acceptable. Test-re-test analysis also showed the reliability of the scale is valid. Explonatory and confirmatory factor analysis outcomes indicate 7 factor structure is confirmed as similar to original version of the scale. In the criterion validity analyzes, SGABS and the other psychological variables of The Scale of Need for Absolute Truth, The Brief Symptom Inventory (BSI), and Ontological Well-Being Scale relationships were found to be low to moderate. When the 26-item scale was analyzed, it was observed that the first 7 factors explained 63.058% of the total variance. Eigen Values were determined as 5.967, 2.379, 2.181, 1.773, 1.544, 1.368 and 1.183, respectively. When we examine this 7-factor structure, the contribution of the first factor to the total variance was 22.9%, the second factor was found to be 9.1%, the third factor

8.3%, the fourth factor 6.8%, the fifth factor 5.9%, the sixth factor 5.2% and the last factor 4.5%. As can be seen in Table 2, the analysis shows that the seven-factor model provide good fit indices. The confirmatory factor analysis confirms 7 factors structure.

Discussion & Conclusion

According to the results Turkish adapted version of GABS is valid and reliable. The exploratory and confirmatory factor analyses confirm the construct validity of the SABS. Reliability analysis show that Turkish version of SGABS is reliable scale. It can be concluded that there is no difference between the original form and the Turkish version of the scale. Although the scale was not designed according to the four irrational beliefs determined in the latest research in terms of REBT theory, it can be still used in research and psychotherapy interventions. Dimensions of SGABS are rationality (rational beliefs), need for achievement, need for comfort, self-downing, other downing, need for approval and demand for fairness. Being tested in a different culture may help to Westerner REBT & CBT psychotherapy approaches to be culturally sensitive (e.g. Middle Eastern culture) (Artiran, 2019). The limitations of this study is that it was not studied with a clinical sample. In the future, the scale can be tested in clinical settings and clarified whether the factor structure changes especially in terms of sub-dimensions.

Genel Tutumlar Ve İnanışlar Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Çalışması

Murat Artıran, Maltepe Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0003-1996-024X

Öz

Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi (RDDT), bilişsel davranışçı terapiler arasında irrasyonel inanışları psikolojik danışmanlık süreçlerinde merkezi konumda ele alan bir terapi yaklaşımıdır. Söz konusu kurama göre irrasyonel inanışların psikolojik rahatsızlıkların kaynağı olduğu varsayılır. Bu çalışma ile RDDT'de sıkça kullanılan Genel Tutum ve İnanışlar Ölçeğinin Kısa Formu'nun (GTİÖ-K) dil eşdeğerlilik çalışması, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, iç tutarlılık analizi, test tekrar test analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik analizleri gerçekleştirilerek Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 901 katılımcıdan oluşmuştur. Alan yazında irrasyonel inanışları ölçen birçok ölçme aracı olmasına rağmen bu ölçekler fazlaca madde içermeleri, bilişsel süreçlerle duygusal ve davranışsal unsuları birbirine karıştırmaları, faktör yapılarının kuramsal varsayımlara uyum göstermemesi, kültürler arası farklılıkları sınırlı düzeyde karşılamaları bakımlarından eleştiri almaktadır. 26 maddelik GTİÖ-K'nın sözkonusu eleştirilere göreceli olarak daha az maruz kaldığı söylenebilir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulgulanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test sonuçları da ölçümler arasında yüksek oranda tutarlılık göstermiştir. Orijinal ölçek 7 faktörlü bir yapıda irrasyonel inanışları ölçmektedir. Türkçe formunun açıklayıcı faktör analizi sonuçları bu yapıyı ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi de orijinal 7 faktörlü yapıyı desteklemiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik sonuçları, diğer ölçeklerle istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halinin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ölçek, irrasyonel, rasyonel, RDDT, kültürlerarası



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 842-858
DOI: 10.17679/inuefd.516350

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 22.01.2019
Kabul Tarihi : 31.08.2019

Önerilen Atıf

Artıran, M. (2019). Genel Tutumlar Ve İnanışlar Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 842-858. DOI: 10.17679/inuefd.516350

GİRİŞ

Rasyonel (Akılcı) Duygucu Davranışçı Terapi (RDDT) Dr. Albert Ellis tarafından ortaya konulmuş olan ilk bilişsel davranışçı terapi (BDT) kuramıdır (Ellis ve Dryden, 1997). BDT kuramlarının hemen hepsi psikolojik tedavide düşünce yapıları, süreçleri ve inanışlar ile ilgilenir. Ellis, kuramını ortaya atarken, bireylerin psikolojik sıkıntılarını, olaylara bakış açılarını ve olaylar karşısındaki düşünce yapılarını değiştirerek çözebileceklerini belirtmiştir (Ellis, 1990; Hyland, 2014). Bu yaklaşımın, psikolojik bozuklukların sebeplerini çocukluk dönemindeki yaşantıların etkisine bağlayan psikanalizden daha güvenilir ve bilimsel bir yöntem olduğunu öne sürmüştür. Psikoterapi tarihinde bakıldığında psikiyatrist Aaron Beck'in ortaya koyduğu Bilişsel Terapi (BT) ve Ellis'in RDDT'si BDT'lerin iki ana kuramıdır (Froggatt, 2005). Ellis, ABC modeli ile düşünce yapılarının psikolojik rahatsızlıklardaki rolünü formülize eden modelini 1955'te oluşturdu (Ellis ve Dryden, 1997). Modele göre, 'A' (aktivite eden) kişiyi harekete geçiren olayı, 'B' (inanışlar ve düşünceler) kişinin irrasyonel veya rasyonel inanışlarını, 'C' (sonuçlar) kişinin sağlıklı, işlevsiz duygular, bedensel huzursuzluklar ve davranışsal tepkilerini temsil etmektedir. Örneğin, kişinin 'A' hakkında irrasyonel inanışları (İR'ler) varsa bu durum 'C' noktasına kaygı, depresyon, öfke, suçluluk gibi sağlıklı negatif duygulara neden olur. RDDT ve BDT terapilerinde irrasyonel inanışları, rasyonel inanışlarla (Rİ'ler) değiştirmek için çalışmalar yapılır. Böylece 'C'de duygu durum kontrolü sağlanır (DiGiuseppe, Doyle, Dryden, Backx, 2014). Kurama göre, Rİ'lerin işlevsel duyguları sağladığı, İR'lerin ise işlevsiz duygulara yol açtığı varsayılmaktadır (Ellis, A. &Harper, R.).

Ancak gerek İR'lerin gerekse Rİ'lerin tanımlamaları, sınıflandırılmaları veya nasıl ölçülecekleri hakkında alan yazında tartışmalar sürmektedir. Maultsby'nin (1975) tanımına göre İR'ler; kişinin olumlu bir şeye ulaşma talebi ya da negatif bir durumu engelleme talebiyle başlayan, kişinin arzulamadığı fakat gerçekte oluşan sonuca razı olmamasının bilinçsel dışavurumudur. İR'ler kişide erken çocukluk dönemlerinde başlayıp, ergenlik ve yetişkinlik dönemine taşınmaktadır (Ellis, 1993). Maultsby, inanışların irrasyonel olması için üç kriter olduğunu iddia etmiştir (1975): mantıkdışı olması, uzun vadedeki hedeflerin gerçekleşmesindeki uyumsuzluk ve deneysel gerçeklikle uyumlaması (DiGiuseppe ve ark., 2014). RDDT'nin ortaya konulduğu ilk dönemlerinde, Ellis'in söylemlerine dayandırılarak onbir farklı irrasyonel inanıştan bahsedilmiştir fakat bunlar belirli bir kategoriyle sınıflandırılmamıştı (Jones, 1968). Bu durum da danışanların İR'lerini ve Rİ'lerini ölçmeyi zorlaştırmıştır.

Bu zorluğu aşmak ve terapilerin daha etkili olmasını sağlayabilmek için onbir inanış zaman içinde varsayımsal olarak dört ana kategoride toplanmıştır. Bunlar; (1) aşırı talepkarlık, (2) rahatsız olmaya katlanamamak, (3) felaketleştirme (olayları olumsuz değerlendirme) ve (4) kişinin kendisini/diğerlerini/hayatı değersizleştirme/aşağılaması (Ellis, 1990, 2001). Aşırı talepkarlık irrasyonel inanışları, gerçekçi olmayan, mutlaklık içeren, katı-değişmez, mantıksız, inatçı inanışlardır. Örneğin 'mutlaka her işimde mükemmel olmak zorundayım', 'hayatta hiç rahatsızlık hissetmemeliyim'. Rahatsız olmaya katlanamama irrasyonel inanışları sürekli rahat olma arayışı ve rahatsızlığa olan tahammülsüzlükle ilgilidir. Örneğin 'Ödevleri yapmak çok zor geliyor, katlanamıyorum', 'bana böyle davranılmasına dayanamıyorum'. Felaketleştirme (olayları olumsuz değerlendirme) irrasyonel inanışları olumsuz sonuçların kişi tarafından "korkunç bir olay" olarak değerlendirmesine neden olan düşünce yapılarıdır. Örneğin 'asansörde kapalı kalmak felaket olurdu', 'sınavda başarılı olmazsam korkunç olur'. Değersizleştirme irrasyonel inanışları ise kişinin kendisini veya diğerlerini veya hayatı tek bir dereceyle değerlendirmesidir: iyi veya kötü, değerli veya değersiz şekilde değerlendirmesini tanımlar (Artıran, 2015). Örneğin 'bu kez de başaramazsam ben tamamıyla işe yaramaz bir insanım', 'kimse beni sevmiyor çünkü hiçbir değerim yok'. Kendini değersizleştirip diğer kişileri daha değerli gören, yaşadığı sıkıntıları büyüten bireylerde İR'lerin daha fazla görüldüğü varsayılmaktadır (Ellis, 2001). İR'lerin ortak özellikleri, mantığa dayalı olmamaları, gerçek dışı olmaları, kişiyi yararlı bir hedefe götürmemeleri, beden sağlığına olumsuz etki etmeleri ve işlevsel olmayan duygulara sebebiyet vermeleri olarak sıralanabilir (Ellis, 1990, 2003; Froggatt, 2005). Rİ'ler ise İR'lerin sağlıklı alternatifleridir. Rİ'ler daha esnek, mantıklı, kişiyi ulaşmak istediği hedefe götüren, gerçekçi inanışlardır (Ellis ve Dryden, 1997). Rİ'ler İR'ler gözetilerek sırasıyla şu şekilde sıralanır: (1) Esnek ve gerçekçi istekler/arzular/tercihler, (2) yüksek toleranslılık/rahatsız olmaya katlanabilmek, (3) anti-felaketleştirme (olayları gerçekçi değerlendirmek) ve (4) kişinin kendisini/diğerlerini ve hayatı koşulsuzca kabul etmesi.

RDDT'deki Ölçme Araçları

RDDT literatürü incelendiğinde irrasyonel inanışları ölçmek için kullanılan 50'yi aşkın ölçme aracının geliştirildiği görülecektir. İrrasyonel ve rasyonel inanışların ölçülmesi, psikoterapide vaka formülasyonları yapmak ve tedavinin gidişatını takip edebilmek adına önemlidir (Owings ve ark., 2013). RDDT'de kullanılan ilk ölçme araçları Ellis'in belirlemiş olduğu 11 irrasyonel inanışa dayanmaktaydı (örn: İrrasyonel İnanışlar Testi,

Jones, 1969). Çeşitli araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu ölçme araçlarının sorunlar içerdiğine işaret edilmiştir (Campbell, 1985; Burgess, 1986, Hyland, 2014). Bu sorunlar arasında en önemlisi, sadece biliş yapılarını ölçmeye çalışmak yerine davranış, biliş ve duygu unsurlarının aynı anda ölçülmeye çalışılması olmuştur. Dolayısıyla ilk ölçme araçları düşük ayırt edici geçerliliğe sahiptiler (Hyland, 2014; Artıran, 2015). Bu ölçeklerle ilgili bir diğer problem de ölçek maddelerinde rasyonel inanışlara hiç yer verilmemesi veya çok az yer verilmesidir. İrrasyonel inanışları düzeltmenin rasyonelliği arttırmayacağına dikkat çeken Ellis ve ark. (2010), İR'leri olduğu kadar Rİ'leri de ölçen ölçme araçlarının oluşturulması gerektiğine işaret etmişlerdir. Geçmişte en yaygın olarak kullanılan testler İrrasyonel İnanış Testi ve Rasyonel Davranış Envanteri'dir. Her iki test de Ellis'in 11 inanışına dayanarak hazırlanmıştır (Hyland, 2014). Malouff ve Schutte (1986) RDDT kuramına dayandırdıkları, İrrasyonel İnanış Testi ve Rasyonel Davranış Testi'nin geliştirilmiş bir versiyonu olan İrrasyonel İnanış Ölçeği'ni tasarlamışlardır. Bu ölçeğin avantajı duygu ve davranışlardan çok bilişsel süreçlere önem vermesi olmuştur (Lindner ve ark., 1999).

RDDT'de eski ölçeklerin problemlerine gidermek adına yeni geliştirilecek ölçekler için üç kriter önerilmiştir: (1) Duygusal ifade ile karışmış olmayan bilişsel öğeler içermesi (2) irrasyonellik ve rasyonellik için farklı maddeler barındırması ve (3) diğer bilişsel yapılar yerine (örneğin otomatik inanışlar, çekirdek inanışlar) sadece irrasyonel inanışları ölçüyor olması (Ranelana, 2010). Bütün bu kriterleri karşılayan az sayıdaki ölçeklerden bir tanesi günümüzde sıklıkla kullanılan Genel Tutum ve İnanışlar Ölçeği-II (GTİÖ) (DiGiuseppe, Leaf, Exner ve Robin, 1988) ve bu araştırmada Türkçe'ye uyum çalışması yapılan Genel Tutum ve İnanışlar Ölçeğinin Kısa Formu'dur (GTİÖ-KF) (Lindner, Kirkby, Wertheim ve Birch, 1999). Bu ölçekler günümüzde ergenler ve yetişkinler için rasyonel ve irrasyonel inanışları ölçmede yaygın başvurulan iki ölçme aracı olarak bilinmektedir (Lindner ve ark., 1999).

Bu araştırmanın amacı Lindner ve ark. (1999) tarafından geliştirilen GTİÖ-KF'nin (EK-1) uyarılma çalışması ile ilgi sonuçları paylaşmak ve Türkçe'ye kazandırmaktır. Burgess tarafından 96 madde ile oluşturulan GTİÖ'nün ilk formunun, irrasyonel inanışları ölçerken duygusal ve davranışsal sonuçları karıştırmayan ilk ölçeklerden biri olduğu söylenebilir. Fakat ilk ölçek geliştirme çalışması bilişsel yapıları (örneğin otomatik düşünceler, algılar ve irrasyonel inanışlar gibi) ayırt edemediği için eleştiri aldı (Lindner ve ark., 1999). DiGiuseppe ve arkadaşları (1988) bu ölçeği düzenleyerek 72 maddede yeniden oluşturdular. İsmine ise Tutum ve İnanışlar Ölçeği-2 (TİÖ-2) (GTİÖ'nün ikinci versiyonu olduğunu belirtmek için '2' olarak isimlendirmişlerdir) demişlerdir. TİÖ-2, daha sonra eklenen 4 madde ile 76 maddelik hali ile RDDT'de günümüzde sıklıkla kullanılan bir ölçek olma durumuna gelmiştir. Gerek GTİÖ gerekse GTİÖ'den türetilmiş olan TİÖ-2 ölçeklerinin değerli olmasının nedeni RDDT kuramının tüm irrasyonel inanış yapılarını ortaya koyan ifadeleri içerisinde barındırmasıdır. Ne var ki bu ölçeklerin çok maddeli ölçekler olması testi cevaplayan katılımcıların sıkılmasına sebebiyet vermesine neden olmaktadır. Öte yandan GTİÖ ve TİÖ-2'nin (DiGiuseppe ve ark. 1988; Fülöp, 2007) yapı geçerliliğine dair psikometrik kanıt bulunmaması, faktör yapısının belirsizliği ve cevaplama süresinin uzunluğundan kaynaklanan problemler nedeniyle kısaltılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bernard (1998) yaptığı çalışma ile 55 maddelik kısa bir form önererek GTİÖ'nün maddelerinden bazılarını elediler. Ancak bu testin de uygulanmasının çok zaman alması ve testi cevaplayan katılımcıların ölçekte yer alan ifadelerin çok tekrarlı olduğunu bildirmesi ile tekrar kısaltıldı (MacInnes, 2003). Lindner ve arkadaşları tarafından 26 maddelik (1999) GTİÖ kısa formu (GTİÖ-KF) ile son haline kavuşturuldu. Ölçek 7 alt faktör yapısından oluşmaktadır: Rasyonellik (Ras), Kendini Değersizleştirme (Kde), Başarmak İrrasyonel İnanışları (Bii), Onaylanma İrrasyonel İnanışları (Oii), Konfor Arayışı (Ka), Adalet Beklentisi (Ab), Başkalarını Değersizleştirme (Bde). Bir Batı kültüründen geliştirilmiş olan RDDT ve BDT'ye ait bir ölçek ve onun kuramsal altyapısını bir doğu kültüründe test etmek psikoterapi yaklaşımlarının gelecekteki kültüre uyumlu gelişimi için bizlere önemli bilgiler sağlayabilir (Artıran, 2019). Bu araştırmada GTİÖ-KF'nin Türkçe'ye uyarlanmış formunun geçerlilik ve güvenilirliği analizleri gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma 1: Ölçeğin Çeviri Süreci

Türkçe uyarılması ve geliştirme çalışması için ölçeğin yazarları Lindner, Kirkby, Wertheim ve Birch ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, çeviri için 3 akademisyen, 2 doktora öğrencisi ve bir tercüman görev yapmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliliği İngilizce'ye hakim psikoloji ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanından uzman dört akademisyen tarafından kontrolleri sağlanmıştır. Çevirisi yapılan ölçek tekrar Türkçe'den İngilizce'ye bağımsız

bir çevirmen tarafından çevrilmiştir. Çevirici süreci ve kontroller sonucunda orijinal ölçek ile Türkçe versiyon arasında ifade ve anlamsal bütünlüğün olduğu doğrulanmıştır. Bu aşamadaki sonuçlara göre GTİÖ-KF'nun dil geçerliliğinin birinci aşaması sonuçlandırılmıştır.

Örneklem Grubu

İkinci aşama için İstanbul'daki iki vakıf üniversitesinden İngilizce bilen lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden gönüllü iki grup kolaydan örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. İlk grup 31 kız 44 erkek olmak üzere 75 öğrenciden (% 41.3 kız; %58.7 erkek; $X=25.08$; $Ss = 1.58$) oluşmuştur. Bu grupta yer alan öğrencilere ilk olarak ölçeğin Türkçe formu, 3 hafta aradan sonra da İngilizce formu uygulanmıştır. İkinci grup 43 kız 46 erkek olmak üzere 89 öğrenciden (% 48.3 kız; % 51.7 erkek; $X = 20.52$; $Ss = 2.82$) oluşmuştur. Bu grupta yer alan öğrencilere ilk olarak ölçeğin İngilizce formu ve 3 hafta aradan sonra Türkçe formu uygulanmıştır.

Bulgular

İlk gruptan elde edilen verilerin analizi sonucu ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu arasında yüksek oranda ilişkisellik bulgulanmıştır ($n=75$, $r=.90$, $p<.001$). İkinci gruptan elde edilen verilerin analizi sonucu ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu arasında yüksek oranda ilişkisellik bulgulanmıştır ($n=89$, $r=.95$, $p<.001$). Çalışma l'in sonuçlarına göre ölçeğin Türkçesi'nin orijinal İngilizce formuna eşdeğer nitelikte olduğu bulgulanmıştır.

Çalışma 2: Güvenilirlik Analizleri

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin tutarlılığını bulgulamak için farklı zamanlarda yapılan ölçüm sonuçlarının benzerliliğini ortaya koyan test tekrar test yöntemi gerçekleştirilmiştir.

Örneklem Grubu

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı için 163 kadın (%60) 107 erkek (%40) toplam 270 kişiden elde edilmiş olan veriler kullanılmıştır. Katılımcılara ulaşılmasında kolaydan örneklem yöntemi kullanılmış ve veriler İstanbul ve Ankara illerinde yaşayan üniversite öğrencilerinden toplanarak elde edilmiştir. Katılımcıların yaş ortalamaları 18 ile 43 arasında değişmektedir ($X = 26.77$, $Ss = 6.47$). Test tekrar test analizleri çalışmasına 23 kadın (%48.9) ve 24 erkek (51.2) toplam 47 kişi katılmıştır. Verilerin toplanmasında kolaydan örneklem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların yaş ortalamaları 20 ile 40 arasında değişmektedir ($X = 26.29$, $Ss = 4.47$).

İşlem

GTİÖ-KF ölçeğinin güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek üzere SPSS 20.0 programında içtutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Alan yazında güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha değeri) kabul edilebilir oranları .70 ile .95 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Bland ve Altman, 1997; DeVellis, 2003). İç tutarlılık katsayısının yüksek olması, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunun kanıtı olarak görülebilir (McMillan and Schumacher, 2001). GTİÖ-KF test tekrar test çalışması dört hafta aralıklarla iki defa uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Anket araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere araştırmacının amacı sözlü ve yazılı olarak açıklanmış ve anketi nasıl cevaplandıracaklarına ilişkin yönerge yine sözlü ve yazılı olarak aktarılmıştır. Anketin cevaplandırılması her iki ölçümde ortalama 10 dakikada tamamlanmıştır. Katılımcılar kendilerine verilen anketlerin ikinci kez iki hafta sonra uygulanacağı hakkında bilgilendirilmiştir. Her iki veri toplama aşaması da bizzat araştırmacının gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Test tekrar-test güvenilirliği için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Korelasyon bulgularını değerlendirirken kriter olarak ilişkisellik $r < 0,30$ oranında ise düşük, $0,30 < r < 0,70$ oranında ise orta derece, $0,70 < r$ durumunda ise yüksek seviyede ol (Büyükoztürk, 2011, s.32).

Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için madde analizi üzerinden hesaplanan iç tutarlılık (cronbach alpha) katsayısı 26 maddelik tüm ölçek için .84 olarak bulgulanmıştır. Test-tekrar test sonuçları incelendiğinde de ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında alınan puan ortalamalarında farklılık gözlenmemiştir ($r=.72$; $p<0.01$). Sonuç olara birinci ile ikinci uygulama arasında korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Tüm bu verilere göre ölçeğin Türkçe uyarlamasının iki uygulama arasında benzer ölçüm yaptığı söylenebilir.

Çalışma 3: Yapı Geçerliği

Örneklem Grubu

Bu aşamada ölçeğin açılımcı faktör analizleri güvenilirlik çalışmasında değerlendirmeye alınan katılımcıların verileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcılar 163 kadın (%60) 107 erkek (%40) toplam 270 kişiden oluşmuştur ($X = 26.77$, $Ss = 6.47$).

İşlem

Bu aşamada sadece GTİÖ-KF ve cinsiyet ve yaşı değişkenini soran bilgilendirilmiş onam formu kullanılmıştır. Ölçeğin tamamlanması ortalama 6 dakika sürmüştür. Yüz yüze toplanan verilerde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş onam formu üzerinde yazılan bilgiler okunmuş, gönüllü olarak katılabilecekleri vurgulanmıştır.

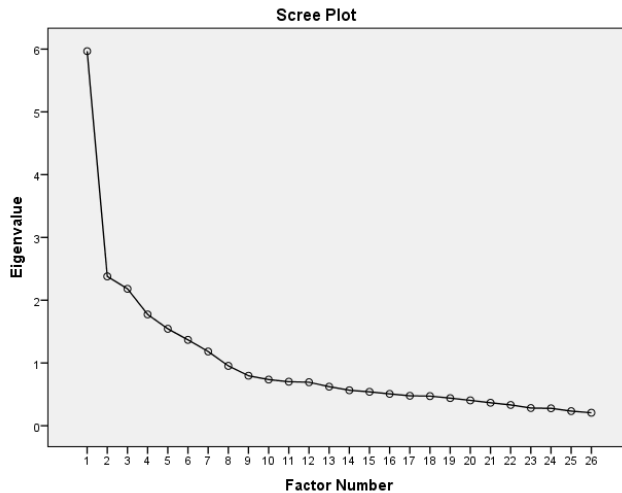
Analiz Stratejisi

GTİÖ-KF'nin yapısını ortaya çıkarmak ve özgün formunda açıklanan yapıyı test etmek için bu aşamada açılımcı faktör analizi SPSS 20.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Faktör analizi principal axis factoring yöntemi, direct oblimin rotasyon tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi birbirleriyle ilişkili birden fazla değişkeni toplayarak az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı hedefleyen çok değişkenli bir istatistik olarak görülmektedir. Bir diğer deyişle maksimum varsayansı açıklayan az sayıda faktöre ulaşmayı amaçlayan ve değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı bir analitik tekniktir (Büyüköztürk, 2002).

Verilerin faktör analizine uygunluğunu ölçmek amacıyla KMO ve Bartlett testleri yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda KMO .806 ve Bartlett testi χ^2 değeri ise 2412.85 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin de anlamlı olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2005). Faktör yapısının belirlenmesinde faktör özdeğerlerinin (eigenvalue) 1 ya da 1'in üzerinde olması ölçüt (Büyüköztürk, 2002) olarak alınmıştır. Bir maddenin yer aldığı faktörde .30" ve üstü bir faktör yüküne sahip olması, maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğerleri arasında farkın en az .10 olması ölçütleri (Büyüköztürk, 2002) gözetilmiştir.

Bulgular

26 maddelik ölçek analiz edildiğinde, ilk 7 faktörün toplam varyansın %63.058'ini açıkladığı gözlenmiştir. 7 faktörün özdeğerleri (Eigen Values) sırasıyla 5.967, 2.379, 2.181, 1.773, 1.544, 1.368 ve 1.183 olarak bulgulanmıştır. Bu 7 faktörlü yapıyı incelediğimizde, birinci faktörün toplam varyansa katkısı %22.9 iken, ikinci faktörün %9.1, üçüncü faktörün %8.3, dördüncü faktörün %6.8, beşinci faktörün %5.9, altıncı faktörün %5.2 ve son faktörün %4.5'lik katkı yaptığı bulgulanmıştır.



Şekil 1 AFA sonuçlarına göre yamaç eğim grafiği

Yamaç eğim grafiği (Şekil 1) ve AFA sonuçları (Tablo 1) incelendiğinde 7 faktörlü bir yapının doğrulandığı, madde dağılımları incelendiğinde söz konusu yapının ölçeğin orijinal yapısına göre ve teorik olarak desteklenebilir olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 1

GTİÖ-KF'de Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri

	1. Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör	7.Faktör
M21	.841						
M14	.786						
M2	.682						
M12	.466						
M1		.765					
M20		.629					
M18		.582					
M11		.556					
M4			.766				
M19			.695				
M24			.630				
M9			.505				
M7				.728			
M22				.597			
M10				.417			
M13				.396			
M15					.767		
M26					.603		
M8					.503		
M5						.608	
M16						.599	
M3		.318				.531	
M17						.418	
M25							-.816
M23							-.796
M6							-.656

Çalışma 4: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Örneklem Grubu

Çalışmaya 129 kadın (%51.2) ve 122 erkek (48.8) toplam 251 kişi katılmıştır. Veriler kolaydan örneklem yöntemi kullanılarak İstanbul ilinden katılımcılardan toplanmıştır. Katılımcıların yaşları 20 ile 45 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 26.9'dur (SS = 6.14).

İşlem

GTİÖ-KF Türkçe Formu ve katılımcıların cinsiyet ve yaşlarını soran iki form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş onam formu üzerinde yazılan bilgiler okunmuş, gönüllü olarak katılabilecekleri vurgulanmıştır. Ölçeğin tamamlanması ortalama 6 dakika sürmüştür.

Analiz Stratejisi

Ölçeğin yapı geçerliliğini test edebilmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır. Çalışma II'de gerçekleştirilen AFA sonuçları temel alınmıştır. DFA, AFA'ya göre faktör geçerliliğini ve yapılarını belirlemede daha güçlü bir analizdir (Bofah & Hannula, 2018). DFA analizleri AFA istatistiklerinden çok daha farklı yapısal katsayılar matrisi ve model uyum değerleri sunar, bu nedenle yapı geçerliliğini farklı şekilde ele alır (Marsh, Muthén, Asparouhov, Lüdtke, Robitzsch ve Morin, 2009; Schmitt & Sass, 2011). DFA analizleri bir ölçme aracının uyum çalışmalarında faktör yapılarının öngörülen madde dağılımlarına göre ayrışıp ayrışmadığını test etmek ve yapı anlamında ölçek ile

ölçülmek istenen değişkenleri belirlemek için kullanılır (Sümer, 2000). Yapısal eşitlik modellemesi ile yapılan analizlerde oluşan modellerin değişkenlerinin arasındaki ilişkilerin veriyle ne kadar örtüştüğünü test etmek için uyum iyiliği değerleri baz alınır. Ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki oranın en fazla 5 olması beklenir. Diğer yandan Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (YHOK; RMSEA: Root Mean Square of Approximation) ve Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (SEOHK; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual) 0.10'un altında olmalı, KFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi/Comparative fit index) değerleri ise 0.90 ve üzerinde olmalıdır (Şimşek, 2007; Fossati, Maffei, Acquarini & Di Ceglie, 2003).

Bulgular

Tablo 3.1.'da görüleceği gibi DFA sonuçlarının uyum iyiliği değerleri yedi faktörlü modelin iyi bir model olduğunu ortaya koyan analizler verilmiştir. Ki-Kare ile serbestlik derecesi, KFI VE YHOK değerleri olumlu sonuçlar vermiştir. Böylece doğrulayıcı faktör analizi GTİÖ-KF'nin Rasyonellik (Ras), Kendini Değersizleştirme (Kde), Başarmak İrrasyonel İnanışları (Bii), Onaylanma İrrasyonel İnanışları (Oii), Konfor Arayışı (Ka), Adalet Beklentisi (Ab), Başkalarını Değersizleştirme (Bde) boyutlarını doğrulamaktadır.

Tablo 2

GTİÖ-KF'nin DFA analizleri uyum iyiliği değerleri

Uyum İyiliği İstatistikleri	Yedi Faktörlü Model
χ^2	486.87
sb	276
KUİ	.90
AUİ	.90
SEOHK	0.061
YHOK	0.054
Model ABK	657.15
BÇVİ	2.41

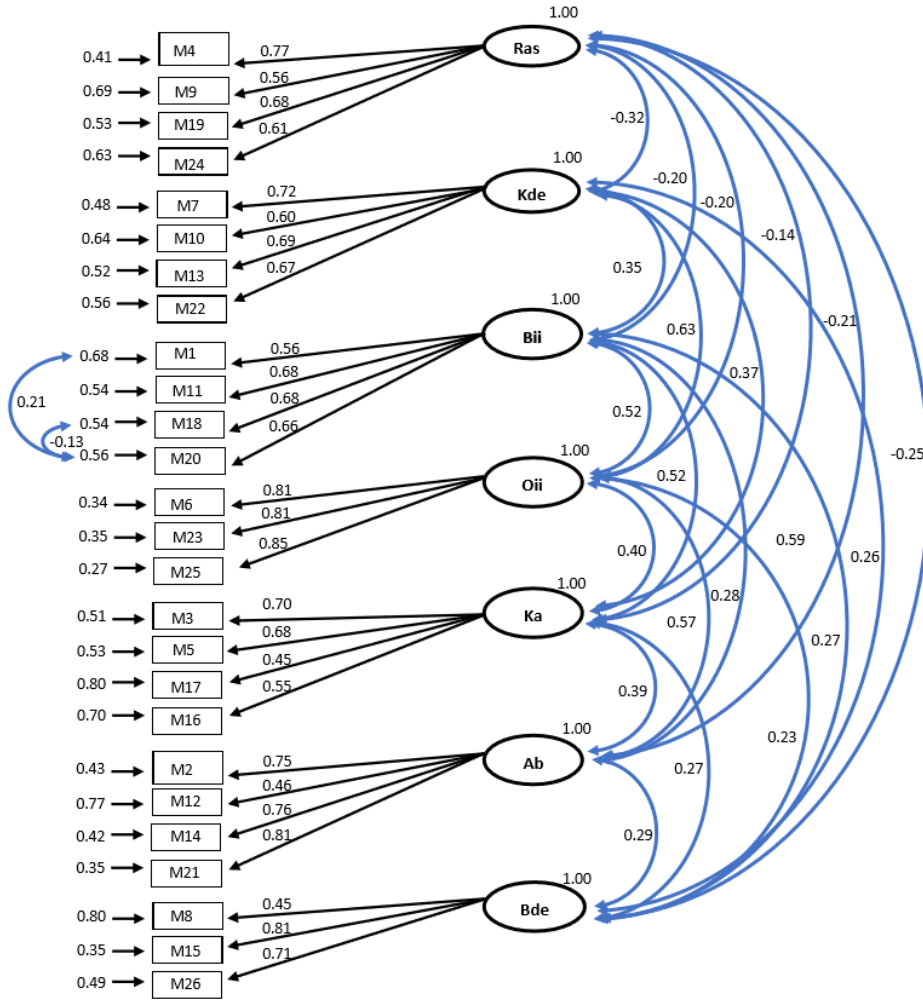
Notlar: N= 274; χ^2 (Kare Uyum Testi /Chi-Square Goodness); sb (serbestlik derecesi/ df: degree of freedom); KUİ (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi/ CFI: Comparative fit index); SEOHK (Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü/SRMR: Standardized Root Mean Square Residual); AUİ (Artan Uyum İndeksi, IFI: Incremental Fit Index); YHOK (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü/ RMSEA: Root Mean Square of Approximation); Model ABK (Akaike'nin Bilgilendirme Kriteri/Model AIC: Akaike Information Criteria); BÇVİ (Beklenen Çapraz-Validasyon İndeksi/ECVI: Expected Cross-Validation Index).

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile gerçekleştirilen modellerde örtük değişkenlerin birbirleri ile korelasyon katsayı ilişkisinin 0 ile 1 arasında değerler alması beklenir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; 2000). Bu çalışmada tüm örtük değişkenlerin birbirleri ile ilişkileri bu aralıkta gerçekleşmiştir. Şekil 2'deki doğrulayıcı faktör analizleri standardize edilmiş değerler incelendiğinde tüm örtük değişkenlerin birbirleri ile arasındaki ilişkiler ise bu değişkenlerin birbirlerinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Modele ait tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerler aldığından, ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına varılmıştır. Özetle, doğrulayıcı faktör analizleri yedi faktörlü yapıyı işaret etmektedir denilebilir. İUİ (İyilik Uyum İndeksi / GFI: Goodness of fit index) değeri .87 olarak bulgulanmıştır. Genel olarak yapısal eşitlik modellemesinde İUİ değeri 0.90 ve üzeri (Miles and Shevlin, 2007) kabul edilebilir değer olarak alınır ancak son yıllarda bu analizin oldukça hassas bir analiz olması nedeniyle model testleri için kullanılması tavsiye edilmemektedir (Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dillon, 2005). Bu değer yerine AUİ değeri (.90) kriter olarak alınmıştır.

DFA T-değerleri

YEM modellerinde parametrelerin istatistiksel olarak anlamlı olabilmesi için t değerlerinin 2 ve üzerinde olması gerekmektedir (Yılmaz, 2004). Sonuçlar incelendiğinde tüm boyutların ilişkisinde t-değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Lisrel program ile gerçekleştirilen analizlerde T-test sonuçlarına bakıldığında T-değerlerinin 2.41 ile 11.79 arasında değiştiği gözlenmektedir. Yapısal eşitlik modellemelerinde elde edilen regresyon katsayısının anlamlı olabilmesi için t değerinin 1.96'dan büyük olması gerekir (Schumacker ve

Lomax, 2004). Dolayısıyla modeldeki gözlenen değişkenlerin örtük değişkenleri doğru bir şekilde temsil ettiği çıkarımı yapılabilir. Örtük değişkenler arasında sadece Ras ve Ka arasında -1.70 lik bir değer (kırmızı çizgi) bulunmuştur.



Şekil 2 Yedi faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Not: Rasyonellik (Ras), Kendini Değersizleştirme (Kde), Başarmak İrrasyonel İnanışları (Bii), Onaylanma İrrasyonel İnanışları (Oii), Konfor Arayışı (Ka), Adalet Beklentisi (Ab), Başkalarını Değersizleştirme (Bde)

Çalışma 5: Ölçüt-Bağlantılı Geçerliliği

Örneklem Grubu

Çalışmaya 96 kadın (%56.8) ve 73 erkek (43.2) olmak üzere toplam 169 katılımcı gönüllü olarak iştirak etmiştir. Katılımcılar kolaydan örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların yaş ortalamaları 18 ile 43 arasında değişmektedir ($X = 28.59$, $Ss = 6.382$).

İşlem ve Değerlendirme Araçları

Türkçe formunun ölçüt-bağlantılı geçerliliğini belirlemek için GTİÖ-KF'nin Kısa Semptom Envanteri'nin (KSE) kaygı ve depresyon alt boyutları, Mutlak Gerçeklik İhtiyacı Ölçeği (MGİÖ) ve Ontolojik İyi Oluş Ölçeği'nin (OİÖÖ) tüm alt boyutları olan hiçlik, aktivasyon, umut ve pişmanlık değişkenleri ile ilişkisellik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla SPSS 20.0 programı kullanılarak analizlerde pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Mutlak Gerçek İhtiyacı Ölçeği (MGİÖ)

Şimşek (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek kişilerin kendileri hakkında mutlak gerçek ihtiyacını ölçmeye yönelik 5 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek 5'li likert tipiyle hazırlanmıştır. Ölçekte yüksek puan almak, mutlak

gerçek ihtiyacının da fazla olduğuna işaret eder. 'Hep kendimle ilgili "gerçekleri" bulmak isterim', 'Bir gün gerçekten kim olduğumu keşfedeceğimi umut ederim' şeklinde maddeler içermektedir. Ölçek geçmiş çalışmalarda, depresyon, anksiyete gibi olumsuz ruh sağlığı değişkenleriyle pozitif; benlik ve öz saygı gibi değişkenlerle ise negatif korelasyonlar göstermiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

Kısa Semptom Envanteri (KSE)

Derogatis (1992) tarafından geliştirilen, 53 maddeden oluşan Kısa Semptom Envanteri genel psikopatolojileri saptamak amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek ergenlik çağındakiler ve yetişkinler için kullanılabilir. 5 alt ölçekten oluşan envanterin alt ölçekleri sırasıyla, anksiyete (13 madde), depresyon (12 madde), olumsuz benlik (12 madde), somatizasyonlar (9 madde), bir şeyleri yıkıp dökme isteği ile bağlantılı hostilitayı (7 madde) ölçer. İlk olarak SLC-90 adıyla 90 madde olarak oluşturulan ölçek kısaltılıp daha etkili bir hale getirilmiştir (Tate, Kewman & Maynard, 1990; Hale, Cochran, Hedgebeth, 1984). KSE Türkçe uyarlama çalışmaları Şahin ve Durak (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur (Şahin ve Durak, 1994). Bu araştırma kapsamında sadece toplam 25 maddelik anksiyete ve depresyon alt ölçekleri kullanılmıştır.

Ontolojik İyi Oluş Ölçeği (OİÖÖ)

OİÖ ölçeği kişinin geçmiş, şimdi ve geleceğini 24 madde ile değerlendirerek kişinin yaşamının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Şimşek ve Kocayörük(2013) tarafından oluşturulan ölçek bunun yanında kişinin geçmiş, şimdi ve gelecek ile ilgili duygusal yargıları hakkında da ipucu verir. Ölçek dört faktörden oluşmaktadır; hiçlik, umut, pişmanlık, aktivasyon. Ölçekte pişmanlık, üzgün olma ve suçluluk ters puanlanmaktadır. Beşli skala sistemi ile 'hiç hissetmiyorum' ile 'çok hissediyorum' arasında kişinin kendisini değerlendirmesine dayalı bir ölçektir. (Şimşek, 2009; Şimşek ve Kocayörük, 2013) ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .91 olarak rapor etmişlerdir. Test-tekrar test sonuçları ise tüm ölçekte .75, alt ölçeklere göre ise; hiçlik .70 , umut .89 , pişmanlık .92, aktivasyon .72 olarak hesaplanmıştır.

İşlem ve Bulgular

Tablo 3.2 incelendiğinde, GTİÖ-KF ile OİÖÖ'nin alt boyutları olan hiçlik ($r = -.25, p < .01$) , umut ($r = -.08, p > .05$) , pişmanlık ($r = .15, p < .05$), aktivasyon ($r = -.06, p > .05$) ilişkisellik saptanmıştır GTİÖ-KF ile KSE depresyon alt boyutu arasında ($r = .34, p < .01$) ve anksiyete alt boyutu arasında ($r = .42, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. GTİÖ-KF ile MGIÖ ilişkisi $r = .31 (p < .05)$ olarak bulunmuştur.

Tablo 3

GTİÖ-KF'nin araştırma değişkenleri ile ilişkileri

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 GTİÖ-KF	1							
2 PISMAN	.152*	1						
3 AKTV	-.060	.245**	1					
4 HIÇLIK	.252**	.614**	-.010	1				
5 UMUT	-.084	.207**	.456**	-.095	1			
6 KSEDEP	.341**	.439**	-.022	.600**	-.091	1		
7 KSEANK	.420**	.377**	.015	.550**	-.022	.819**	1	
8 MGIÖ	.306**	.178*	-.124	.337**	-.074	.449**	.508**	1

* $p < .05$ **, $p < .01$ GTİÖ-K: Genel Tutum ve İnanışlar Ölçeğinin Kısa Formu, PISMAN: OİÖÖ Pişmanlık alt boyutu, HIÇLIK: OİÖÖ Hiçlik alt boyutu, AKTV: OİÖÖ Aktivasyon alt ölçeği, UMUT: OİÖÖ Umut alt ölçeği, KSEDEP: Kısa Semptom Envanteri depresyon alt ölçeği, KSEANK: Kısa Semptom Envanteri anksiyete alt ölçeği, MGIÖ: Mutlak Gerçek İhtiyacı Ölçeği.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapi ABC modelinin 'B'sine yani bilişlere odaklanır (Dryden ve Neenan, 2004). İrrasyonel inanışlar sağlıklı, akılcı olmayan, gerçeklikten uzak ve işlevsiz düşünce yapılarını temsil eder (Ellis ve Dryden, 1997; DiGiuseppe ve ark., 2014). Psikolojik tedavi süreçlerinde, danışanların irrasyonel inanışlarını tespit etmek ve bu inanışların hangi düzeyde olduğunu belirlemek tedavi planlarının hazırlanmasında önemlidir. İrrasyonel inanışlar kişilerin yaşantılarındaki olaylara yanlış anlamlar yüklemelerine, hatalı değerlendirmeler yapmalarına ve bu dolayısıyla psikolojik sağlıklarının olumsuz etkilemesine sebep olur (Ellis, 1962, 2001, DiGiuseppe ve ark., 2017). Bu inanışların tanımlamalarının ve sınıflandırmalarının yapılmasına ihtiyaç vardır (MacInnes, 2003). Böylece Türkçe'ye kazandırılmış psikiyatride ve klinik psikolojide kullanılacak ölçeklerle tedavi süreçleri daha iyi yürütülebilecektir. Bu amaçla geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu araçların kullanılmasına ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada Lindner ve ark. (1999) tarafından geliştirilen GTİÖ-KF'nin Türkçe uyarlamasına yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Araştırma beş ayrı çalışmadan oluşmuştur: İlk çalışmada ölçeğin çeviri süreci ve dil eşdeğerliliği, ikinci çalışmada güvenilirlik analizleri ve test tekrar test analizleri, üçüncü çalışmada açılımlı faktör analizi, dördüncü çalışmada doğrulayıcı faktör analizi, beşinci çalışmada da ölçüt-bağıntılı geçerliliği analizleri gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre ölçeğin dil eşdeğerliliği çalışmasında elde edilen bulgular orijinal versiyonu ile Türkçe versiyonun arasında bulunan korelasyonun yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayı oranlarının kabul edilebilir değerler içerisinde olduğu görülmüştür. Bu da ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış formunun güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Test tekrar-test analizleri de güvenilirlik bulgularını destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. GTİÖ-KF'nin ölçüt-bağıntılı geçerliliği analizlerinde diğer psikolojik değişkenlerle ilişkisi anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin orijinal halinin geliştirilmesi sırasında yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir, örneğin GTİÖ-KF ve Beck Depresyon Envanteri ilişkisi orta derecede ($r=.43$), başka bir RDDT kuramı temelli ölçek olan İrrasyonel İnanışlar Envanteri ile ilişkisi yüksek derecede ($r=.75$) olarak bulgulanmıştır (Wertheim and Poulakis, 1992). Bu araştırma, Urfa ve Urfa'nın (2019) açılımlı faktör analizi, test tekrar test analizleri ve ölçüt-bağıntılı geçerlilik testleri olmaksızın kısmi olarak yaptıkları ölçeğin uyarlama çalışmasının (sözkonusu çalışma sadece güvenilirlik analizi, madde analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik katsayısının hesaplanmasını içermekteydi) daha geniş örnekleme çalışılmış ve daha ayrıntılı analizler içeren halidir. Urfa ve ark.'nın (2019) yaptıkları iki bulgu olan DFA bulguları, güvenilirlik değerleri bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çivitçi (2003; 2016) ve Türküm (2016) de araştırmalarında geliştirdikleri irrasyonel inanışları ölçen ölçme araçlarını ülkemizde test etmişler ve istatistiksel olarak sosyodemografik değişkenler ve diğer psikolojik değişkenler (örneğin çocuklarda depresyon, sınav kaygısı) bakımından anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

GTİÖ-KF yeni bir ölçek sayılmaz, geçerlilik ve güvenilirliği yüksek olan ve eski bir geçmişi olan başka iki ölçekten türetilmiş bir ölçme aracıdır (Burgess, 1986; DiGiuseppe, Leaf, Exner ve Robin, 1989). RDDT kuramının temel niteliklerini de yansıtan bir araçtır (Lindner ve ark., 1999). Ancak RDDT kuramında son yıllardaki gelişmeler ışığında tekrar değerlendirildiğinde, ölçeğin güncel kuramsal temellerden uzak varsayımlara göre oluşturulduğunu söylemek de mümkündür. Çünkü aslında RDDT ölçeklerinin dört irrasyonel inanışı ölçmesi (e.g. ABS-II ölçeği) beklenmektedir. Orijinal araştırmada ve bu araştırmada kavramsal yapı güncel kuramsal beklentiler ışığında bulgulanmamıştır. Yine de GTİÖ-KF, irrasyonel ve rasyonel inanışları ölçmesi bakımından alan yazında ve uygulamada geçerliliği ve güvenilirliği olan önemli bir ölçme aracı olarak kabul edilebilir. Çünkü RDDT kuramı üzerinde çalışma yapan son dönem araştırmacılar irrasyonel inanışları iki sınıfta ele almaya başlamıştır: Birincisi, dört irrasyonel inanışın 'işlemsel' bilişsel yapılar olduğunun vurgulandığı çalışmalar, ikincisi, GTİÖ-KF'de de olduğu gibi onaylanma, konfor arayışı, adalet beklentisi ve üç temel psikolojik ihtiyaç (özerklik, yetkinlik, ilişkili olma) irrasyonel inanışlar (Artıran, 2015) benzeri 'unsur' irrasyonel inanışları olarak ele alındığı çalışmalar.

GTİÖ-KF'nin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçları incelendiğinde orijinal formunun yapısına uygun sonuçlar elde edilmiştir. AFA analizlerine göre yedi faktörlük bir yapı ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen DFA analizinde yedi faktörlü model iyi uyum değerleri vermiştir. Dolayısıyla ölçeğini İngilizce formu ile Türkçe formu arasında yapı olarak bir farklılık yoktur. Ölçek RDDT teorisi açısından son araştırmalarda belirlenmiş olan dört irrasyonel inanışa uygun olarak kurgulanmamıştır. Bu nedenle ölçeği, ayrı ayrı faktör yapıları ile ve tek bir faktör (irrasyonel inanışlar) halinde bilimsel araştırmalarda kullanmak kuramsal açıdan uygun olabilir.

Bu araştırmanın sonuçları ışığında GTİÖ-KF'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçek Türkçe araştırmalarda kullanılmaya uygundur. Ayrıca psikoterapi ve psikolojik danışmanlık uygulamalarında RDDT ve BDT ile çalışılırken, danışanların bilişsel yapılarındaki irrasyonel ve rasyonel inanışları ölçmek, tedavi sürecindeki değişimleri takip etmek amaçlı da kullanılabilir. Bir Batı psikoterapi kuramı olan RDDT ve BDT'nin bir başka kültürde (örneğin Ortadoğu) test edilmesi, bu kuramların kültüre uyumlu kuramlar haline gelmesine yardımcı olabilir (Artıran, 2019). Gelecekte farklı madde analizi teknikleri kullanılarak çalışmanın tekrar edilmesi önerilebilir. Ayrıca GTİÖ-KF'nin başka psikolojik değişkenlerle ve daha geniş örneklem üzerinde tekrar test edilmesi yerinde olacaktır. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri klinik örneklemle çalışılmamış olmasıdır. Gelecekte ölçeğin klinik ortamlarda test edilerek özellikle alt boyutları bakımından faktör yapısının değişip değişmediğinin netleştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Artıran, M. (2019). *A Cross-Cultural Redefinition of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy: From the West to the Middle East*. Routledge. New York, USA. doi.org/10.4324/9780429276873
- Artıran, M. (2015). *Akılcı duygucu davranışçı kuram ve öz-belirlenim kuramı çerçevesinde yeni bir ölçek: Akılcı-duygucu öz-belirlenim (ADÖB) ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Bernard, M. E. (1998). Validation of the General Attitude and Belief Scale. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 16(3):183-196.
- Bland, J. & Altman, D. (1997). *Statistics notes: Cronbach's alpha*. BMJ. 314:275.
- Burgess, P. (1986). *Belief Systems and Emotional Disturbance: Evaluation of the Rational Emotive Model*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Melbourne, Parkville, Melbourne, Australia.
- Bofah, E. A. T., & Hannula, M. S. (2015). *Studying the factorial structure of Ghanaian twelfth-grade students' views on mathematics*. In *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (pp. 355-381). Springer, Cham.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). "Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(32):470-483.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Çivitçi, A. (2003). *Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çivitçi, A. (2016). Ergenler için mantık dışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25).
- Derogatis L.R. (1992). *The Brief Symptom Inventory (BSI) Administration, Scoring and Procedures Manual II*. Clinical Research Inc. (Akt. Şahin NH, Durak A (1994) Kısa Semptom Envanteri: Türk Gençleri için Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31): 44-56.
- DeVellis R. (2003). *Scale development: theory and applications: theory and application*. Thousand Okas, CA: Sage; 2003.
- DiGiuseppe, R. A., Doyle K. A., Dryden, W. & Backx, W. (2017). *Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi Uygulamacısının Bir Kılavuzu* (Çeviri & Türkçe Bakışı Editörü: Dr. Murat Artıran), Nobel Yayınları, İstanbul.
- DiGiuseppe, R., Leaf, R., Exner, T. & Robin, M. W. (1988). *The Development of a Measure of Rational/Irrational Thinking*. Paper Presented at the World Congress of Behavior Therapy, Edinburgh, Scotland.
- DiGiuseppe, R., Robin, M. W., Leaf, R. & Gorman, B. (1989). *A Cross-validation and Factor Analysis of a Measure of Irrational Beliefs*. World Congress of Cognitive Therapy, Oxford, England.
- Dryden, W. & Neenan, M. (2004). *Rational Emotive Behavioural Counselling in Action* (3rd Edition), London : Sage Publishing.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*, L. Stuart Publishing, New York.
- Ellis, A. & Harper, R. (1975). *A New Guide to Rational Living*, Prentice Hall Publishing, New Jersey.
- Ellis, A. (1990). Rational and Irrational Beliefs in Counseling Psychology. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behaviour Therapy*, 8(4): 221-231.

- Ellis, A. (1993). Reflections on Rational-Emotive Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2): 199-201.
- Ellis, A. & Dryden, W. (1997). *The Practice Of Rational Emotive Behavior Therapy* (2nd Ed.), Springer Publishing Company, New York.
- Ellis, A. (2001). *Overcoming Destructive Beliefs, Feelings, and Behaviors*, Prometheus Books, New York.
- Ellis, A. & Harper, R. (2005). *Akılcı Yaşam Kılavuzu*, (çev. Akbaş Kunt S.), Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Froggatt, W. (2005). *A Brief Introduction into Rational Emotive Behaviour Therapy*, Hastings, Stortford Lodge, 1–15.
- Fülöp, I. E. (2007). A Confirmatory Factor Analysis Of The Attitudes And Belief Scale 2. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(2).
- Jones, R. G. (1968). *A factored measure of Ellis' irrational belief system with personality, maladjustment correlates* (Doctoral Dissertation, Texas Tech University, 1969). Dissertations Abstracts International B, 29, 4379
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's guide*. Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2000). *LISREL [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software, Inc.
- Hale, W.D., Cochran, C.D., Hedgebeth, B.E. (1984) Norms for the elderly on the Brief Symptom Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52: 320-322.
- Hyland, P. (2014). *A Rational Emotive Behaviour Therapy Perspective on the Nature and Structure of Posttraumatic Stress Responses: The Mediating and Moderating Effects of Rational and Irrational Beliefs*. Doctorate Thesis. University of Ulster.
- Lindner, H., Kirkby R., Wertheim E., Birch P. (1999). A Brief Assessment of Irrational Thinking: The Shortened General Attitude and Belief Scale. *Cognitive Therapy and Research*, 23, No. 6, 1999, pp. 651-663.
- MacInnes, D. (2003). Evaluating an Assessment Scale of Irrational Beliefs for People with Mental Health Problems (Measurement Scales). *Nurse Researcher*, 10 (4), p. 53.
- Malouff, J. & Schutte, N. (1986). Development and Validation of a Measure of Irrational Belief. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(6): 860-862.
- Maultsby, M. (1975). *Help Yourself to Happiness*. Institute for Rational Living, New York.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2007). A Time and a Place for Incremental Fit Indices. *Personality and Individual Differences*, 42(5): 869-874.
- Nunnally J. & Bernstein L. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Higher, INC; 1994.
- Owings, L. R., Thorpe, G. L., McMillan, E. S., Burrows, R. D., Sigmon, S. T., & Alley, D. C. (2013). *Scaling Irrational Beliefs in the General Attitude and Belief Scale: An Analysis Using Item Response Theory Methodology*. In Sage Open, (3).
- Ralenala, M. (2010). *A case study of romantic disappointment: betrayal, rejection and irrational beliefs*. Doctoral dissertation, University of Johannesburg.
- Şahin N. H., Durak, A. (1994). Kısa Semptom Envanteri: Türk Gençleri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9:44-56.
- Şimşek, Ö. F. (2009). Happiness revisited: Ontological well-being as a theory-based construct of subjective wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 10, 505-522.
- Şimşek, Ö. F. (2013). Self-Absorption Paradox is not a Paradox: Illuminating the Dark Side of Self-Consciousness. *International Journal of Psychology*, 48(6): 1109- 1121.
- Şimşek, Ö. F., & Kocayörük, E. (2013). Affective reactions to one's whole life: Preliminary development and validation of the ontological well-being scale. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 309-343. doi:10.1007/s10902-012-9333-7.
- Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, A., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J. (2009). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling*, 16 , 439–476.
- Schmitt, T. A. & Sass, D. A. (2011). Rotation criteria and hypothesis testing for exploratory factor analysis: Implications for factor pattern loadings and interfactor correlations. *Educational and Psychological Measurement*, 71 , 95–113.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. & Dillon, W.R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(1), 935-43.

- Schumacker, R. E. & Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. 2nd ed. Londra: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Tate, D.G., Kewman D.G. & Maynard F. (1990) The Brief Symptom Inventory: Measuring psychological distress in spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, 34(4): 211-216.
- Türküm, A. S. (2016). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi* ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19).
- Urfa, O. ve Urfa, D. T. (2019). Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 53-61.
- Yılmaz, V. (2004). Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modelleri: Tüketici Şikayetlerine Uygulanması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2004/1
- Yurtal, F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İletişim/Correspondence

Dr. Murat Artıran
e-posta: dr.muratartiran@gmail.com

EK-1

Yönerge: Bu ölçekte insanların düşünce ve inanışları hakkında bazı ifadeler vardır. Doğru veya yanlış cevap yoktur sadece gerçekten inanıyorsanız ve ne düşünüyorsanız öyle derecelendirme yapınız. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve ne kadar size uyup uymadığı hakkında bir derecelendirme yapınız.

Eğer tamamen katılıyorsanız	5
Eğer katılıyorsanız	4
Biraz katılıyorsanız	3
Nadiren katılıyorsanız	2
Hiç katılmıyorsanız	1

numaralarını işaretleyiniz.

GTİÖ-KF

1. Benim için önemli olan şeylerde başarısız olmak çekilmezdir ve başarısız olmaya katlanamıyorum.	① ② ③ ④ ⑤
2. Diğer insanların beni hesaba katmamasına dayanamam ve haksızlığa uğramaya katlanamam.	① ② ③ ④ ⑤
3. Rahatsızlık, stres ve gerginlik içinde olmaya dayanamıyorum, stres ve gerginlik katlanılmaz bir şeydir.	① ② ③ ④ ⑤
4. Benim için önemli olan şeylerde başarılı olmasam dahi kendimi bir birey olarak değerli görmeye devam ederim.	① ② ③ ④ ⑤
5. Gergin ve stres içinde olmaya dayanamıyorum, bence aşırı gerginlik içinde olmak çekilmez bir durum.	① ② ③ ④ ⑤
6. Yakınım olan insanların beni beğenmiyor olması berbat bir durum, onlar beni sevmiyorlarsa bu korkunçtur.	① ② ③ ④ ⑤
7. Yakınım olan insanlar beni beğenmiyorlarsa bu benim beğenilmeye değer bir insan olmadığımdandır.	① ② ③ ④ ⑤
8. Bana düşüncesizce davranıldığında, bu bana, dünyada ne kadar da kötü ve kendilerinden bir şey beklenmeyecek insanlar olduğunu düşündürür.	① ② ③ ④ ⑤
9. Sevdiğim biri tarafından reddedilsem dahi kendimi olduğum gibi kabul edebilirim ve hala bir insan olarak değerli olduğumu düşünmeye devam ederim.	① ② ③ ④ ⑤
10. Benim için önemli olan işleri iyi bir şekilde yerine getiremezsem bu benim değersiz işe yaramaz bir insan olduğumu gösterir.	① ② ③ ④ ⑤
11. Önemli olan şeylerde düşük performans göstermek berbat bir şey ve böyle durumlar benim için felakettir.	① ② ③ ④ ⑤
12. İnsanların bana saygısızca davranmasını felaketleştiririm, korkunç bir şey olduğunu düşünürüm.	① ② ③ ④ ⑤

13. İnsanlar beni beğenmeyip reddetmesi benim işe yaramaz ve değersiz biri olduğum için.	① ② ③ ④ ⑤
14. Haksızlığa uğramaya katlanamıyorum ve bence haksızlığa uğramak çekilmez bir durum.	① ② ③ ④ ⑤
15. Bana haksızlık edenlerin kötü ve değersiz insanlar olduklarını düşünürüm.	① ② ③ ④ ⑤
16. Hayatımda zorluk çıkmasına katlanamıyorum.	① ② ③ ④ ⑤
17. Zorluk içinde olmak kokunç ve zor duruma düşürülmek felakettir.	① ② ③ ④ ⑤
18. Önemli görevleri iyi yapamamak çekilmez bir şey, ve böyle görevlerde hata yapmaya katlanamıyorum.	① ② ③ ④ ⑤
19. İnsanların genel olarak bana adaletli davranması önemlidir ancak adaletli davranmak zorunda olmadıklarının da farkındayım.	① ② ③ ④ ⑤
20. Önemli işlerde başarılı bir performans sergileyemezsem bu çok korkunç bir şey olur.	① ② ③ ④ ⑤
21. İnsanlar tarafından saygı görmemek çekilmez bir durum, saygısızlığa katlanamam.	① ② ③ ④ ⑤
22. Önemli insanlar beni beğenmiyorlarsa, bu benim değersiz bir insan olduğumun göstergesidir.	① ② ③ ④ ⑤
23. Beni sevmelerini istediğim insanlar tarafından sevilmesi ve kabul edilmeliyim, eğer sevmiyorlarsa bunu kabullenemem.	① ② ③ ④ ⑤
24. Sevdiğim insanların beni sevmesini ve olduğum gibi kabul etmelerini isterim ancak sevmediklerinde, sırf ben istedim diye sevmek zorunda olmadıklarının da farkındayım.	① ② ③ ④ ⑤
25. Beni sevmelerini istediğim insanların beni onaylamaması veya reddetmesi ve beni beğenmemeleri dayanılmaz bir durum.	① ② ③ ④ ⑤
26. Eğer insanlar bana saygısızca davranıyorlarsa bu onların aslında ne kadar da kötü insanlar olduklarının bir işaretidir.	① ② ③ ④ ⑤

The Relationship Between Loneliness and Internet Addiction in University Students: The Mediating Role of Cognitive Distortions¹

Safa DEMİR

Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-8357-4787.

Ahmet BUĞA

Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0002-9598-2451.

Abstract

The aim of this study is to reveal the mediating role of interpersonal cognitive distortions in the relationship between loneliness and internet addiction in university students. 412 students from various departments studying at the Faculty of Education of Gaziantep University have participated in the study during the 2017-2018 academic year. Personal Information Forms, UCLA Loneliness Scale, Internet Addiction Scale and The Interpersonal Cognitive Distortions Scale have been used in this study. In order to test the construct validity of the scales with the study group, the Exploratory Factor Analysis and the Confirmatory Factor Analysis have been conducted. During the analysis process, with the descriptive analysis, the t test, ANOVA, Structural Equation Modelling, and as a mediator, the Sobel Test have been used. In examining the results, men have been found to have scored higher in gender-based loneliness, internet addiction and the "avoidance of intimacy" sub-dimension of interpersonal cognitive distortions. No significant relationship has been observed regarding school year. As a result of the analysis, a positive correlation between loneliness, and internet addiction and interpersonal cognitive distortions have been found. Interpersonal cognitive distortions have been concluded to have a mediating role in the relationship between loneliness and internet addiction.

Keywords: *Loneliness, Internet Addiction, Interpersonal Cognitive Distortions*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 859-875
DOI: 10.17679/inuefd.627543

Article type:
Research article

Received : 01.10.2019
Accepted : 09.12.2019

Suggested Citation

Demir, S. & Buga, A. (2019). The Relationship Between Loneliness and Internet Addiction in University Students: The Mediating Role of Cognitive Distortions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 859-875. DOI: 10.17679/inuefd.627543

¹ This article was produced from the Master's thesis approved by Gaziantep University Institute of Educational Sciences in 2019.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is a well-known fact that internet addiction has become a big concern. Davis (2001) suggests that individual cognitive distortion as one of the reasons for it. Cognitive distortion, on the other hand, is considered to be stemming from loneliness. Research on the relation between loneliness and internet addiction (Bayram ve Gündoğmuş, 2016; Coget, Yamauchi ve Suman, 2002; Durualp ve Çiçekoğlu, 2012; Köksal, 2015; Lin ve Tsai, 2002; Morsünbül, 2014; Özbek, 2017; Özen ve Korukçu Sarıcı, 2010; Turmalar Kurtaran, 2008; Uğur, 2018; Ümmet ve Ekşi, 2016; Yaşar, 2007), also between loneliness and cognitive distortion (Halamandaris and Power, 1997; Turan, 2010 Kılınç and Sevim, 2005; Rokach, 2004), and the relation between cognitive distortion and internet addiction (Liu and Peng, 2009) have been conducted in Turkey, and in other countries. Therefore, the aim of this study is present the role of cognitive distortion in the relation between loneliness and internet addiction.

Purpose

The aim of this study is to put forward the role of cognitive distortion in the relation between loneliness and internet addiction. For this end, the following questions have been investigated:

- Do factors of loneliness, cognitive distortion and internet addiction show significant differences regarding gender?
- Do factors of loneliness, cognitive distortion and internet addiction show significant differences regarding grade level at university?
- Is there a significant relation between loneliness and internet addiction?
- Is there a significant relation between loneliness and cognitive distortion?
- Is there a significant relation between cognitive distortion and internet addiction?

Method

Model:

In this study, because the relation between loneliness, cognitive distortion and internet addiction is studied, a relational screening model has been used.

Study group:

The study group for this study consists of 412 students from different departments and levels studying at Gaziantep University Faculty of Education during the 2017-2018 academic year.

Data collection Tools:

UCLA Loneliness Scale: For the purpose of measuring the loneliness points of participants, the "UCLA Loneliness Scale", developed by Russell et. al. (1980) and adapted by Demir (1989) was administered. The scale consists of 20 items. It is a one-dimensional four-point Likert scale.

The Cognitive Distortion related to Interpersonal Relations Scale: For the purpose of measuring cognitive distortion related to interpersonal relations, the 19-item Cognitive Distortion related to Interpersonal Relations, developed by Büyüköztürk (2003), was administered. It is a five-point Likert scale with three dimensions of fear of intimacy, mind reading and unrealistic relationship expectations.

Internet Addiction Scale: In this study, the Internet Addiction Scale, developed by Young (1996) and adapted into Turkish by Bayraktar (2001) was administered. The scale is a one-dimensional six-point Likert scale with 20 items.

Data Analysis:

First of all, an exploratory and confirmatory factor analysis was administered in order to test the compatibility between the study group and the scales. Later, data gained through descriptive statistics, t-test, ANOVA, structural equation modelling and the Sobel test was analysed.

Findings

The findings of the study show significant differences among gender groups. Loneliness levels of men are higher than those of women. The subcategory "fear of intimacy" of cognitive distortions also show significant differences among gender groups. Levels of fear of intimacy experienced by men are higher than those experienced by women. Subcategories of "mind reading" and "unrealistic relationship expectations", on the other hand, do not show significant differences between gender groups. Significant differences in internet addiction are observed. Levels of internet addiction are higher in men than women.

In other findings of the study, there do not seem to be significant differences in loneliness, internet addiction and cognitive distortions among grade levels. A positive correlation between loneliness and internet addiction was identified. A meaningful and positive correlation between loneliness and cognitive distortions was also observed. Furthermore, there is a positive correlation between cognitive distortions and internet addiction. According to the findings towards the main purpose of the study, a partial intermediary role of cognitive distortions in the loneliness-internet addiction relation was confirmed.

Discussion & Conclusion

The study concludes that male participants felt lonelier when compared to their female counterparts. The literature also supports this conclusion (Çağır, 2010; Durak Batıgün, 2008; Özkaya, 2017; Uğur, 2018). While a meaningful relation between the subcategory "fear of intimacy" of cognitive distortions and gender was found, a significant difference between gender and "mind reading" and gender and "unrealistic relationship expectations" subcategories was not observed. Men had higher average points for "fear of intimacy" than women. The literature also supports this conclusion. Erginsoy (2010), Çivan (2013) and Demiray (2018) found a similar pattern in men for the "fear of intimacy" subcategory. They also determined that a significant difference cannot be observed for "mind reading" and "unrealistic relationship expectations" subcategories. A meaningful relation between internet addiction and gender was also detected. Men's average for internet addiction was higher than those of women. Studies in literature that support this conclusion can be found (Bayram and Gündoğmuş, 2016; Canan, 2010; İşsever, 2016; Kıyıcı, 2018; Keser Özcan, 2004; Leung and Lee, 2011; Morsünbül, 2014; Mutlu, 2018; Şahin, Özdemir and Ünsal, 2013).

A meaningful relation between grade level and loneliness was not detected. This is consistent with the literature (Kozaklı, 2006; Karaoğlu and ark, 2009; Çağır, 2010; Kılıç, 2014; Özbek, 2017; Uğur, 2018). Similarly, a meaningful relation between cognitive distortions and grade level was not present. Artukoğlu (2016) also points at a similar result in his study. The researcher did not detect a meaningful relation between grade level and internet addiction, either. This also coincides with the literature (Balci and Gülnar, 2009; İşsever, 2016).

There was a meaningful and positive relation between levels of loneliness and internet addiction. Studies in the literature are in the same line (Lin and Tsai, 2002; Kurtaran, 2008; Özen and Korukçu Sarıcı, 2010; Ümmet and Ekşi, 2016). There was also a meaningful and positive relation between levels of loneliness and cognitive distortions meaning that when levels of loneliness rise, so do points for cognitive distortions. This is in line with the study by Turan (2010). Another conclusion driven was that a positive and meaningful relation between cognitive distortions and internet addiction exist.

The partial intermediary role of cognitive distortions in the loneliness-internet addiction relation was analysed in this study. Accordingly, internet addiction was concluded to be related to loneliness. Additionally, cognitive distortions were found to play a partial intermediary role in the loneliness-internet addiction relation.

Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki: Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü²

Safa DEMİR

Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-8357-4787.

Ahmet BUĞA

Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9598-2451.

Öz

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkide ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların aracı rolünü ortaya koymaktır. Çalışmaya Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında eğitim alan farklı bölümlerden 412 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği, İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin çalışma grubuyla olan yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Keşfedici Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sürecinde betimsel istatistiklerle birlikte t testi, ANOVA, Yapısal Eşitlik Modellemesi ve en son aracılık için de Sobel Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde; cinsiyete göre yalnızlık, internet bağımlılığı ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların "yakınlıktan kaçınma" alt boyutunda erkeklerin daha fazla puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yapılan analizler neticesinde yalnızlık ile internet bağımlılığı ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızlık ve internet bağımlılığı ilişkisinde kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yalnızlık, İnternet Bağımlılığı, İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 859-875
DOI: 10.17679/inuefd.627543

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 01.10.2019
Kabul Tarihi : 09.12.2019

Önerilen Atıf

Demir, S. & Buğa, A. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki: Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 859-875. DOI: 10.17679/inuefd.627543

² Bu makale, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 2019 yılında onaylanan Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Yalnızlık sorunu çağın getirdiği şartlarla daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmakta ve insanların karşısında büyük bir tehlike olarak durmaktadır. Gelişen teknoloji ve medeniyet dünyasıyla birlikte insanlar yaşam hızına ayak uydurmakta zorluk çekmekte, sosyal ilişkileri sınırlamakta, birbirlerine güvenmemekte, yabancılaştırmakta ve mümkün olduğu kadar yüzeysel ilişkiler kurmaktadır. Modern dünya insanın yaşadığı tüm bu problemler, onu zorlamakta ailesel, sosyal yaşantı ve iş yaşamı da dâhil olmak üzere onu yalnızlaştırmaktadır (Alkan ve Sezgin, 1998). Yalnızlık kavramı literatürde çok tartışılmış ve üzerinde birçok tanım geliştirilmiş bir kavramdır. Bu alanda ilk çalışmaları yapan Sullivan (1953), yalnızlığı; yakınlık kurma ihtiyacının yeterince doyurulmadığı durumda ortaya çıkan nahoş ve birey tarafından istenmeyen bir duygu olarak tanımlamaktadır. De Jong Gievelde (1998), yalnızlık kavramında bireyin yetersizlik duygusu da hissettiğine dikkat çekmiştir. Yalnızlık, bireyin istediği, arzu ettiği ilişkileri kurma konusunda kendisini yetersiz hissettiği anda ortaya çıkan ve kaynağını arzu edilen ilişkilerle kişinin o anki ilişkileri arasındaki farktan alan duygular olarak tanımlamaktadır. Jones ve Hebb (2003)'e göre yalnızlık; sosyal ya da kişilerarası ilişkilerle ilgili olan bireyin kendi algılamalarına dayanan (sübjektif) birey tarafından istenmeyen ve bireylerin bu durumla baş etme, üstesinden gelme çabası içine girdikleri duygu olarak adlandırılmaktadır.

Yalnızlık ile bireyin tek başına olma durumu sıkça karıştırılmaktadır. Birey tek başına olmasa bile yalnızlık duygusu hissedebilmektedir. Bunun nedeni bireyin sahip olduğu ilişkilerin nitelik olarak bireyin ihtiyaçlarını doyurucu nitelikte olmaması gösterilmektedir (Buluş, 1997). Yalnız hissedene birey illa tek başına olmak zorunda değildir, birey diğerleriyle birlikte olduğu durumlarda bile kendisini yalnız hissedebilir (Yalaz Seçim, Alpar ve Algür, 2014). Derdiyok (2015)'e göre de yalnızlık, bireyin sadece tek başına olması durumuyla alakalı bir durum değildir. Yalnızlık, tek başına olarak yaşanabilen bir duygu olduğu gibi kalabalıklar içinde ya da sosyal bir grup içerisinde de birey kendisini yalnız hissedebilir. Yalnızlık, bireyin diğerleriyle bağlantı kuramaması, öznel olarak onlardan kopması ve yalnızlaşması durumunda da ortaya çıkabilmektedir. Yalaz Seçim ve diğerleri (2014) yalnızlığı iki temel boyutta ele almışlardır. Bunlar; fiziksel ve psikolojiktir. Fiziki yalnızlık, Robinson Crusoe örneğinde ki gibi bireyin tek başına olduğu, çevresinde iletişim kurabileceği kimsenin bulunmadığı durumdur. Psikolojik yalnızlık ise bireyin içinde bulunduğu kalabalıklara rağmen kendisini yalnız hissetmesidir. Gelişen teknoloji ile beraber gençlerde sosyal medya ve internet üzerinden sosyalleşme çabaları gözlenmektedir. Gençlerin günün önemli bir bölümünü internet ve sosyal medya kullanarak geçirmesi bireylerin diğerlerinden uzaklaşarak yalnızlaşmasına yol açmaktadır. Bu durum ise psikolojik ve fizyolojik birçok sıkıntıyı beraberinde getirmektedir.

Rokach (2004), yalnızlığın duygusal izler bırakan bireye sıkıntı veren bir durum olduğunu vurgularken yalnızlığın bireye yaşattığı sorunları şu şekilde sıralamaktadır:

- Yalnızlık duygusu insanları diğerlerden soyutlamakta ve samimi ilişkiler kurmasının engellemektedir.
- Yalnızlık hissedene bireyler yeni bir ilişki kuramadıkları gibi sahip olduğu ilişkileri de aynı düzeyde tutamamaktadır. Diğer insanların birbiriyle olan iletişimini kıskanan birey diğer insanlara da sorun yaşatabilmektedir. Sevgi ihtiyacını gideremeyen birey, sevdiğini hissettiğindeyse bunu kaybetmemek için elinden geleni yapabilmektedir.
- Yalnızlık hissedene birey, dikkat ve yaratıcılık gibi özelliklerini olumlu amaçlar doğrultusunda kullanamamakta bu durumda bireyi psikolojik rahatsızlıklara itmektir.
- Birey, yalnızlık duygusu ile mücadele edip onu alt etmedikçe yalnızlık duygusu bireyin yaşamını ele geçirmekte ve hayatının merkezine oturmaktadır.
- Yalnızlık duygusuna kapılan birey olumsuz ve işlevsel olmayan düşünceler geliştirmekte ve bu düşünce ya da inançlara dayanarak yanlış kararlar alabilmektedir. Bu durum evlilik ve eş seçimini de etkilemektedir.
- Yalnızlık mücadele edilip alt edilmediği sürece birey hassas ve katı olabilmektedir.

Bilişsel yaklaşıma göre yalnızlık, bilişlerden kaynaklanabileceği gibi bireylerin bilişlerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Buna yönelik olarak yalnızlık ve bilişsel süreçler arasında bir bağlantı olduğuna yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. Yalnızlık yaşayan bireylerin kendisine yönelik olumsuz bakış açısının yalnızlığa etkisi üzerine çalışan uzmanlardan Wittenbeg ve Reiss (1986) ise yalnız bireylerin kendisini sosyal ilişki kurma ve yürütme konusunda eksik görmekte olduklarını öne sürmektedir. Bu eksikliğin ise bu bireylerin diğerlerini kabul etmede güçlük yaşamasına neden olduğu araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Yalnız bireyler, sahip oldukları sosyal ilişkilerde performanslarını yetersiz ve olumlu dönütlere rağmen ilişki niteliklerini düşük olarak nitelendirebilmektedir (Duck, Pond ve Leatham, 1994). Yapılan çalışmalarda yalnızlık yaşayan bireylerin olumsuz düşüncelerinin sadece kendilerine yönelik olmadığı da göze çarpmaktadır (Rottenberg, 1994). Davis ve Franzoi (1986) yaptığı çalışmanın sonucu olarak yalnızlık hissedene bireylerin çok yakın oldukları arkadaşlarına dahi güvensiz oldukları ve onlarında kendileri için böyle düşündüklerine inandıklarını söylemektedirler. Yalnızlık yaşayan bireylerle yapılan bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda yalnızlık yaşayan bireylerin biliş ve inanışlarında çarpıklık ya da çarpıtmaların

var olduğu ya da geliştiği söylenebilir. Bilişsel çarpıtmalara benzer şekilde Mahoney (1999) ise yabancılaşmak ve gerçekçi olmayan inançlar arasında anlamlı bir ilişkiyi vurgularken literatürü destekler şekilde Halamandaris ve Power (1997)'de yalnızlık düzeyi ve sahip olunan işlevsel olmayan tutumlar arasında ilişki tespit etmiştir.

Yapılan bu çalışmalardan hareketle ise yalnızlık hisseden bireylerin bilişsel algılamalarında önyargı ve abartılı anlamlandırmalar yapabileceği söylenebilir. Önyargı ve abartılı anlamlandırmalar ise Beck (2001)'e göre bilişsel çarpıtmaları meydana getirerek bireyin ruhsal sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Bilişsel çarpıtmalar geliştiren birey ise abartılı davranışlar da bulunabilmekte, ruhsal problemlerden kaçış için işlevsel olmayan yollara başvurabilmektedir. Bunlardan bir tanesinin de internet kullanımı ve bağımlılığı olduğu düşünülmektedir (Davis, 2001). Araştırmacıya göre bilişsel süreçlerinde sorun yaşayan birey internet bağımlılığına yönelmektedir. İnternet bağımlılığı sadece bir davranışsal değil aynı zamanda bilişsel süreçlere de bağlı bir bağımlılık olarak ortaya çıkmaktadır.

İnternet bağımlılığı, literatürde bir psikopatoloji olarak tanımlanmış olup zararları da vurgulanmaktadır. Buna göre yapılan bazı çalışmalarda internet bağımlılığı ve akademik başarısızlık arasında bir ilişki tespit edilmiştir (DiNicola, 2004; Ravizza, Hambrick ve Fenn, 2014). Benzer şekilde Lin ve Tsai (2002), internet bağımlılığının aile ve sosyal ilişkiler, akademik başarı, zaman yönetimi, maddi durum ve hoşgörü gibi konularda bireye sorunlar yaşattığını vurgulamaktadır. Esen (2010), internet kullanımının aşırı ve uzun olmasının bireyi kas krampları ve karpal tünelsendromu şeklinde fiziksel olarak olumsuz etkilediği gibi uykusuzluk, okula devam etmede güçlükler ve sorumluluklarını aksatma gibi problemlerle de karşı karşıya bıraktığını vurgulamaktadır. İnternet bağımlılığının sadece fiziksel, sosyal ve akademik sonuçlar doğurmadığı depresyon gibi psikolojik sıkıntılara neden olduğu da bilinmektedir. Buna göre internet bağımlılığı ruhsal sıkıntı yaşama, saldırganlık, motivasyon kaybı, mutsuzluk, içe kapanma, sinirli olma, anksiyete, bunalım gibi psikolojik sorunlara da neden olabilmektedir (Odabaşoğlu, Öztürk, Genç ve Pektaş, 2007). Bu araştırmayı destekler nitelikte Bayraktar ve Gün (2007)'de araştırmaları sonucunda internet bağımlılığı ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki tespit etmektedir. Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan (2016) yalnızlık ve internet bağımlılığı arasında bir korelasyon tespit ederken benzer şekilde Demir ve Kutlu (2016) da mutsuzluk ve internet bağımlılığı arasında ilişki tespit etmiştir. Wu, Chen, Tong, Yu ve Lau(2018), internet ve oyun bağımlılığının özellikle son 20 yılda hızla yaygınlaşan bir halk sağlığı sorunu olduğuna dikkat çekmektedir. Young (1996), internet bağımlılığını patolojik kumar oynamaya benzetmekte ve sarhoş edici bir madde kullanımını içermeyen bir dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlamaktadır. Yazara göre bağımlılık geliştiren birey internete karşı kaygı geliştirmekte, internet kullanım süresini azaltmak ya da kontrol etmek için başarısız girişimlerde bulunmakta, planlanandan daha uzun süre internette vakit geçirmekte, internette geçirdiği süreyi azaltmak istediğinde depresyon ya da huzursuzluk hissetmekte, eğitim ya da meslek hayatında sorumluluklarını aksatmakta, internette geçirdiği süre hakkında aile, arkadaş ya da terapistle yalan söylemekte ve interneti sorunlarından ya da yalnızlık gibi istenmeyen duygulardan kaçmak için bir araç olarak görmektedir. Bu açıdan bakıldığında insanların mutlu olması için internet bağımlılığıyla mücadele önemli bir yer tutmaktadır.

Üniversite öğrencileri yalnızlık açısından kritik bir döneme denk gelmektedir. Erikson (1968) tarafından yakınlığa karşı yalıtılmışlık (21-30 yaş) olarak vurgulanan bu dönem bireyin duygularını başkalarıyla paylaşma ihtiyacını temele aldığı dönemdir. Türkiye'de ortaöğretim eğitiminin tamamlanmasıyla bireyler üniversite eğitim dönemine başlanmaktadır. Bu dönem, fırtınalı ergenlik ile erişkinliğe geçiş arası dönemine denk gelmektedir (İnanç, Savaş, Tutkun, Herken ve Savaş, 2004). Birey, bu dönemde ailesinden kopmakta yani bir anlamda yalnızlaşmakta, ekonomik sorunlarla karşılaşmakta, yeni bir çevre oluşturmak ya da ev-yurt hayatına alışma gibi durumlarla karşılaşmaktadır (İnanç ve diğerleri, 2004; Uskun, Öztürk, Aydın ve Üçtaşlı, 2005). Bireyin bu tarz sorunlar yaşaması yaşantılarını farklı şekilde etkilemekte ve kendilerini diğerlerinden soyutlayıp yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir (Buluş, 1997). Rahman, Dey ve Nahar (2012) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde kendini yalnız hisseden bireylerin oranının %25 olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye'de ise Yalaz Seçim ve diğerleri (2014) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin %54'ünün ortalamanın üzerinde bir yalnızlık düzeyine sahip olduğu söylenmektedir.

İnternet bağımlılığının sebeplerinden birinin bilişsel çarpıtmalar olduğu ortaya konulmuştur (Davis, 2001). Yalnızlığın düşünce hatalarına yol açabileceği ya da bireyin algılarını olumsuz etkileyebileceği literatürde vurgulanmaktadır (Duck ve diğerleri, 1994; Rokach, 2004; Wittenberg ve Reiss, 1986). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım üzerine çalışmalar yapan Davis (2001), internet bağımlılığının yakın ve uzak olarak iki tür nedenden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Buna göre uzak nedenler, bireyin kişisel özellikleri ya da sahip olduğu alışkanlıklardır. Bunlar bireyin depresyona yatkınlığı, madde bağımlılığına sahip olması gibi internet bağımlılığıyla paralellik gösteren özellikler ya da alışkanlıklardır. Bunun dışında yakın nedenler ise bireyin sahip olduğu çarpıtılmış bilişlerdir. Bu çarpıtılmış bilişler kişinin kendisine yönelik olabileceği gibi dış

dünyaya karşı da olabilmektedir. Kendisine yönelik çarpıtılmış bilişlere sahip birey interneti kendisiyle ilgili daha olumlu dönütler alabilmek için kullanırken dış dünyaya yönelik çarpıtmalara sahip bireyler ise kendisine sadece sanal ortamda saygı duyulduğuna inanmakta ve interneti tek arkadaşı olarak nitelemektedir.

Sonuç olarak internet bağımlılığının modernleşen dünyada büyük bir sorun olduğu bilinmektedir. İnternet bağımlılığının nedenlerinden bir tanesi olarak Davis (2001) bireyin bilişsel çarpıtmalarını öne sürmektedir. Bilişsel çarpıtmaların ise bireyin yalnızlık duygusu yaşamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Gerek Türkiye’de gerek Türkiye dışında yalnızlık ve internet bağımlılığı ilişkisi (Bayram ve Gündoğmuş, 2016; Coget, Yamauchi ve Suman, 2002; Durualp ve Çiçekoğlu, 2012; Köksal, 2015; Lin ve Tsai, 2002; Morsünbül, 2014; Özbek, 2017; Özen ve Korukçu Sarıcı, 2010; Turnalar Kurtaran, 2008; Uğur, 2018; Ümmet ve Ekşi, 2016; Yaşar, 2007) yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar ilişkisi (Halamandaris ve Power, 1997; Kılınç ve Sevim, 2005; Rokach, 2004; Turan, 2010;) bilişsel çarpıtmalar ve internet bağımlılığı ilişkisini (Liu ve Peng, 2009) elen alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada; yalnızlık, bilişsel çarpıtmalar ve internet bağımlılığı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediği ya da değişim varsa bunun derecesini belirleme amacıyla yapılan çalışma modelidir (Karasar, 2016).

İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar “yakınlıktan kaçınma, zihin okuma ve gerçekçi olmayan ilişki beklentisi” olmak üzere üç boyuta, yalnızlık ve internet bağımlılığı değişkenleri ise tek boyuta sahiptir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören farklı bölüm ve sınıf düzeylerinden 412 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bilgiler Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	121	29.4
	Kadın	291	70.6
Öğrenci Sınıf Düzeyi	Birinci Sınıf	163	39.6
	İkinci Sınıf	43	10.4
	Üçüncü Sınıf	129	31.3
	Dördüncü Sınıf	77	18.7
Yaş	18-20	174	42.2
	21 ve Üzeri	238	57.8
Sosyoekonomik Düzey	0-1250	75	18.2
	1251-1850	87	21.1
	1851-2650	75	18.2
	2651-3000	73	17.7
	3001+	102	24.8
Aile Birlikteliği	Birlikte	396	96.1
	Ayrı Yaşıyor	12	2.9
	Boşanmış	4	1.0
İnternet Kullanım Süresi	2 Saate Kadar	84	20.4
	3 Saat	95	23.1
	4 Saat	82	19.9
	5 Saat	77	18.7
	6 Saat ve Üzeri	74	18.0

Tablo 1’e göre katılımcıların %70’i kadın, %39’u birinci sınıf, %57,8’inin 21 yaş üstü, %24,8’inin sosyoekonomik düzey olarak 3001 ve üzeri, %96,1’inin ailesinin birlikte yaşadığı ve %23,1’inin ise günde üç saat civarında internet kullandığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

UCLA Yalnızlık Ölçeği: Katılımcıların yalnızlık puanlarının ölçülebilmesi için Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilip Türkçe uyarlaması Demir (1989) tarafından yapılan "UCLA Yalnızlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 10 maddesi düz ve 10 maddesi ters madde olarak kodlanmıştır. Ölçek tek boyutlu olup 4'lü likert tipi bir ölçektir. Buna göre ölçekte yer alan ifadeye "ben bu durumu hiç yaşamam" diyenler 1, "ben bu durumu nadiren yaşarım" diyenler 2, "ben bu durumu bazen yaşarım" diyenler 3 ve "ben bu durumu sık sık yaşarım diyenler 4 puan alacak şekilde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan toplam puan "Genel Yalnızlık Puanı" olarak adlandırılıp 20-80 puan aralığındadır. Bireylerin puanları yükseldikçe yalnızlık düzeyleri de yükselmektedir.

Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği: Kişilerarası ilişkilerde sahip olunan bilişsel çarpıtmaların ölçülmesinde Hamamcı ve Büyüköztürk (2003) tarafından geliştirilen 19 önermeden oluşan Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipi ölçektir. Buna göre "hiç katılmıyorum" cevabına 1, "çok az katılıyorum" cevabına 2, "kısmen katılıyorum" cevabına 3, "oldukça katılıyorum" cevabına 4 ve "tamamen katılıyorum" cevabına ise 5 puan olarak derecelendirilmiştir. Ters puanlanan madde ise bulunmamaktadır. 19-95 arası puan alınan ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse bireylerin o kadar fazla bilişsel çarpıtmaya sahip olduğu kabul edilmektedir.

Ölçek, yakınlıktan kaçınma, zihin okuma ve gerçekçi olmayan ilişki beklentisi olarak üç boyuttan oluşmaktadır. "Yakınlıktan kaçınma" bilişsel çarpıtması 8 maddeden oluşmakta ve bireylerin ilişkilerinde samimi olmaktan çekinmesi ve samimiyetten zarar geldiği yönünde inançlara sahip olduğu çarpıtma türüdür. "Zihin okuma" bilişsel çarpıtması 3 maddeden oluşmakta ve bireylerin ilişkilerinde karşı tarafın düşüncelerini bildiğini düşünmesidir. Yani birey karşı tarafın his ve düşüncelerini karşı taraf ifade etmeden anlayabildiğini öne sürmekte ve bir nevi niyet okuyuculuğu yapmaktadır. "Gerçekçi olmayan ilişki beklentisi" bilişsel çarpıtması 6 maddeden oluşmakta ve bireylerin ilişkide gerek kendi davranışları gerekse karşı tarafın davranışıyla ilgili yüksek bir beklentiye girdiği çarpıtma türüdür (Hamamcı ve Büyüköztürk, 2003).

İnternet Bağımlılığı Ölçeği: Bu çalışmada, Young (1996) tarafından geliştirilip Bayraktar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan İnternet Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup 20 sorudan oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Buna göre "hiçbir zaman" şeklinde cevap veren katılımcı 0, "nadiren" cevabı 1, "arada sırada" cevabı 2, "çoğunlukla" cevabı 3, "çok sık" cevabı 4, "devamlı" cevabı ise 5 puan olarak derecelendirilmiştir. 0-100 arası puan alınan ölçekte 0-49 puan alanlar "semptom göstermeyenler", 50-79 puan alanlar "sınırlı semptom gösterenler" ve 80-100 arası ise "internet bağımlısı" olarak tanımlanmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması 2017-2018 eğitim öğretim yılının Mayıs ayı içerisinde yapılmıştır. Gerekli araştırma izinleri alınmış olup sınıflara girilerek araştırma hakkında bilgi verilip gönüllü öğrencilerin katılımı istenmiştir. Ölçeklerin doldurulması 15-20 dakika arasında bir zaman almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için ilk olarak Keşfedici Faktör Analizi (KFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak ölçeklerin örnekleme olan yapı geçerliliği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda grubun ölçeklerle uyumu sağladığı tespit edilmiştir. Yalnızlık-internet bağımlılığı- bilişsel çarpıtmaların cinsiyetle ilişkisinin tespit edilmesi amacıyla t-testi yapılmıştır. Yalnızlık, internet bağımlılığı ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların öğrencinin eğitim aldığı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini analiz edebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Araştırma modelinin test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve analiz edilmiştir. Aracılık testinde kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar değişkeninin aracı rolü sobel testi araştırılmıştır.

BULGULAR

Cinsiyetle İlgili Bulgular

Yalnızlık, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve internet bağımlılığının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini analiz edebilmek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2**Öğrencilerin Yalnızlık, İnternet Bağımlılığı ve Bilişsel Çarpıtma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik T-Testi Sonuçları**

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Yalnızlık	Kadın	291	1.3841	.43247	-2.686	.008
	Erkek	121	1.5070	.41945		
İnternet Bağımlılığı	Kadın	291	1.8214	.71116	-2.508	.011
	Erkek	121	2.0225	.75315		
İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar	Kadın	291	.9763	.19010	-1.505	.112
	Erkek	121	1.0106	.21848		
"Yakınlıktan Kaçınma"	Kadın	291	1.5716	.39806	2.031	.037
	Erkek	121	1.6641	.43066		
"Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi"	Kadın	291	2.0515	.48901	-.790	.413
	Erkek	121	2.0961	.53496		
"Zihin Okuma"	Kadın	291	1.1427	.28421	-.412	.671
	Erkek	121	1.1561	.30673		

p<,05

Tablo 2'de görüldüğü gibi yalnızlık, internet bağımlılığı ve yakınlıktan kaçınma değişkenlerinin anlamlılık düzeyleri 0,05'in altında bulunduğundan cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın yönünü görebilmek için değişkenlerin ortalama değerlerine bakılmıştır. Ortalama değerler, anlamlı farklılık gösteren yalnızlık, internet bağımlılığı ve bilişsel çarpıtmaların "yakınlıktan kaçınma" alt boyutu için incelenecektir. Buna göre erkeklerin yalnızlık puanları kadınlara oranla anlamlı oranda yüksektir. Bu da erkeklerin kendisini daha yalnız hissettiklerini göstermektedir. İnternet bağımlılığı değişkeninde erkeklerin puan ortalamalarının kadınlara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da araştırmada erkek katılımcıların kadınlara oranla anlamlı düzeyde daha fazla internet bağımlılığına yatkın olduğunu göstermektedir. Tabloda ayrıca "yakınlıktan kaçınma" bilişsel çarpıtmasının da erkeklerde kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gösterilmektedir. Bu durum ise erkeklerin ilişkilerinde kadınlara göre daha fazla samimiyet kurmaktan kaçındıklarını göstermektedir.

Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Yalnızlık, internet bağımlılığı ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların öğrencinin eğitim aldığı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini analiz edebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3**Öğrencilerin Yalnızlık, İnternet Bağımlılığı ve Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi (Varyans Analizi) Sonuçları**

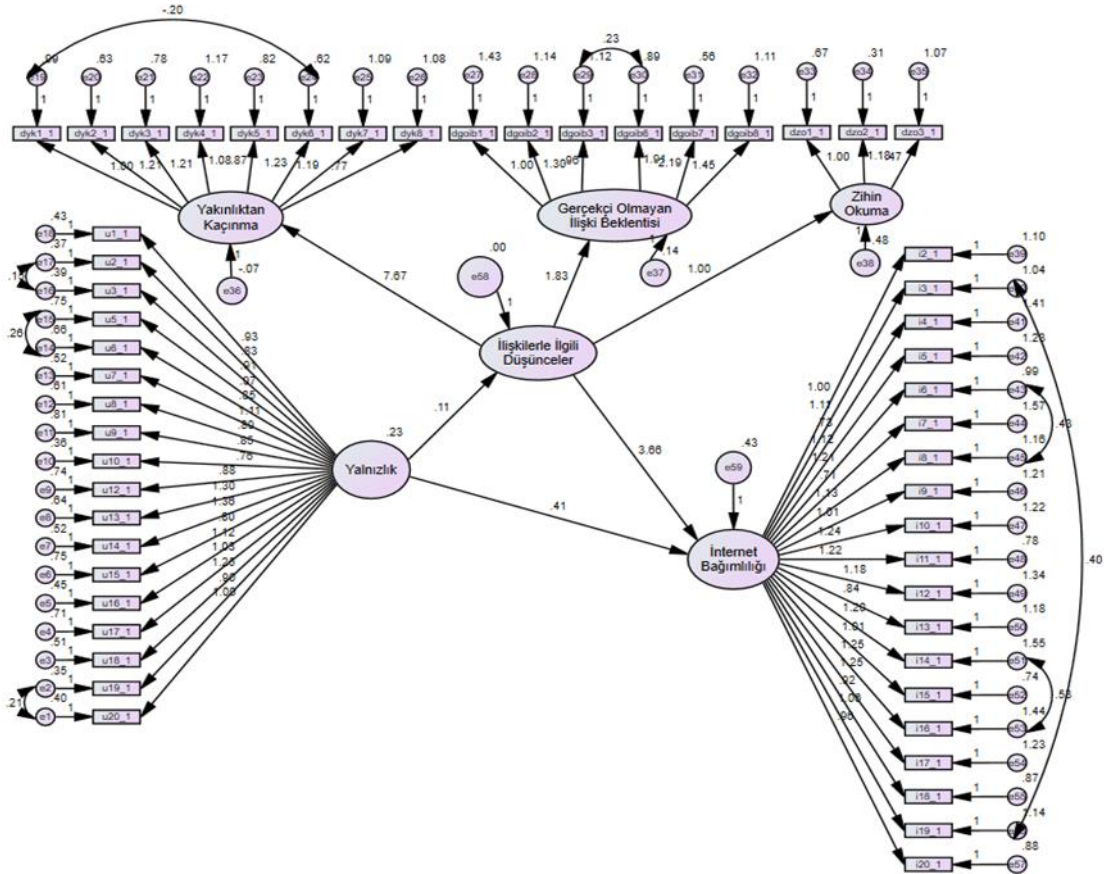
Değişken		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yalnızlık	Gruplar arası	0.406	3	0.135	0.728	0.536
	Gruplar içi	75.303	405	0.186		
	Toplam	75.709	408			
İnternet Bağımlılığı	Gruplar arası	3.460	3	1.153	2.213	0.086
	Gruplar içi	211.082	405	0.521		
	Toplam	214.542	408			
İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar	Gruplar arası	0.093	3	0.031	0.778	0.507
	Gruplar içi	16.209	405	0.040		
	Toplam	16.302	408			
Yakınlıktan Kaçınma	Gruplar arası	0.079	3	0.026	0.154	0.927
	Gruplar içi	68.625	405	0.169		
	Toplam	68.704	408			
Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi	Gruplar arası	0.819	3	0.273	1.078	0.358
	Gruplar içi	102.497	405	0.253		
	Toplam	103.316	408			
Zihin Okuma	Gruplar arası	0.281	3	0.094	1.102	0.348
	Gruplar içi	34.407	405	0.085		
	Toplam	34.687	408			

p<,05

Tablo 3'de görüldüğü gibi yalnızlık, internet bağımlılığı ve bilişsel çarpıtmalar ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, internet bağımlılığı puanları ve bilişsel çarpıtmalarının okudukları sınıf düzeyiyle ilişkili olmadığını vurgulamaktadır.

Yalnızlık-İnternet Bağımlılığı-Bilişsel Çarpıtmalar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırma modelinin test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve analiz edilmiştir. Model Şekil 1'de, regresyon ağırlığı değerleri ise Tablo 4'de verilmiştir.



Şekil 1. Yapısal Eşitlik Modeli

Tablo 4
Yapısal Eşitlik Modeli Regresyon Ağırlıkları

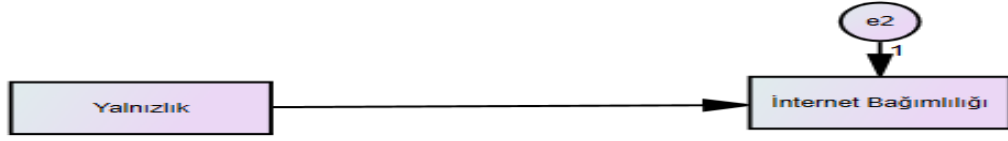
Test Edilen Yol	B	β	Std. Hata	Kritik Oran	Anlamlılık		
İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar	<---	Yalnızlık	0.200	0.433	0.021	9.737	***
İnternet Bağımlılığı	<---	Yalnızlık	0.529	0.314	0.077	6.837	***
İnternet Bağımlılığı	<---	İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar	1.211	0.331	0.168	7.220	***

p<,05 ***Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'de görüldüğü üzere yalnızlık ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde yalnızlık ve internet bağımlılığı arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve internet bağımlılığı arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolüne Yönelik Bulgular

Yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracılık rolü Sobel testi ile analiz edilmiştir. Sobel testinin aşamaları sırasıyla Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5’de, analiz sonuçları ise Tablo 5’de sunulmuştur.



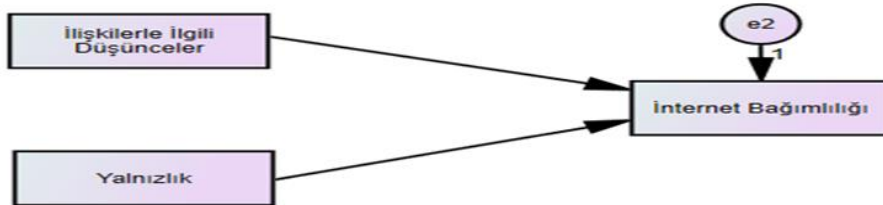
Şekil 2. Sobel Testi-Aşama1



Şekil 3. Sobel Testi-Aşama2



Şekil 4. Sobel Testi-Aşama3



Şekil 5. Sobel Testi-Aşama4

Tablo 5
Yalnızlık-İnternet Bağımlılığı İlişkisinde Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Sobel Testi Sonuçları

Adımlar	B	Std. Hata	β	p
1.adım: Bağımsız: Yalnızlık Bağımlı: İnternet Bağımlılığı	0.771	0.074	0.457	***
2.Adım: Bağımsız: Yalnızlık Bağımlı: KİİBÇ	0.2	0.021	0.433	***
3. ve 4.Adım: Bağımsız1: Yalnızlık Bağımsız 2: KİİBÇ Bağımlı: İnternet Bağımlılığı	0.529 1.211	0.07 0.151	0.329 0.347	*** ***

p<,05 ***Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5’de B standardize edilmemiş, β ise standardize edilmiş katsayı tahmin değerini göstermektedir. Birinci aşamada yalnızlık ve internet bağımlılığı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiş, ikinci aşamada yalnızlık ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Son aşamada ise yalnızlık ve internet bağımlılığı arasında yine anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bu nedenle ilk ve son aşamadaki standardize edilmiş katsayı tahmin değerlerinin karşılaştırması yapılmıştır. Birinci aşamada katsayı tahmin değeri 0,771 iken son aşamada 0,529’a düşmüştür. Bu bulgu yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkide ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların kısmi aracılık rolü bulunabileceğini göstermektedir.

Net kararı verebilmek için aracılığın anlamlılığına bakılmıştır. Aracılığın anlamlılığın testi ile ilgili bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Yalnızlık-İnternet Bağımlılığı İlişkisinde Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolünün Anlamlılığının İncelenmesine Yönelik Sobel Testi1 (Anlamlılık) Sonuçları

Dolaylı Etkiler	0,341
Standardize Edilmiş Dolaylı Etkiler	0,202
Sobel Std. Hata	0,048
Z Score	7,105
Anlamlılık	0,000

Tablo 6’da görüldüğü gibi standardize edilmiş dolaylı etkilerin 0,202 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Z Score değerinin 7,105 > 1,96 olduğu ve p:0,000 olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu aracılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırma sonucunda yalnızlık ve internet bağımlılığı ilişkisinde ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların aracı rolü tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla kendisini daha yalnız hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan kimi çalışmalar bu bulguları destekler niteliktedir (Çağır, 2010; Demir, 1990; Durak Batıgün, 2008; Özkaya, 2017; Uğur, 2018). Analiz ve literatür incelendiğinde erkeklerin daha yalnız hissetmelerinin bir nedeni olarak toplumun erkek benliğine yönelik yüklediği bazı atıflardan kaynaklandığı düşünülebilir. Toplum, kadınların duygularını ifade etmesine onay verirken erkeklerin duygularını ifade etmesine “erkekler ağlamaz, erkek adam ...demez, yapmaz” gibi mottolarla karşı çıkmakta ve onay vermemektedir. Bu durum, erkeklerin duygu paylaşımında sorun yaratmakta ve kendilerini ifade etmelerinin önünde bir set oluşturmaktadır. Bu gibi etkenlerin, erkeklerin kendilerini kadınlara oranla daha yalnız hissetmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca iletişim becerileri üzerine yapılan çalışmalarda kadınların iletişim becerilerinin erkeklere oranla daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Deniz, 2003; Korkut, 2005; Ekşi, Atalay Yalçın, Kirazlı, Kalyoncu ve Kantarlı, 2019; Korkut Owen ve Demirbaş Çelik, 2018; Şenol ve Türkçapar, 2016). Buradan da hareketle kadınların iletişim kurma ve devam ettirme becerileri yüksek olduğu için sosyal çevrelerde aktif oldukları, erkeklerin ise iletişim becerileri düşük olduğu için yalnızlık puanlarının yüksek olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların “yakınlıktan kaçınma” alt boyutu ve cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler bulunurken “zihin okuma” ve “gerçekçi olmayan ilişki beklentisi” boyutlarının ise cinsiyet ile anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Buna göre “yakınlıktan kaçınma” alt boyutunda erkeklerin ortalama puanlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yapılan bazı çalışmalar bu analizi destekler niteliktedir. Çıvan (2013), Demiray (2018) ve Erginsoy (2010), yaptıkları çalışmalar sonucunda benzer şekilde, “yakınlıktan kaçınma” alt boyutunun erkeklerde fazla olduğunu vurgularken “zihin okuma” ve “gerçekçi olmayan ilişki beklentisi” ile ilgili anlamlı bir farklılık olmadığını vurgulamaktadır. Toplumda erkeklerin daha kalabalık aktivitelere katılması ve dolayısıyla daha fazla arkadaş grubunun olması kabul edilebilir bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle erkeklerin çok sayıda arkadaş edinmesine rağmen nitelik olarak yüzeysel ilişki kurmaya daha yatkın oldukları için kadınlara oranla daha fazla “yakınlıktan kaçınma” bilişsel çarpıtmasına sahip oldukları açıklanabilir. Ayrıca yaşanan kültürde kadınların kendilerini erkeklere oranla daha rahat açtıkları da göz önüne alınırsa erkeklerin “yakınlıktan kaçınma” bilişsel çarpıtmalarının yüksek olmasının nedenleri anlaşılabilir. Bunun dışında

erkeklerin iletişim becerilerinin kadınlara oranla daha düşük olduğu da çalışmalarla ortaya konmuştur (Deniz, 2003; Ekşi ve diğerleri, 2019; Korkut, 2005; Korkut Owen ve Demirbaş Çelik, 2018; Şenol ve Türkçapar, 2016). Erkeklerin iletişim becerilerinin düşük olmasının ilişkilerde erkek bireylerin samimiyet kurmakta sorun yaşamasında etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya göre internet bağımlılığı ve cinsiyet arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre erkeklerin internet bağımlılık puan ortalamalarının da kadın katılımcılara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu analizi destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bayram ve Gündoğmuş, 2016; Canan, 2010; İşsever, 2016; Keser Özcan, 2004; Kıyığı, 2018; Leung ve Lee, 2011; Morsünbül, 2014; Mutlu, 2018; Şahin, Özdemir ve Ünsal 2013;). Literatürde erkeklerin internet kullanımının ve bağımlılık puanlarının yüksek olmasının nedenlerini tartışırken Lin ve Tsai (2002), internetin erkekler tarafından oyun, siberseks ve pornografi amacıyla daha fazla kullandıkları ve bu kullanım türlerinin hepsinin bireyde psikopatolojiye neden olabileceğini öne sürmektedir. Korkut (2005) ise iletişim becerileri üzerine yaptığı çalışmada kadınların erkeklere oranla yüz yüze iletişim konusunda kendisini daha yetkin olduğu bulgusuna erişmiştir. Buradan hareketle yüz yüze iletişim becerisi düşük olan erkeklerin sanal sohbet ortamları gibi kendilerini daha rahat ifade ettikleri ortamlarda daha fazla zaman geçirdikleri düşünülebilir. Ayrıca toplumsal açıdan internet cafe gibi ortamlara erkeklerin ulaşımının daha kolay ve fazla olmasından da kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda sınıf düzeyi ve yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma bulguları literatürde yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Çağır, 2010; Demir, 1990; Karaoğlu, Avşaroğlu ve Deniz, 2009; Kılıç, 2014; Kozaklı, 2006; Özbek, 2017; Uğur, 2018). Araştırma öncesi beklenti üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yeni bir ortam, yeni bir şehir gibi etkenlerle kendisini daha yalnız hissetmesi şeklinde olsa da araştırma bulguları anlamlı bir fark ortaya koyamamıştır. Bunun nedeni gelişen teknolojiyle birlikte bireylerin henüz üniversiteye gitmeden bile o bölümdeki insanlarla iletişim kurmasına imkân veren sosyal medya ortamlarının olması olabilir. Bireyler kazandıkları bölümündeki bireylerle yalnızca okul ortamında değil Whatsapp gibi uygulamalar sayesinde okul dışında da etkileşim içerisinde olabilmektedir. Bu tarz etkileşim uygulamaların bireylerin arkadaş ve sınıf ortamına daha çabuk adapte olmasını sağladığı düşünülebilir. Ayrıca bireylerin üniversiteye hazırlık döneminde de üniversite ya da yurt ortamı gibi konular hakkında araştırma yapma olanaklarının fazlalığının da bu durumda etkili olabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde Artukoğlu (2016) de yaptığı çalışma sonucunda sınıf düzeyi ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arasında anlamlı bir fark olmadığına dikkat çekmektedir. Kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar bireylerin okudukları sınıf düzeyinden daha çok bireylerin geçmiş yaşantıları, tecrübeleri, başarısız ilişkileri gibi etkenlerden kaynaklandığı göz önüne alındığında sınıf düzeylerine göre farklılaşmanın nedeninin anlaşılabilir olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya göre sınıf düzeyi ve internet bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bulgularla literatürde yapılan çalışmalar tutarlılık göstermektedir (Balcı ve Gülnar, 2009; İşsever, 2016). Bunun dışında Kıyığı (2018) ise lisans ve lisansüstü öğrencilerle yaptığı çalışmada lisans öğrencilerinin internet bağımlılığı puanlarının lisansüstü öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu söylemektedir. Okunulan sınıf düzeyine göre internet bağımlılığının farklılaşmamasının nedeni bireylerin günümüzde internetle tanışmalarının daha küçük yaşlarda olmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Yani bireyler üniversite sıralarına gelene kadar internetle tanışmış ve onu hayatının bir parçası yapmış olduğu için sınıf düzeylerine farklılık oluşmadığı düşünülmektedir. Bunun dışında üniversite okuyan öğrencilerin 18- 22 yaş aralığında benzer jenerasyon olmalarından kaynaklı olarak da benzer şeylerden eğlendikleri, sıkıldıkları göz önüne alınırsa farklılaşmama sebebi anlaşılabilir.

Araştırma sonucunda bireylerin yalnızlık düzeyleri ile internet bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda da bu yönde bulgulara rastlamak mümkündür. (Lin ve Tsai, 2002; Özen ve Korukçu Sarıcı, 2010; Turnalar Kurtaran, 2008; Ümmet ve Ekşi, 2016). Bireylerde var olan yalnızlık duygusu ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin bireylerin kendilerini sanal ortamda daha özgür ifade edebilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca kendisini yalnız hisseden bireyler için internet, sorunlardan uzaklaşmak için kullanılan bir araç olarak da yorumlanabilir. Gerçek hayatta yalnız hisseden bireylerin Facebook gibi sosyal medya ortamlarında sanal arkadaşlık

kurabilmeleri ve bu sayede "sevgi ve ait olma" ya da "saygı görme" gibi ihtiyaçlarını giderebilmesine olanak sağlaması da yalnız bireylerin internet bağımlılık puanlarının yüksek olmasını açıklamasında kullanılabilir bir olgudur.

Bu araştırmada yalnızlık ve bireyin sahip olduğu ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani bireylerin yalnızlık puanları arttıkça kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma puanları da artmaktadır. Araştırma, bu bulgusu ile Turan (2010) tarafından yapılan çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Türkiye dışında yapılan çalışmalarda doğrudan ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarla alakalı araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bilişsel çarpıtmalara benzer şekilde Halamandaris ve Power (1997) de yaptıkları çalışmalar sonucunda yalnızlık ve işlevsel olmayan tutumlar arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Rokach (2004), yalnızlığın bireye yaşattığı sorunları sıralarken bunlardan bir tanesinin de bireyin zihin dünyasını etkilemesi ve bilişlerine zarar vermesi olarak göstermektedir. Buradan hareketle yalnız bireylerin bilişlerinde meydana gelen bu bozulmaların ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalara neden olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya göre ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve internet bağımlılığı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Literatürde kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların internet bağımlılığıyla olan ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Davis (2001) bireyin internet bağımlısı olmasını iki nedenle açıklamaktadır; uzak ve yakın nedenler. Buna göre uzak nedenler madde bağımlılığı ya da depresyona yatkınlık gibi bireyin sahip olduğu alışkanlık ve kişisel özellikleriyken yakın nedenler bireyin kendisine ya da dış dünyaya yönelik geliştirdiği çarpıtılmış bilişleridir. Buradan hareketle bilişsel çarpıtmalara sahip olan bireylerin gerçek dünyada göremediklerini düşündükleri sevgi, saygınlık, değerli hissetme gibi ihtiyaçları doyum için sanal ortama yöneldikleri ve bu ihtiyaçlar sanal ortamda doyurulup pekiştirildikçe internet bağımlısı olma yolunda ilerledikleri düşünülebilir.

Yapılan araştırma neticesinde yalnız bireylerde var olan kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların internet bağımlılığı için kısmi aracı rolü olduğunu göstermektedir. Literatürde bu üç değişkenin bir arada ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından literatür karşılaştırması yapılamamıştır. Sonuç olarak bu araştırmada yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkide kişilerarası ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmaların aracı rolü araştırılmıştır. Buna göre internet bağımlılığının yalnızlıkla ilişkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak ise kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkide kısmi aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle yalnızlık-internet bağımlılığı ilişkisinde bilişsel çarpıtmaların da ele alınması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda bireylerin kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının işlevsel düşüncelerle değiştirilmesi bir anlamda hem yalnızlık ve internet bağımlılığını önlemede önemli olacağı söylenebilir. Çünkü bilişsel davranışçı terapiler insanın ruhsal sorunlarının bireyin sahip olduğu uyumsuz ve olumsuz düşünce, inançlardan kaynaklandığı savı üzerine temellenmektedir. Bireylerin sağlıklı olmayan duygu ve davranışlarını değiştirmenin yolu bireyin düşünme sistemini değiştirmekten geçmektedir (Corey,2008).

Sonuç olarak araştırmaya göre yalnızlık, internet bağımlılığı ve bilişsel çarpıtmaların "yakınlıktan kaçınma" alt boyutunda erkeklerin puanları kadınlara göre daha yüksektir. Bu duruma dayanılarak yalnızlık, internet bağımlılığı ve iletişim gibi konularda yapılacak olan çalışmalarda erkek bireyler üzerinde odaklanılması önerilebilir. Araştırmada yalnızlık ve internet bağımlılığı ilişkisi de tespit edilmiştir. Buradan hareketle internet bağımlısı ya da yalnız bireylere iletişim-arkadaşlık ilişkileri temelli eğitimler verilmesi önerilmektedir. Yine araştırmaya göre internet bağımlılığı ve yalnızlık ilişkisinde ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların aracı rolü tespit edilmiştir. Buradan da hareketle yalnızlık ve internet bağımlılığı ile mücadelede hazırlanacak olan psikoeğitim programlarının Bilişsel Davranışçı Terapi modeli üzerinde temellenerek bireylerin bilişsel çarpıtmaları üzerinde çalışılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alkan, S. ve Sezgin, A. (1998). Yetişkin hastalarda yalnızlık. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2(1), 43-52.
- Artukoğlu, F. G. (2016). Psikoloji öğrencilerinin evliliğe ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim*, 6(1), 5-22.
- Bayraktar, F. (2001). İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, F. Ve Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of internet usage among adolescents in North Cyprus. *Cyber Psychology & Behavior*, 10(2), 191-197.
- Bayram, S.B. ve Gündoğmuş, G. (2016). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı eğilimlerinin ve yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 307-318.
- Beck, J.S. (2001). Bilişsel terapi temel ilkeler ve ötesi. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 82-90.
- Canan, F. (2010). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı, dissosiyatif belirtiler ve sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişki. Tıpta uzmanlık tezi. Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı.
- Coget, J.F., Yamauchi, Y. & Suman, M. (2002). The internet, social networks and loneliness. *It&Society*, 1(1), 180-201.
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma psikoterapi kuram ve uygulamaları. Ankara: Mentis Yayınları.
- Çağır, G. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanım düzeyleri ile algılanan esenlik halleri ve algılanan yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çıvan, İ. (2013). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ve başkalarını başışlama davranışlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, M.H. & Franzoi, S.L. (1986). Adolescent loneliness, self-disclosure and private self-consciousness: a longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3),595-608.
- Davis, R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
- Demir, A. (1989). UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji dergisi*, 7(23), 14-18.
- Demir, A. (1990). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyini etkileyen bazı etmenler. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, Y. ve Kutlu, M. (2016). The Relationship between Loneliness and Depression: Mediation Role of Internet Addiction. *EduPij*, 5(2), 97-105.
- Demiray, N. (2018). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve kişilerarası duyarlılık arasındaki ilişki: kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların aracı rolü. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, M.E. (2003). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 501-522.
- Derdiyok, E.B. (2015). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve alkol kullanımları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DiNicola, M. D. (2004). Pathological internet use among college students: the prevalence of pathological internet use and its correlates. Unpublished doctorate's thesis. Ohio University.
- Duck, S., Pond, K. & Leatham, G. (1994). Loneliness and the evaluation of relational events. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 253-276.
- Durak Batıgün, A. (2008). İntihar olasılığı ve cinsiyet: iletişim becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri, yalnızlık ve umutsuzluk açısından bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 65-75.
- Duruoğlu, E ve Çiçekoğlu, P. (2012). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29-46.
- Ekşi, A., Atalay Yalçın F., Kirazlı, G., Kalyoncu, E. ve Kantarlı, İ.C. (2019). Üniversite öğrencilerinin akran ilişkilerinde sosyal beceri ve çatışma yönetme becerisi durumunun incelenmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 6(1), 70-76.
- Erginsoy, D. (2010). Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgileri, bilişsel çarpıtmaları ve ilk anıları. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Esen, E. (2010). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psikososyal değişkenlerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gievel, J.J. (1998). A review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology*, 8, 73-80.

- Halamandaris, K. F. & Power, K. G. (1997). Individual differences, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the psychosocial adjustment to university life of home students. *Personality and Individual Differences*, 22 (1), 93-104.
- Hamamcı, Z. ve Büyüköztürk, Ş. (2003). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği: Ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 107-111.
- İnanç, N., Savaş, H.A., Tutkun, H., Herken, H. ve Savaş, E. (2004). Gaziantep Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi'nde psikiyatrik açıdan incelenen öğrencilerin klinik ve sosyo-demografik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 222-230.
- İşsever, N.K. (2016). İnternet bağımlılığının üniversite öğrencilerinde yaygınlığının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jones, W.H. & Hebb, L. (2003). The experience of loneliness: objective and subjective factors. *The International Scope Review*, 5(9).
- Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S. Ve Deniz, M.E. (2009). Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. *Marmara Medical Journal*, 22(1), 19-26.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keser Özcan, N. (2004). Üniversite öğrencilerinde internet kullanımının psikososyal durum ile ilişkisi. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, Ş.D. (2014). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, H. ve Sevim, S.A. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 67-89.
- Kıyıcı, E. (2018). Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öfke arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 143-149.
- Korkut Owen, F. ve Demirbaş Çelik, N. (2018). Yetişkinlerin cinsiyetlerine, yaşlarına ve kişilik özelliklerine göre iletişim becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2305-2321. DOI:10.14687/jhs.v15i4.5394
- Kozaklı, H. (2006). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, Y. (2015). İnternet bağımlılığı ile internetten alışveriş ilişkisi üzerine bir inceleme; üniversite öğrencileri uygulaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 117-130.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y. ve Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76.
- Leung, L. & Lee, P.S.N. (2011). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media & Society*, 11, 1-21.
- Lin, S.S.J. & Tsai, C.C. (2002). Sensation seeking and internet dependence of Taiwan high school adolescents. *Computers in Human Behavior*, 18, 411-426.
- Liu, M. & Peng, W. (2009). Cognitive and psychological predictors of the negative outcomes associated with playing MMOGs (massively multiplayer online games). *Computers in Human Behavior*, 25, 1306-1311.
- Mahoney, J. M. (1999). Alienation and irrational beliefs in a nonclinical university population. *Psychological Reports*, 84, 137-140.
- Morsünbül, Ü. (2014). İnternet bağımlılığının bağlanma stilleri, kişilik özellikleri, yalnızlık ve yaşam doyumu ile ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 357-372. DOI: 10.14687/ijhs.v11i1.2727
- Mutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığını yordayan psikososyal değişkenler. Yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odabaşoğlu, G., Öztürk, Ö., Genç, Y. ve Pektaş, Ö. (2007). On olguluk bir seri ile internet bağımlılığı klinik görünümleri. *Bağımlılık Dergisi*, 8, 46-51.
- Özbek, B. (2017). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının yalnızlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, Ü. ve Korukçu Sarıcı, M.B. (2010). Yalnızlık olgusu ve sanal sohbetin yalnızlığın paylaşımına etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 149-159.
- Özkaya, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile umutsuzluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Rahman, A., Dey, B.K., & Nahar, L. (2012). Loneliness and depression in university students. *The Chittagong University J. of Biological Science*, 7(1-2), 175-189.
- Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z., & Fenn, K. M. (2014). Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intel-lectual ability. *Computers & Education*, 78, 109-114.
- Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday life. *Current Psychology*, 23(1), 24-40.
- Rotenberg, K.J. (1994). Loneliness and interpersonal trust. *Journal of Social Clinical Psychology*, 13(2), 152-173.
- Russell, D., Peplau, L.A. & Ferguson, M.L. (1978). Devoloping a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294. DOI: 10.1207/s15327752jpa4203_11
- Sullivan, H. S. (1953), *Interpersonal Theory of Personality* New York: Norton Company Inc.
- Şahin, S., Özdemir, K. & Ünsal, A. (2013). Evaluation of the relationship between internet addiction and depression in university students. *Medicinski glasnik*, 18(49). 14-270.
- Şenol, E. ve Türkçapar, Ü. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 445-456. DOI:10.21764/efd.477.
- Turan, A.F. (2010). Üniversite öğrencilerinin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarını yordamada yalnızlık, benlik saygısı, yaş, cinsiyet ve romantik ilişki yaşama durumunun rolü. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tumalar Kurtaran, G. (2008). İnternet bağımlılığını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uğur, A. (2018). Üniversite öğrencilerindeki sosyal kaygı düzeyinin, alkol yalnızlık düzeyi ve sosyal medya kullanım sıklığı ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. .
- Uskun, E., Öztürk, M., Aydın, Ü. ve Üçtaşlı, S. (2005). Süleyman Demirel Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi öğrencilerinin sosyal ve psikolojik özellikleri. *A.Ü. Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 32(1), 35-44.
- Ümmet, D. ve Ekşi, F. (2016). Türkiye’de genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addicitions*, 3(1), 29-53. DOI: 0.15805/addicta.2016.3.0008
- Wittenberg, M. T. & Reiss, H. T. (1986). Loneliness, social skills, and social perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12 (1), 121-130.
- Wu, A. M. S., Chen, J. H., Tong, K-K., Yu, S. & Lau, J. T. F. (2018). Prevalence and associated factors of Internet gaming disorder among community dwelling adults in Macao, China. *Journal of Behavioral Addictions*, DOI: 10.1556/2006.7.2018.12
- Yalaz Seçim, Ö., Alpar, Ö. ve Algür, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: Akdeniz Üniversitesinde yapılan ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 200-215.
- Yaşar, M.R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260.
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.

İletişim/Correspondence

Safa DEMİR
safa.demirr@hotmail.com
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA
buga@gantep.edu.tr

The Predictive Role of Emotional Awareness Dimensions on Self-Esteem, Social Anxiety and Depression Levels of University Students*

Yeşim Uslu, MoNE, ORCID ID: 0000-0002-3206-1911

Cem Ali Gizir, Mersin University, ORCID ID: 0000-0002-1928-781X

Abstract

The purpose of the study was to examine the extent to which the dimensions of emotional awareness (emotional attention, emotional clarity, and emotional repair) predicted self-esteem, social anxiety, and depression levels of university students. The sample of the study consisted of 801 (502 female, 299 male) undergraduate students enrolled in different faculties of a state university. Four instruments, namely "Trait Meta-Mood Scale", "Rosenberg Self-Esteem Scale", "Interaction Anxiousness Scale" and "Beck Depression Inventory" were used in the study. Correlational analysis and multiple regression analysis were used to analyze the data. The results of the analyses indicated that emotional attention, emotional clarity, and emotional repair significantly predicted both self-esteem and depression among university students. Moreover, the results revealed that emotional clarity and emotional repair were the significant predictors of social anxiety, while there was no any significant relationship between emotional attention and social anxiety. Implications of the findings were discussed and some suggestions were made for further research.

Keywords: Emotional awareness, Self-esteem, Social anxiety, Depression.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 876-890
DOI: 10.17679/inuefd.525259

Article type:
Research article

Received : 11.02.2019
Accepted : 09.11.2019

Suggested Citation

Uslu, Y., & Gizir, C. A. (2019). The predictive role of emotional awareness dimensions on self-esteem, social anxiety and depression levels of university students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 876-890. DOI: 10.17679/inuefd.525259

* This study is a part of the master's thesis conducted by the first author with the supervision of the second author.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

An individual's awareness of his/her emotions may generally be stated as meta-mood experience which comprises three components namely, monitoring, evaluating, and regulating feelings and emotions (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995). Moreover, the empirical studies on meta-mood experiences and/or abilities has been growing in individual differences research in the last two decades (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2008). The Trait Meta-Mood Scale (TMMS) is one of the mostly used self-report instrument in these studies and aimed to assess individuals' views about their own emotional abilities (Salovey, et al., 1995). Specifically, the TMMS is claimed to measure three cognitive components of the meta-mood experience (Fitness & Curtis, 2005) including attention to feelings (paying attention to one's own inner feelings), emotional clarity (one's ability to recognize and distinguish his/her feelings), and emotional repair (one's ability to repair his/her negative emotions).

In the related literature, there are various studies investigated the association of cognitive components of emotional awareness (emotional attention, emotional clarity and emotional repair) with psychological variables including self-esteem (Abeyta et al., 2015; Flynn & Rudolph, 2014; Rey, Extremera, & Pena, 2011), social anxiety (Baker et al., 2004; Behar, DiMarco et al., 2009; Salovey et al., 2002; Thompson, Boden, & Gotlib, 2017), and depression (Berenbaum et al., 2012; Flynn & Rudolph, 2010; Stange et al., 2013; Thompson, Boden, & Gotlib, 2017). Although the correlations of various variables with the emotional awareness variables has been highlighted in the relevant literature, there are few studies investigating the correlations among aforementioned variables for Turkish university students.

Purpose

The purpose of the study was to examine the extent to which the variables of emotional attention, emotional clarity, and emotional repair predicted the self-esteem, social anxiety, and depression levels of university students.

Method

The sample of the present study was composed of 801 undergraduate students (502 females, 299 males) who were enrolled in five faculties of a state university in Turkey. Of the student participants, 19.6 % were first-year students, 28.7 % were sophomore students, 28.8 % were junior students, and 22.8 % were senior students. The age of the student participants ranged from 18 to 28 with a mean of 21.63 (SD=1.89).

Four instruments namely, Trait Meta-Mood Scale (TMMS), Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), Interaction Anxiousness Scale (IAS) and Beck Depression Inventory (BDI) were used in the study. The TMMS (Salovey et al., 1995) is a 5-point Likert type scale consists of 30 items with three subscales (emotional attention, emotional clarity and emotional repair) and higher scores indicated higher levels of emotional awareness. All three subscales have been found to have good psychometric properties for Turkish sample (Uslu & Gizir, 2019). The Cronbach alpha coefficients were .73, .76, and .75 in the current study, respectively. The 10-item RSES (Rosenberg, 1965, as cited in Çuhadaroğlu, 1986) is a 4-point Likert type scale and developed to assess the extent to which individuals consider themselves worthy. It was adapted to Turkish by Çuhadaroğlu (1986) and high internal consistency estimates has been found for this one-factor scale. The internal consistency of the scale was .86 for the present study. The one-dimensional IAS (Leary & Kovalski, 1993) composed of 15 items as a 5-point Likert type measure. The IAS was adapted to Turkish culture by Coşkun (2009) and very high internal consistency and test-retest reliability was estimated for the scale. The internal consistency of the scale estimated by Cronbach alpha was .86 for the current study. The BDI was developed by Beck, Rush, Shaw, and Emery (1979), and adopted to Turkish by Hisli (1988; 1989). In this study, internal consistency coefficient was .87 for BDI.

In data analysis, descriptive statistics and Cronbach alphas were calculated for the variables. Next, the correlational analysis was used and bivariate correlations among the variables were computed. Then, multiple regression analyses were utilized to analyze the data. The alpha value of .05 was established as a level of significance in the analysis.

Findings

The correlational results revealed that there were significant relationships between emotional awareness dimensions and self-esteem, social anxiety, and depression levels of university students. The results of the regression analyses also indicated that emotional attention, emotional clarity, and emotional repair significantly predicted both self-esteem and depression among university students. Moreover, the results showed that emotional clarity and emotional repair were the significant predictors of social anxiety, while there was no any significant relationship between emotional attention and social anxiety.

Discussion & Conclusion

The findings of the current study indicated that emotional attention, emotional clarity and emotional repair were positively correlated with self-esteem. The findings of the study were largely consistent with previous studies (Abeyta et al., 2015; Fernandez-Berrocal et al., 2006; Gohm & Clore, 2002; Mowrer, 2007; Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch, & Arkin, 2000; Rey, Extremera, & Pena, 2011; Salovey et al., 1995) in the literature. On the other hand, the present study revealed that emotional clarity and emotional repair were negatively correlated with social anxiety, although there was no any significant correlation between emotional attention and social anxiety. This finding of the study is also mostly consistent with past research (Baker, Holloway, Thomas, Thomas, & Owens, 2004; Behar, DiMarco, Hekler, Mohlman, & Staples, 2009; Lischetzke & Eid, 2003; McLaughlin, Mennin, & Farach, 2007; Salovey et al., 2002; Thompson, Boden, & Gotlib, 2017) indicating negative bivariate correlations among aforementioned study variables. Further, it was also found that emotional attention, emotional clarity and emotional repair were negatively correlated with depression. Similarly, some previous studies have shown that there were negative correlations between meta-mood variables and depression (Berenbaum et al., 2012; Ehring et al., 2008; Flynn & Rudolph, 2010; Kennedy et al., 2010; Mennin et al., 2005; Otto & Lattermann, 2006; Salovey et al., 1995; Stange et al., 2013; Thompson, Boden, & Gotlib, 2017). In conclusion, the current study highlights the significant correlations between emotional awareness dimensions and self-esteem, social anxiety, and depression levels of Turkish university students. The findings also provide support for past research that emotional awareness skills are noticeable predictors of self-esteem, social anxiety and depression among university students.

Duygusal Farkındalık Boyutlarının Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı, Sosyal Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Rolü*

Yeşim Uslu, MEB, ORCID NO: 0000-0002-3206-1911

Cem Ali Gizir, Mersin Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-1928-781X

Öz

Bu çalışmanın amacı, duygusal farkındalığı oluşturan duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım boyutlarının, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, sosyal kaygı ve depresyon düzeylerini yordayıp yordamadıklarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi, bir devlet üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan 801 (502 kadın, 299 erkek) lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada "Kişisel Bilgi Formu"nun yanısıra, "Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği", "Etkileşim Kaygısı Ölçeği" ve "Beck Depresyon Ölçeği" olmak üzere toplam dört ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma verileri, Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenleri, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve depresyon düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Bununla birlikte, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerinin birlikte üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordadıkları ancak duygusal dikkat ile sosyal kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tartışılarak, uygulamalara ve gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal farkındalık, Benlik saygısı, Sosyal kaygı, Depresyon.*



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 876-890
DOI: 10.17679/inuefd.525259

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 11.02.2019
Kabul Tarihi : 01.11.2019

Önerilen Atıf

Uslu, Y. ve Gizir, C. A. (2019). Duygusal farkındalık boyutlarının üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, sosyal kaygı ve depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 876-890. DOI: 10.17679/inuefd.525259

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

GİRİŞ

Yaşamı boyunca her insan, çevreden gelen uyarıcılar doğrultusunda pek çok duygu yaşar. İnsan olmanın en temel unsurlarından biri olan duygular, yaşama uyum sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. Bir başka deyişle duygular, bireylerin iyi oluşlarını etkileyebilecek faktörlerin değerlendirilmesini sağlayan önemli araçlar olarak kabul edilmektedir (Greenberg, 2002). Aynı zamanda, sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurmada bütünlüğü sağlayan duygular, yaşamın anlam ve amacını oluşturmada büyük bir öneme sahiptir (Koçak, 2002). Duygular, basit bir yapıdan ibaret değildir. Bireylere geribildirim sağlayan duyguların işlevi, dengesizlik yaratan beklenmedik ya da sıra dışı olaylar karşısında, bireyi denge durumuna geri getirmektir (Plutchik, 2001). Bu yönüyle duygular, gereksinimleri, istekleri ve amaçları hakkında bireylere çeşitli bilgiler vermektedirler. Dolayısıyla, duyguları hakkında açıkça bilgi sahibi olmayan bireyler, psikolojik gereksinimlerinin neler olduğu konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Diğer yandan, duygusal farkındalığı yüksek olan bireyler daha az stres yaşamakta, yaşamdan daha fazla zevk almakta ve sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmaktadır (Kennedy vd., 2010).

Duyguları sadece hissetmek, duyguların verdiği mesajları anlamaya yetmez. Bu nedenle, yaşanan duyguların ne olduğuna dikkat etmek, bu duyguların farkına varmak ve duyguları tanımlamak gerekmektedir. Hissedilen duyguya odaklanmak ve bu duyguyu tanımlamak, bireyin kendi duygusunu izleyebilmesine, farklı duygular arasında ayrım yapabilmesine ve duygularının nedenlerini saptamasına olanak sağlamaktadır (Lane vd., 1990). Bu bakış açısı temelinde oluşturulan duygusal farkındalık kavramı, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıma ve tanımlama becerisi olarak nitelendirilmektedir (Lane vd., 2000). Bu kapsamda duygusal farkındalık, duygulara dikkat (bireylerin duygularına odaklanma derecesi), duygusal netlik (bireyin kendi duygularını anlaması, tanımlaması ve ifade etmesi) ve duygu farklılaşması ya da duygusal onarım (bireyin deneyimlediği duyguyu ifade etmede yaşadığı karmaşayı önleme ya da duyguları düzenleyebilme kapasitesi) gibi çeşitli boyutlardan oluşmaktadır (Mankus, Boden ve Thompson, 2016). Dolayısıyla, bireyin hissettiği duyguları fark etmesi, bu duyguları tanımlaması ve varolan duygularını düzenleyebilmesi, sağlıklı duygusal gelişim açısından büyük önem arz etmektedir. Nitekim, olumsuz duygusal deneyimler, bireylerin benlik saygılarını olumsuz yönde etkilemekte, kaygı ve duygudurum bozukluklarının temelini oluşturmaktadır (APA, 2013). Bir başka deyişle, duygusal yoğunluğun artması ve duyguları anlamadaki zayıflıklar, bireylerin duygusal düzenlemelerini işlevsiz hale getirmekte (Mennin, Heimberg, Turk ve Fresco, 2005), sosyal kaygı ve depresyon gibi psikolojik sorunlara neden olmaktadır (McLaughlin, Mennin ve Farach, 2007).

Ruh sağlığı uzmanlarına göre erken yaşlardan itibaren yaşanan duygusal deneyimler, bireylerin duygusal iyi oluşlarını ve benlik değerini önemli ölçüde etkilemektedir (Pelham ve Swann, 1989). Bir başka deyişle, olumlu duyguları daha fazla deneyimleyen bireyler, kendilerine yönelik daha olumlu bir bakış açısı geliştirmektedirler. Diğer yandan, olumsuz duyguları daha fazla deneyimleyen bireylerin ise öz-güven düzeyleri düşük olmaktadır. Bu bakış açısına göre yüksek benlik saygısı, düşük olumsuz duygular ve yüksek olumlu duygular ile ilişkilidir; düşük benlik saygısı, düşük olumlu duygular ve yüksek olumsuz duygular ile ilişkilidir (Brown ve Marshall, 2001). Benzer şekilde Rey, Extremera ve Pena (2011), olumlu duyguların olumsuz duygulara göre daha fazla deneyimlenmesinin bireylerin kendi benliklerine yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Yani, olumlu duyguları yoğun olarak deneyimleyen bireyler, benlikleriyle ilgili de olumlu değerlendirmeler yapmaktadır. Benzer şekilde, olumlu duygusal deneyimleri fazla olan bireylerin, yaşamdan daha fazla doyum aldıkları ve iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bir başka çalışmada ise Mor ve Winqvist (2002), olumsuz duyguları yoğun olarak deneyimleyen bireylerin benlik saygılarının düşük ve benlik algılarının ise olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre bireyin kendi benliğindeki olumsuz yönlerine odaklanması olumsuz duyguların artmasına sebep olurken, olumlu yönlerine odaklanmasının olumlu duyguların deneyimlenmesini arttırdığı vurgulanmaktadır. Nitekim, ilgili alanyazında da duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım ile benlik saygısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (Salovey, Stroud, Woolery ve Epel; 2002). Yakından incelendiğinde ise özellikle duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyi yüksek olan bireylerin, yüksek benlik saygısına sahip oldukları belirtilmektedir (Abeyta, Routledge, Juhl ve Robinson, 2015; Extremera, Durán ve Rey, 2007; Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera ve Pizarro, 2006; Flynn ve Rudolph, 2014; Rey, Extremera ve Pena, 2011; Salovey vd., 2002).

Duygusal süreçler, bireylerin sadece benlik saygılarını değil, sosyal kaygı ve depresyon düzeylerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle olumsuz duygusal düzenleme stratejilerinin kullanımı ile sosyal kaygı ve depresyon arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır (Thompson vd., 2015). Aslında her duygu, farklı bir olaya yönelik bilgi vermektedir. Dolayısıyla, duygusal farkındalık kapasitesi yüksek olan bireyler, çevreden gelebilecek tehdit durumlarını önceden fark edebilirler. Böylelikle, yüksek duygusal farkındalık, uygun ve etkili

yanıt vermeye, bireylerin duygularını doğru bir şekilde tanımlamalarına ve duyguların açığa çıkmasına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, duygusal farkındalığı yüksek olan bireyler, etkin başa çıkma yöntemleri geliştirebilmektedirler (Lazarus ve Smith, 1990).

İlgili alanyazın incelendiğinde, duygusal farkındalığın boyutlarıyla sosyal kaygı ve depresif bozukluklar arasında negatif yönlü ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyi düşük olan bireylerin sosyal kaygı ve depresyon düzeyleri daha yüksek olmaktadır (Berrocal-Fernandez vd., 2006; Berenbaum vd., 2012, Flynn ve Rudolph, 2014; Extremera ve Fernandez-Berrocal, 2005; Houben, Van Den Noortgate ve Kuppens, 2015; McLaughlin, Mennin ve Farach, 2007; Thompson, Boden ve Gotlib, 2017; Stange, Alloy, Flynn ve Abramson, 2013). Diğer yandan Salguero, Palomera ve Fernández-Berrocal (2012), duygularına çok fazla dikkat eden, ancak duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyi düşük olan bireylerin sosyal stres, kaygı ve depresyon gibi psikolojik sorunları daha fazla yaşadıklarını belirtmektedirler. Buna göre, duygusal netlik ve duygusal onarım ruh sağlığını koruyucu bir faktör olarak görülürken, sadece duygulara dikkat etmenin ruh sağlığı için bir risk faktörü olabileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, duygusal netlik düzeyi düşük olan bireyler, stresli yaşam olayları karşısında davranışlarını kontrol etme ve olaylara uygun tepkiler verme konusunda da zorluk yaşayabilmektedirler (Hamilton vd., 2016). Diğer yandan, duygusal netliği yüksek olan bireyler, daha az içsel sorun ve stres yaşamakta, daha düşük düzeyde kaygı ve depresyon belirtisi göstermektedirler (Resurreccion, Salguero ve Ruiz-Aranda, 2014).

Bilindiği üzere üniversite yaşamı, genç-yetişkinlik sürecindeki bireylerin duygularını yönetme becerisi geliştirmeleri, kimlik oluşumuna katkı sağlayan deneyimler elde etmeleri ve kişilerarası ilişkilerde farklı etkileşimlerde bulunma fırsatı yakalamaları açısından önemli bir gelişim dönemini içermektedir (Chickering ve Reisser, 1993). Bu süreçte öğrenciler, çeşitli sosyal ve duygusal deneyimler yaşamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin yaşadıkları stresli yaşam olayları karşısında etkili baş etme becerileri geliştirebilmeleri, kurdukları yakın ilişkilerde sağlıklı kararlar alabilmeleri ve sosyal ortamlarda aktif bir katılım sergileyebilmeleri konusunda duyguları düzenleme becerilerinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Duyguları düzenleme becerisi, duygusal farkındalık ile yakından ilişkilidir. Bir başka deyişle, bireyin duygularının farkında olması, bu duyguları birbirinden ayırt edebilmesi ve duygularını tanımlayabilmesi, hissettiği duygusal yoğunluğu ve duygularını ifade edebilme becerisini etkilemektedir. Dolayısıyla, duygusal farkındalığı yüksek bireyler, duygularını ayırt etme ve tanımlama becerileri sayesinde, stresli yaşam olayları karşısında daha etkili baş etme yöntemleri geliştirebilmektedirler. Bu bağlamda, duygusal farkındalık düzeyi ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesinin, üniversite öğrencilerinin duygularını düzenleme becerilerini artırma konusunda geliştirilebilecek uygulamalar açısından büyük önem taşıdığı öngörülmektedir. Böylece, öğrencilerin, duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilmelerine, olumsuz yaşantılarla karşılaştıklarında etkili baş etme yöntemleri geliştirebilmelerine ve olumlu duygusal deneyimlerin daha etkili yaşanmasına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, duygusal farkındalığa odaklanan çalışmaların büyük oranda yurt dışında yapıldığı gözlemlenmektedir. Türkiye’de ise duygusal farkındalık kavramını duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım alt boyutları çerçevesinde ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeyleri ile benlik saygısı, sosyal kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koyacak olan bu çalışmanın ilgili alanyazına önemli bir katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, duygusal farkındalığı oluşturan duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, sosyal kaygı ve depresyon düzeylerini yordayıp yordamadıklarının incelenmesidir.

YÖNTEM

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde yer alan Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim ve Mühendislik Fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 801 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunun 502’si (%62.7) kadın ve 299’u (%37.3) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde ise öğrencilerin 157’si (%19.6) birinci, 230’u (%28.7) ikinci, 231’i (%28.8) üçüncü ve 183’ü (%22.8) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaş uzamı 18 ile 28 arasında değişmekte olup, ortalaması 21.63’tür (SS=1.89). Aslında, bu çalışmanın başlangıcında 824 üniversite öğrencisi yer almış ancak bazı ölçme araçlarını yanıtlamayan ya da ilgili ölçek maddelerinin çoğunu boş bırakan 23 öğrenci çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıları betimleyebilmek amacıyla cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi bilgileri elde etmek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formu, "Kişisel Bilgi Formu" adı altında uygulanmıştır.

Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği (DDFÖ)

Bireylerin duygusal durumlarıyla ilgili farkındalıklarını ölçmek amacıyla Salovey, Mayer, Goldman, Turvey ve Palfai (1995) tarafından geliştirilen Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği (Trait Meta Mood Scale), 30 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Duygusal dikkat faktörü, bireyin duyguları hakkında düşünmesi ve nasıl hissettiğine tüm dikkatini vermesini tanımlamaktadır. İkinci faktör olan duygusal netlik bireyin ne hissettiği ile ilgili somut ve net bir bilgiye sahip olmasıdır. Üçüncü faktör olarak ifade edilen duygusal onarım ise kısaca bireyin olumsuz duygularını, olumlu duygular ile yer değiştirebilme becerisini kapsamaktadır (Salovey vd., 1995). Katılımcılar, ilgili maddeleri beşli Likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlamakta olup, ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin duygusal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Orijinal ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonuçlarına göre ölçekte yer alan faktörlerin Cronbach alfa katsayıları .82 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Uslu ve Gizir (2019) tarafından yapılmıştır. Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında yaş ortalaması 20.9 olan 646 üniversite öğrencisinin yer aldığı örnekleme doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve DDFÖ'nün ayırt edici özelliklere sahip 19 madde ile üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan üç faktörün Cronbach alfa ile belirlenen güvenilirlik katsayıları duygusal dikkat için .73, duygusal netlik için .70 ve duygusal onarım için .73 olarak bulunmuştur (Uslu ve Gizir, 2019). Bu çalışma kapsamında DDFÖ'de yer alan faktörler için elde edilen iç tutarlık katsayıları ise duygusal dikkat için .73, duygusal netlik için .76 ve duygusal onarım için .75 olarak belirlenmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ)

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Morris Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olup, ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Dörtlü Likert tipi olarak derecelendirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40'tır. Orijinal ölçeğin iç tutarlılığı .80, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .85'tir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmalarından elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak hesaplanmıştır (Çuhadaroğlu, 1986). Bu çalışmada RBSÖ için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .86'dır.

Etkileşim Kaygısı Ölçeği (EKÖ)

Leary ve Kowalski (1993) tarafından geliştirilen Etkileşim Kaygısı Ölçeği (Interaction Anxiousness Scale) sosyal gerginliğin duygusal ögesini ölçmek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. Onbeş maddeden oluşan EKÖ, beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75 olup, yüksek puanlar sosyal kaygının yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Coşkun (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa ile hesaplanan iç tutarlık katsayısı 0.91'dir. Üç hafta arayla incelenen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı da 0.80 olarak belirlenmiştir (Coşkun, 2009). Bu çalışma kapsamında EKÖ'nün iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak belirlenmiştir.

Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ)

Depresyonda görülen somatik, bilişsel, duygusal ve motivasyonel belirtileri ölçmek amacıyla geliştirilen Beck Depresyon Ölçeği (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979) her biri 0 ile 3 arasında puanlanan 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 63'tür. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, bireyin depresyon düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Özgün ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışması Hisli (1988; 1989) tarafından yapılan ölçeğin Türkçe formunun iç güvenilirlik katsayısı .80, yarıya bölme yöntemiyle belirlenen güvenilirliği .74 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada BDÖ için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .87'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler öncelikle araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından, araştırmada ele alınan duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenleri ile üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, etkileşim kaygısı ve depresyon düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, sözü edilen değişkenlere ait puanların normal dağılım gösterdiği ve ilgili değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Ardından, araştırmada ele

alınan değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları incelendiğinde, elde edilen değerlerin .80 düzeyinin altında olduğu belirlenmiş ve bu durum değişkenler arasında çoklu doğrusallık bulunmadığının bir göstergesi (Gravetter ve Wallnau, 2007) olarak kabul edilmiştir. Buna ek olarak, ilgili değişkenlere ait tolerans değerlerinin (.80 ile .96 arasında) .20 seviyesinden büyük ve varyans şişkinlik (VIF) değerlerinin (1.05 ile 1.24 arasında) ise .10 seviyesinden küçük olduğu gözlemlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, değişkenler arasında çoklu doğrusallık bulunmadığı (Büyüköztürk, 2011) belirlenmiştir. Son olarak, duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, etkileşim kaygısı ve depresyon düzeylerini yordayıp yordamadıklarını sınamak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri ile benlik saygısı, sosyal kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Sözü edilen değişkenler arasında hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 1’de sunulmaktadır. 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 1.

Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Betimsel İstatistikler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Duygusal Dikkat	-	-	-	-	-	-
2. Duygusal Netlik	.21*	-	-	-	-	-
3. Duygusal Onarım	.10*	.41*	-	-	-	-
4. Benlik Saygısı	.15*	.36*	.34*	-	-	-
5. Sosyal Kaygı	.02	-.32*	-.25*	-.40*	-	-
6. Depresyon	-.16*	-.31*	-.31*	-.45*	.24*	-
Aritmetik Ortalama	24.53	24.29	17.13	31.16	42.12	15.01
Standart Sapma	5.15	4.52	4.17	5.41	10.34	9.43
Cronbach Alfa	.73	.76	.75	.86	.86	.87

* $p < .01$

Duygusal Dikkat, Duygusal Netlik ve Duygusal Onarım ile Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Üniversite öğrencilerinin duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda, üniversite öğrencilerinin duygusal dikkat ($r = .15$), duygusal netlik ($r = .36$) ve duygusal onarım ($r = .34$) düzeyleri ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .01$). Cohen’in (1992) kriterleri açısından incelendiğinde, duygusal dikkat ve benlik saygısı arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki gözlemlenirken; duygusal netlik ve duygusal onarım ile benlik saygısı arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Bir başka deyişle, üniversite öğrencilerinin özellikle duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri ile duygusal dikkat düzeyleri yükseldikçe, benlik saygılarının da yükseldiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Duygusal Dikkat, Duygusal Netlik ve Duygusal Onarım ile Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Tablo 1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin duygusal dikkat düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r = .02$; $p > .05$). Diğer yandan, üniversite öğrencilerinin duygusal netlik ($r = -.32$) ve duygusal onarım ($r = -.25$) düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Cohen’in (1992) kriterlerine göre üniversite öğrencilerinin duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, üniversite öğrencilerinin duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri arttıkça sosyal kaygılarının azaldığı gözlemlenmektedir.

Duygusal Dikkat, Duygusal Netlik ve Duygusal Onarım ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen son bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin duygusal dikkat ($r = -.16$), duygusal netlik ($r = -.31$) ve duygusal onarım ($r = -.31$) düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cohen'in (1992) kriterleri açısından ele alındığında, üniversite öğrencilerinin duygusal dikkat düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında negatif yönde ve kısmen düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri ile duygusal dikkat düzeyleri arttıkça depresyon düzeylerinin azaldığı ifade edilebilir.

Duygusal Farkındalık Boyutları Odağında Çoklu Regresyon Analizleri

Bu bölümde, duygusal farkındalığın boyutlarını oluşturan duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, sosyal kaygı ve depresyon düzeylerini yordayıp yordamadıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmektedir.

Benlik Saygısını Yordayan Duygusal Farkındalık Boyutlarının İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin yordayıcıları olarak ele alınan duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır. Analiz bulguları incelendiğinde, duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini anlamlı düzeyde yordadıkları ($F_{(3, 797)} = 59.08$, $p < .001$, $R = .43$, $R^2 = .18$) ve sözü edilen bu üç duygusal farkındalık boyutunun açıklanan varyansa katkısının % 18 olduğu belirlenmiştir. Bulgular, standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) açısından ele alındığında, yordayıcı değişkenlerin benlik saygısı üzerindeki göreceli önem sırası duygusal netlik ($\beta = .25$; $t = 7.12$, $p < .001$), duygusal onarım ($\beta = .23$, $t = 6.57$, $p < .001$) ve duygusal dikkat ($\beta = .08$; $t = 2.29$, $p < .05$) şeklindedir.

Tablo 2.

Benlik Saygısının Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (N=801)

Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R	R ²	F
Sabit	16.72	1.20	-	13.92	.00			
Duygusal Dikkat	.08	.03	.08	2.29	.02	.43	.18	59.08*
Duygusal Netlik	.30	.04	.25	7.12	.00			
Duygusal Onarım	.30	.05	.23	6.57	.00			

* $p < .01$

Sosyal Kaygıyı Yordayan Duygusal Farkındalık Boyutlarının İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin yordayıcıları olarak ele alınan duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır. Pearson korelasyon analizi bulguları, üniversite öğrencilerinin duygusal dikkat ile sosyal kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koyduğundan, regresyon analizi sayıltılarının bir gereği olarak, duygusal dikkat değişkeni çoklu regresyon analizine dahil edilmemiştir. Buna göre Tablo 2 incelendiğinde, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde yordadıkları ($F_{(2, 798)} = 53.99$, $p < .001$, $R = .35$, $R^2 = .12$) ve sözü edilen bu iki değişkeninin açıklanan varyansa katkısının % 12 olduğu belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, yordayıcı değişkenlerin sosyal kaygı düzeyi üzerindeki göreceli önem sırası duygusal netlik ($\beta = -.26$; $t = -7.16$, $p < .001$) ve duygusal onarım ($\beta = -.14$, $t = -3.97$, $p < .001$) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Kaygının Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (N=801)

Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R	R ²	F
Sabit	62.73	2.01	-	31.16	.00			
Duygusal Netlik	-.60	.08	-.26	-7.16	.00	.35	.12	53.99*
Duygusal Onarım	-.36	.09	-.14	-3.97	.00			

* $p < .01$

Depresyonu Yordayan Duygusal Farkındalık Boyutlarının İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin yordayıcıları olarak ele alınan duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır. Bulgular, duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerini anlamlı düzeyde yordadıklarını ($F_{(3, 797)} = 44.99$, $p < .001$, $R = .38$, $R^2 = .15$) ve bu değişkenlerin açıklanan varyansa katkısının % 15 olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri üzerindeki göreceli önem sırasının duygusal onarım ($\beta = -.22$; $t = -5.99$, $p < .001$), duygusal netlik ($\beta = -.20$, $t = -5.57$, $p < .001$) ve duygusal dikkat ($\beta = -.10$; $t = -2.91$, $p < .001$) şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

Depresyonun Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (N=801)

Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R	R ²	F
Sabit	38.03	2.14	-	17.76	.00			
Duygusal Dikkat	-.18	.06	-.10	-2.91	.00	.38	.15	44.99*
Duygusal Netlik	-.43	.08	-.20	-5.57	.00			
Duygusal Onarım	-.49	.08	-.22	-5.99	.00			

* $p < .01$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Duygusal Dikkat, Duygusal Netlik ve Duygusal Onarım ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler

Bu çalışmanın bulguları, duygusal farkındalık boyutları ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak yapılan çoklu regresyon analizi bulguları da sırasıyla duygusal netlik ve duygusal onarım (orta düzeyde) ile duygusal dikkat (düşük düzeyde) değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini pozitif yönde yordadıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, üniversite öğrencilerinin duygusal netlik, duygusal onarım ve duygusal dikkat düzeyleri yükseldikçe benlik saygıları artmaktadır. Bu sonuçlar, ilgili alanyazında yürütülen çeşitli araştırma bulgularıyla (Gohm ve Clore, 2002; Mowrer, 2007; Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch ve Arkin, 2000; Salovey vd., 1995) büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, özellikle duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyinin (bu çalışmanın bulgularıyla da paralel olarak), bireylerin benlik saygısı düzeyleri üzerinde oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Abeyta vd., 2015; Extremera, Durán ve Rey, 2007; Fernandez-Berrocal vd., 2006; Flynn ve Rudolph, 2014; Rey, Extremera ve Pena, 2011; Salovey vd., 2002). Bu bulgular odağında Salovey ve diğerleri (1995), duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri yüksek olan bireylerin, diğerlerine göre olumsuz duyguları düzenleme becerilerinin daha fazla olduğunu, daha iyimser bir bakış açısı sergilediklerini, başarılı kişilerarası ilişkiler kurduklarını ve yüksek benlik saygısına sahip olduklarını belirtmektedirler. Diğer yandan, duygusal netlik düzeyleri düşük bireylerin ise daha yoğun stres yaşadıkları, benlik saygılarının daha düşük olduğu ve ruhsal rahatsızlıklara yakalanma risklerinin daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Oleson vd., 2000). Bir başka çalışmada ise Mowrer (2007), duygusal netlik düzeyi zayıf olan bireylerin, benlik saygılarının daha düşük olduğunu, olumsuz duyguları daha fazla deneyimlediklerini, baş etme becerilerinin daha düşük olduğunu ve dolayısıyla daha fazla sosyal kaygı ve depresyon yaşadıklarını ifade etmektedir.

Alanyazında, artan benlik saygısının duygusal faktörlerle ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Schutte vd., 2002). Bu bakış açısına göre, duygularını anlama ve düzenleme becerisinin yüksek olması, bireylerin benlikleriyle ilgili olumlu duyguları daha fazla deneyimlemelerini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, duygusal farkındalığın bireyin kendilik algısına yönelik bilgiden yoksun olamayacağı (Abeyta vd., 2015) dikkate alındığında, olumlu duyguların yoğun olarak deneyimlenmesi, bireylerin benlik algılarıyla ilgili olumlu bir bakış açısına sahip olmalarını da kolaylaştırmaktadır. Nitekim Rey, Extremera ve Pena (2011), duygusal faktörler ile benlik saygısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Bir başka deyişle, yüksek duygusal netlik ve onarıma sahip bireyler, duygularını anlama ve düzenleme becerileri sayesinde, olumsuz durumların etkisini en aza indirebildikleri gibi olumlu duyguların etkisini de en üst düzeye çıkarabilmektedirler. Bu nedenle, duygusal deneyimlere yönelik farkındalık ve duyguları yönetebilme becerisine sahip olma, bireylerin benlik saygılarının da yüksek olmasına katkı sağlamaktadır. Buna bağlı olarak, benlik saygısı yüksek bireyler yaşamdan daha fazla doyum sağlayan, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek (Rey vd., 2011) ve yaşam memnuniyeti fazla olan bireyler (Gohm ve Clore, 2002) olabilmektedirler. Dolayısıyla,

duygularını önemseyen, duygularından gelen mesajlara dikkat eden, ne hissettiği ile ilgili somut ve net bilgiye sahip olan ve olumsuz duygularını yönetebilen bireylerin, benliğine yönelik daha olumlu bir algıya sahip olmakla kalmayıp stres, kaygı ya da depresyon yaratabilecek tehdit unsurlarını daha erken fark etmelerine bağlı olarak daha sağlıklı baş etme stratejileri kullanabildikleri söylenebilir.

Duygusal Dikkat, Duygusal Netlik ve Duygusal Onarım ile Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkiler

Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri temelinde elde edilen bulgular, duygusal dikkat ile sosyal kaygı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, duygusal netlik ve duygusal onarım ile sosyal kaygı arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular temelinde gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları ise sırasıyla duygusal netlik (orta düzeyde) ve duygusal onarım (düşük düzeyde) değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini negatif yönde yordadıklarını göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularıyla paralellik gösteren çeşitli araştırma sonuçları (Baker, Holloway, Thomas, Thomas ve Owens, 2004; Behar, DiMarco, Hekler, Mohlman ve Staples, 2009; Lischetzke ve Eid, 2003; McLaughlin, Mennin ve Farach, 2007; Salovey vd., 2002; Thompson, Boden ve Gotlib, 2017) olduğu görülmektedir. Örneğin, bireylerin duygusal farkındalık düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada Martinez-Pons (1998), duygusal dikkat düzeyinin, bireylerin sosyal kaygı düzeylerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği ile ilgili net bir sonuca ulaşamazken, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyi yüksek bireylerin sosyal kaygı düzeylerinin düşük olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Salovey ve diğerleri (2002), duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyi yüksek bireylerin, etkileşim kaygılarının daha az ve kişilerarası ilişkilerdeki memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Aynı çalışmada, duygusal dikkatin, etkileşim kaygısı düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkilemediği de bildirilmektedir.

Bir başka çalışmada Zimbardo, LaBerge ve Buttler (1993), duygularını ayırt etmede ve tanımlamada güçlük yaşayan bireylerin kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygusal durumları ve olumsuz uyarımları daha yoğun yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Yine McLaughlin, Mennin ve Farach (2007), duygularını anlama, ayırt etme ve düzenleme becerileri zayıf ve yetersiz olan bireylerin ruhsal rahatsızlıklara yakalanma risklerinin fazla olduğunu belirterek, özellikle duygusal netlik düzeyi düşük bireylerin sosyal kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Nitekim Borkovec, Alcaine ve Behar (2004), kaygı bozukluklarının temel nedeninin duygusal deneyim eksikliklerinden kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Bu araştırmacılara göre olumsuz bilişsel stiller, bilişsel kaçınma ve belirsiz duygular, bireylerin kaygı seviyesini artırmaktadır. Dolayısıyla, duygularını net bir şekilde anlama ve duygularını yönetebilme becerisi düşük olan bireylerin kaygı bozukluğu yaşama riskleri de daha fazla olmaktadır.

Bir başka çalışmada ise Mennin ve diğerleri (2005), sosyal kaygı düzeyi yüksek bireylerin, olumsuz duyguları bastırma eğiliminde olduklarını ifade etmektedirler. Hissettikleri duygunun felakete yol açacağı yönündeki inançları nedeniyle bu bireyler, duygularını deneyimlemekten kaçınarak bastırma yolunu seçmektedirler. Bir başka deyişle, sosyal kaygı düzeyi yüksek bireyler, duygusal durumları bir tehdit olarak algılama eğiliminde olduklarından, öznel duygularını kabul etme, kontrol etme ya da duygularına yön verme becerileri konusunda oldukça zayıftırlar. Bunun aksine, duygularını birbirinden ayırt edebilme becerisi yüksek olan, olumlu veya olumsuz deneyimlediği duyguları kabul eden ve duygularını yönetebilen bireylerin (duygularını bir tehdit unsuru olarak görmemelerine bağlı olarak) kaygı ve depresyon yaşama olasılıkları daha düşük olmaktadır.

Benzer şekilde Baker ve diğerleri (2004), bireylerde gözlemlenen duyguları bastırma isteği, duygusal deneyimlerin aşırı kontrolü ve duyguları tanımlamadaki yetersizliklerin, kaygı düzeyini arttırdığını vurgulamaktadırlar. Yine, Salters-Pedneault ve diğerleri (2006), duygusal netlik düzeyi düşük bireylerin, duygularını kabul etmede ve düzenlemede başarısız olduklarını ve stresli yaşam olayları karşısında amaca yönelik davranış geliştirme becerilerinin zayıf olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyi düşük bireyler, olumsuz duyguları yoğun olarak deneyimledikleri ve stresli yaşam olaylarına yönelik etkili baş etme stratejileri geliştiremedikleri için yüksek kaygı düzeyine sahip olmaktadır. Bir başka deyişle, öznel duygularının farkında olan, açık bir şekilde duygularını anlayabilen, tanımlayabilen ve ayırt edebilen bireyler, duygularını düzenleme stratejilerini daha etkili kullanabilmekte ve olumsuz yaşam olayları karşısında kaygı yaratan düşünceleri daha kolay yönetebilmekte (Abeyta vd., 2015) ya da stres durumlarında daha az fiziksel tepki göstermektedirler (Salovey vd., 2002).

Duygusal Dikkat, Duygusal Netlik ve Duygusal Onarım ile Depresyon Arasındaki İlişkiler

Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca,

yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre sırasıyla duygusal onarım ve duygusal netlik (görece orta düzeyde) ile duygusal dikkat (düşük düzeyde) değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerini negatif yönde yordadıkları görülmektedir. Bir başka deyişle, duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri düşmektedir. Bu sonuçlar, ilgili alanyazında yürütülen diğer çalışmaların bulgularıyla (Berenbaum vd., 2012; Ehring vd., 2008; Flynn ve Rudolph, 2010; Kennedy vd., 2010; Mennin vd., 2005; Otto ve Lattermann, 2006; Salovey vd., 1995; Stange vd., 2013; Thompson, Boden ve Gotlib, 2017) büyük oranda benzerlik göstermektedir. Diğer yandan, sadece duygusal dikkat düzeyi yüksek olan bireylerin depresyon yaşama olasılıklarının daha fazla olabileceğini belirten araştırma bulguları da (Salguero, Palomera ve Fernández-Berrocal, 2012; Schutte vd., 2007) göze çarpmaktadır.

Duyguları ifade etme ve anlama yeteneği ile duygusal deneyim kazanma ve duyguları düzenleme, psikolojik ve sosyal olarak bireye katkı sağlamaktadır. Buna bağlı olarak Salguero, Palomera ve Fernández-Berrocal (2012), yaptıkları çalışmada, duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyi yüksek bireylerin kaygı, depresyon ve sosyal stres düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir deyişle, bu bireylerin ruh sağlığı ve psikolojik düzenlemelerde daha başarılı oldukları ifade edilmektedir. Aynı çalışmada, duygularına çok fazla dikkat eden ancak, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyi düşük bireylerin psikolojik düzenlemelerde de daha başarısız oldukları belirlenmiştir.

Benzer şekilde Ramos, Fernandez-Berrocal ve Extremera (2007), duygusal netliği yüksek olan bireylerin depresyon düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmektedir. Aynı araştırma sonucuna göre, duygusal onarım düzeyi yüksek olan bireylerin, öfke ve depresyon düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılara göre ruhsal durumunu anlayabilen ve ruh hallerini birbirinden ayırt edebilen bireyler, stresli bir yaşam olayıyla karşılaştıklarında bu beceriden faydalanabilmektedir. Bu nedenle, duygusal netlik daha çok önleyici bir işlev taşımaktadır. Duygusal onarım ise olumsuz duygusal durumun fark edilmesiyle başlamaktadır. Bu nedenle de hafifletici ve iyileştirici bir rolü vardır. Dolayısıyla, duygusal durumuyla ilgili farkındalığı ve duygusal netliği yüksek olan bireyler, olumsuz duygusal etkiye daha az maruz kalmaktadır.

Bir başka deyişle depresif bireyler, olumsuz duyguları çok yoğun deneyimlemektedir. Bu bireyler, aktif baş etme stratejileri geliştirmede zayıftır ve olumsuz bilişsel stillere sahiptir. Geçmiş, şimdi ve gelecek hakkında daha karamsar ve umutsuzdurlar (Nolen-Hoeksema, Wisco ve Lyubomirsky, 2008). Aslında, duygusal farkındalık temelli sorunlar, ruh sağlığını olumsuz etkilemekte, psikosomatik rahatsızlıkları ya da kişilik bozukluklarını beraberinde getirmektedir (Lane ve Swartz, 1987). Dolayısıyla, düşük duygusal netliğe sahip ve duygusal düzenleme becerileri düşük olan bireylerin, depresyon ve çeşitli ruhsal sorunlar yaşamaları oldukça olasıdır (Salovey vd., 1995). Duygularına aşırı derecede dikkat eden ancak, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyi düşük olan bireyler, yaşadıkları olumsuz duyguları ve olumsuz deneyimleri tekrar tekrar düşünme (ruminasyon) eğilimindedirler. Sonuç olarak, bireylerin bedensel uyarılara ve duygularına çok fazla odaklanmaları depresyon düzeylerinin artmasına neden olurken, duygularını birbirinden ayırt edebilme ve tanımlayabilme becerisi (duygusal netlik) ile olumsuz duyguların azaltılmasına yönelik yapılan iyileştirici çalışmalar (duygusal onarım) stres ve depresyon düzeylerinin azalmasına katkı sağlamaktadırlar.

Duygusal faktörler, bireylerin psikolojik sağlığını belirleyici unsurlardır. Özellikle olumlu duyguların yoğun olarak deneyimlenmesi bireylerin benlik saygısı, kişilerarası ilişki ve iyimserlik düzeylerini pozitif yönde etkilerken; olumsuz deneyimler ise kaygı, depresyon vb. gibi çeşitli ruhsal rahatsızlıklara neden olmaktadır. Nitekim hem bu çalışmada hem de benzer nitelikteki önceki çalışmalarda duygularını önemseyen ve duygusal deneyimleriyle ilgili farkındalığı yüksek olan bireylerin benlik saygılarının yüksek, sosyal kaygı ve depresyon düzeylerinin ise düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle, duyguları hakkında düşünen, bu duyguları birbirinden ayırt edebilen (duygusal dikkat), duygularını tanımlayabilen, anlayan, ayırt eden (duygusal netlik), olumsuz duygularını olumlu duygular ile değiştirebilen ve olumlu duyguları daha fazla deneyimleyebilen (duygusal onarım) bireylerin psikolojik sorunlar yaşama risklerinin daha düşük olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu bakış açısıyla, üniversite öğrencilerinin akademik ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra, kişisel ve sosyal alanlardaki gelişimlerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak ve yaşadıkları problemlerin çözümüne katkı sunmak amacıyla işlev gören Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinde yürütülen gelişimsel nitelikteki çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, 18-24 yaş arasında yer alan ve genç-yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin duygularını anlama, fark etme ve tanımlama becerilerinin geliştirilmesi konusunda kişisel gelişim temelli ve duygu odaklı çeşitli grupla psikolojik danışma

programları geliştirilebilir. Bununla birlikte, üniversite öğrencilerinin duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilmelerine ve olumsuz yaşantılarla karşılaştıklarında etkili baş etme yöntemleri geliştirebilmelerine katkı sunacak çeşitli psiko-eğitim programları (söyleşiler, seminerler, çalışma grupları, radyo programları vb.) düzenlenebilir ya da kişisel destek materyalleri (broşür, okul gazetesinde makaleler, internet sayfaları vb.) hazırlanabilir.

Diğer yandan, kaygı ve depresyon temelinde çeşitli ruhsal sıkıntıların genellikle bilişsel süreçlerle daha fazla ilişkili olduğuna yönelik bir anlayış bulunmaktadır. Ancak, bu araştırmada da desteklendiği üzere, bireylerin duygusal süreçlerde yaşadıkları birtakım eksikliklerin de depresyon ve kaygı düzeyi ile ilişkili olduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, depresyon ve kaygı bozukluğu yaşayan bireylerle yapılan psikolojik danışma sürecinde, bilişsel süreçlerin yanı sıra duygusal süreçlere de ağırlık verilmesinin psikolojik danışma amaçlarına ulaşmada etkili bir yol sunacağı değerlendirilmektedir. Son olarak, duyguların insan yaşamındaki rolünün ve işlevinin neler olduğunun, duygusal farkındalığın bireye sağladığı katkıların bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle, duyguların işlevi ve duyguları fark etmenin gelişimsel süreçte sağladığı yararlar göz önünde bulundurularak bu konuda okul müfredatlarında çeşitli psiko-eğitsel düzenlemeler yapılması yararlı olabilir. Bu araştırma sadece bir kamu üniversitesinin belirli fakültelerinde öğrenim gören 801 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Gelecekte, daha farklı örneklem gruplarıyla benzer çalışmaların yürütülmesi duygu odaklı değişkenlerin bireyler üzerindeki farklı etkilerinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada, bireylerin duygusal farkındalık düzeyleri üç alt boyut üzerinde ele alınmıştır. Gelecekteki araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerini belirlemeye yardımcı farklı duygusal stillerin ya da boyutların kullanılarak duygusal farkındalık düzeylerine yönelik farklı araştırma desenleri/yöntemleri ile çalışmalar yapılması oldukça yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abeyta, A. A., Routledge, C., Juhl, J., & Robinson, M. D. (2015). Finding meaning through emotional understanding: Emotional clarity predicts meaning in life and adjustment to existential threat. *Motivation-Emotion, 39*, 973-983. doi: 10.1007/s11031-015-9500-3
- Baker, R., Holloway, J., Thomas, P. W., Thomas, S., & Owens, M. (2004). Emotional processing and panic. *Behaviour Research & Therapy, 42*(2), 1271-1287. doi: 10.1016/j.brat.2003.09.002
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Behar, E., DiMarco, I. D., Hekler, E. B., Mohlman, J., & Staples, A. M. (2009). Current theoretical models of generalized anxiety disorder (GAD): Conceptual review and treatment implications. *Journal of Anxiety Disorders, 23*, 1011-1023. doi: 10.1016/j.janxdis.2009.07.006
- Berenbaum, H., Bredemeier, K., Thompson, R. J., & Boden, M. T. (2012). Worry, anhedonic depression and emotional styles. *Cognitive Therapy and Research, 36*(1), 72-80. doi: 10.1007/s10608-010-9329-8
- Borkovec, T. D., Alcaine, O., & Behar, E. (2004). Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (pp. 77-108). New York, NY: Guilford Press.
- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2001). Self-Esteem and emotion: Same thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(5), 575-584.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.
- Coşkun, H. (2009). Etkileşim Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 12*, 41-49.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ehring, T., Fischer, S., Schnülle, J., Bösterling, A., & Tuschen-Caffier, B. (2008). Characteristics of emotion regulation in recovered depressed versus never depressed individuals. *Personality and Individual Differences, 44*, 1574-1584. doi: 10.1016/j.paid.2008.01.013
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 1069-1079. doi:10.1016/j.paid.2006.09.014
- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences, 39*, 937-948. doi: 10.1016/j.paid.2005.03.012

- Flynn, M., & Rudolph, K. D. (2010). The contribution of deficits in emotional clarity to stress responses and depression. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 291-297.
- Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). A review of Trait Meta-Mood Research. *International Journal of Psychology Research, 2*(1), 39-67.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescent. *Individual Differences Research, 4*(1), 16-27.
- Fitness, J., & Curtis, M. (2005). Emotional intelligence and the Trait Meta-Mood Scale: Relationships with empathy, attributional complexity, self-control, and responses to interpersonal conflict. *E-Journal of Applied Psychology: Social Section, 1*(1), 50-62.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences* (7. Ed.). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional. *Cognition and Emotion, 16*(4), 495-518.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hamilton, J. L., Kleiman, E. M., Rubenstein, L. M., Stange, J. P., Flynn, M., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2016). Deficits in emotional clarity and vulnerability to peer victimization and internalizing symptoms among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 45*, 183-194. doi: 10.1007/s10964-015-0260-x
- Hisli, N. (1988). Beck depresyon envanteri'nin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi, 6*, 118-122.
- Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanteri'nin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi, 7*, 3-13.
- Houben, M., Van Den Noortgate, W., & Kuppens, P. (2015). The relation between short-term emotion dynamics and psychological well-being: A meta- analysis. *Psychological Bulletin, 141*(4), 901-930.
- Kennedy, L. A., Cohen, T. R., Panter, A. T., Devellis, B. M., Yamanis, T. J., Jordan, J. M., & Devellis, R. F. (2010). Buffering against the emotional impact of pain: Mood clarity reduces depressive symptoms in older adults. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(9), 975-987.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: Kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(2), 183-212.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. H. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry, 144*, 133-143.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment, 55*(2), 124-134.
- Lane, R. D., Sechrest, L., Riedel, R., Shapiro, D. E., & Kaszniak, A. W. (2000). Pervasive emotion recognition deficit common to alexithymia and the repressive coping style. *Psychosomatic Medicine, 62*, 492-501.
- Lazarus, R., & Smith, C. A. (1990). Emotion and Adaptation. In Pervin, L.A. (Eds.), *Handbook of Personality Theory of Research* (pp. 609-637). New York, NY: Guilford Press.
- Leary M. R., & Kowalski, R. M. (1993). The Interaction anxiousness scale: Construct and criterion-related validity. *Journal of Personality Assessment, 61*(1), 136- 146.
- Lischetzke, T., & Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as a moderator variable. *Emotion, 3*(4), 361-377.
- Mankus, A. M., Boden, M. T., & Thompson, R. J. (2016). Sources of variation in emotional awareness: Age, gender, and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences, 89*, 28-33.
- Martinez-Pons, M. (1998). Parental inducement of emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 18*(1), 3-23.
- McLaughlin, K. A., Mennin, D. S., & Farach, F. J. (2007). The contributory role of worry in emotion generation and dysregulation in generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy, 45*, 1735-1752.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy, 43*, 1281-1310.
- Mowrer, S. (2007). *The role of emotional clarity in impressions of the self and others* (Unpublished undergraduate thesis). The Ohio State University, Department of Psychology, USA.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science, 5*(3), 400-424. doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E., & Arkin, R. M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality, 68*(3), 491-524.
- Otto, J. H., & Lantermann, E. D. (2006). Individual differences in emotional clarity and complex problem solving. *Imagination, Cognition and Personality, 25*(1), 3-24. doi: 10.2190/BUDG-Y02K-F254-YBGK

- Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 672-680.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*, 89, 344-350.
- Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758-772.
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Resurreccion, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37, 461-472.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A one-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 1-14.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In Pennebaker, J. W. (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154). Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Salters-Pedneault, K., Roemer, L., Tull, M. T., Rucker, L., & Mennin, D. S. (2006). Evidence of board deficits in emotion regulation associated with chronic worry and generalized anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 469-480.
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N., & Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933. doi:10.1016/j.paid.2006.09.003
- Stange, J. P., Alloy, L. B., Flynn, M., & Abramson, L. Y. (2013). Negative inferential style, emotional clarity, and life stress: Integrating vulnerabilities to depression in adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(4), 508-518. doi: 10.1080/15374416.2012.743104
- Thompson, R. J., Boden, M. T., & Gotlib, I. H. (2017). Emotional variability and clarity in depression and social anxiety. *Cognition and Emotion*, 31(1), 98-108. doi: 10.1080/02699931.2015.1084908
- Thompson, R. J., Kuppens, B., Mata, J., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Gotlib, I. H. (2015). Emotional clarity as a function of neuroticism and major depressive disorder. *Emotion*, 15(5), 615-624.
- Uslu, Y. ve Gizir, C. A. (2019). Duygu-Durum Farkındalığı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 18-29. doi: 10.16991/INESJOURNAL.1597
- Zimbardo, P. G., LaBerge, S., & Buttler, L. D. (1993). Psychophysiological consequences of unexplained arousal: A posthypnotic suggestion paradigm. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 466-473.

İletişim/Correspondence

Uzm. Yeşim USLU
uslu_yesim@hotmail.com

Doç. Dr. Cem Ali GİZİR
cagizir@mersin.edu.tr

Research of Guidance Services Regulation from the Perspectives of Psychological Counselors¹

Selçuk Akay

Gazi College, ORCID ID: 0000-0003-4537-309X

Fulya Türk

Gaziantep University, Faculty of Education, ORCID ID: 0000-0003-1896-8418

Özge Mercan

ORCID ID: 0000-0002-3250-9245

Fadile Urtekin

ORCID ID: 0000-0002-1920-2775

Abstract

The purpose of this study is to analyze the Guidance Services Regulation published on 10 November 2017 from the perspective of psychological counselors. The research was designed with the phenomenological pattern of qualitative research methods. The data were obtained by applying semi-structured interview form to 40 psychological counselors (29 females, 11 males), they work in different grades, different schools adhere to Ministry of Education which is situated various socioeconomic regions in central districts of Şahinbey and Şehitkamil, Gaziantep province. Maximum sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the determination of the study group. Content analysis method is used to analyze data that determined by interviews. Coder reliability was tested by two researchers and the reliability coefficient was .82. Research findings show that most psychological counselors are not satisfied with the Guidance Services Regulation. Psychological counselors, who stated that they were assigned to every job because of their mandatory job descriptions, stated that they could not get enough professional satisfaction because the job definition was not clear and the profession was not given the necessary importance. Most psychological counselors agree that the regulation should be revised and at least reinstated.

Keywords: *Psychological counselor, guidance counselor, guidance services regulation*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 891-918
DOI: 10.17679/inuefd.608205

Received : 21.08.2019

Accepted : 09.12.2019

Suggested Citation

Akay, S., Türk, F., Mercan, Ö. & Urtekin, F. (2019). Research of Guidance Services Regulation from the Perspectives of Psychological Counselors. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 891-918. DOI: 10.17679/inuefd.608205

¹ This research was presented as a verbal announcement in 15th National Psychological Guidance and Counseling Students Congress held between 05-08 August 2018 at Mersin University.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Regulation on Guidance Services, which entered into force in 2001, was decided to amend, because it did not meet the existing needs. As can be followed in the print and visual media, the Guidance Services Regulation, which was amended and published on November 10, 2017, encountered many positive and negative reactions. Many people, parents, teachers, students and the school administration have expressed their views on this issue. Since there are significant differences between the 2001 Guidance Services Regulation and the 2017 Guidance Services Regulation on the functioning of guidance services, it is crucial to evaluate the perspectives of those who apply both of these regulations, to revise the regulation from the perspective of psychological counselors and to ensure that PDR services in schools are operated in a healthy way.

Purpose

The aim of this study is to examine the new guidance services regulation from the point of view of psychological counselors.

Method

Qualitative research design was used in this study. The study group consisted of 40 counselors (29 females, 11 males) working at different levels (primary, secondary and high school) of the schools affiliated to the Ministry of Education in Şahinbey and Şehitkâmil central districts of Gaziantep. In the research, data were collected with a semi-structured interview form which is one of the interview method techniques. The semi-structured interview form, which was developed in order to determine the opinions of the psychological counselors about the changes in the regulation, was revised as a result of the pilot application with 5 psychological counselors and the interview questions became final as a result of the feedback received from the pre-application. The interviews were conducted one-to-one and face-to-face between the participants and the researchers, and recorded with a voice recorder in the knowledge of the participants. The data obtained were analyzed by using content analysis technique. Coding reliability was found to be .82 as a result of coding performed by two researchers.

Findings

The answers of psychological counselors coded by using the research questions with content analysis technique were collected around 4 main categories. These main categories were defined as; the perspective of psychological counselors on the regulation, the impact of the regulation on the psychological counsellors, job definition and degree problem. The results of the research show that psychological counselors are not satisfied with the new Guidance Services Regulation which came into force. Most participants agree that the regulations should be revised and at least reinstated. Most psychological counselors agree that because of the compulsory job definitions, they forced to do every job that they were assigned, due to job description is not clear and their profession does not see the importance that it was deserved, they did not feel satisfied and their thoughts and feelings about the future of the professions, their professional competencies were negatively affected. While some psychological counselors are considering changing their profession, some have stated that they are trying to eliminate this situation by performing the profession as necessary. Psychological counselors most often force the duty shift in the regulation. Most of the participants emphasized that the duty should be abolished by stating that all their work on the day of the watch was disrupted. Psychological counselors pointed out that mandatory job descriptions should be rearranged on a voluntary basis, that they were perceived as authority figures for seizures, gadgets and exams, and that the therapeutic relationship between them and students was damaged. Some participants who considered the abolition of the concept of psychological counseling as the rendering meaningless of the profession, were stated that the counseling and guidance profession was devalued and prepared the basis for out-of-field appointments.

Discussion & Conclusion

When the opinions of psychological counselors are examined, it is seen that the job descriptions should be clarified, the degree problem should be cleared and the mandatory job definitions should be rearranged based on the principles of the profession and the principle of volunteering. In addition, it is thought that the finding that the removing concept of counseling can be caused out-of-field appointments is very important and should be shared. As a advice of psychological counselors, rearrangement of regulations must be done with get opinions of psychological counselors, experts and academicians working in the field of psychological counseling.

Psikolojik Danışmanların Bakış Açısından Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin İncelenmesi¹

Selçuk Akay

Gazi Koleji, ORCID ID: 0000-0003-4537-309X

Fulya Türk

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0003-1896-8418

Özge Mercan

ORCID ID: 0000-0002-3250-9245

Fadile Urtekin

ORCID ID: 0000-0002-1920-2775

Öz

Bu araştırmada, 10 Kasım 2017 tarihinde yayımlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin psikolojik danışmanların bakış açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmada veriler, Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde, MEB'e bağlı farklı sosyoekonomik bölgelerde yer alan okulların farklı kademelerinde görev yapan 40 psikolojik danışmana (29 kadın, 11 erkek) yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum örneklemeden yararlanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İki araştırmacı tarafından kodlayıcı güvenilirliği test edilerek güvenilirlik kat sayısı .82 bulunmuştur. Araştırma bulguları çoğu psikolojik danışmanın Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nden memnun olmadığını göstermektedir. Zorunlu görev tanımları nedeniyle her işe koşturulduklarını ifade eden psikolojik danışmanlar, mesleki görev tanımının net olmaması ve mesleğe gereken önemin verilmemesi nedeniyle yeterli düzeyde mesleki doyum elde edemediklerini belirtmişlerdir. Kimi psikolojik danışmanlar meslek değiştirmeyi düşünürken, kimileri de mesleği gerektiği gibi icra ederek yönetmeliğin psikolojik danışmanlar üzerindeki olumsuz etkisiyle baş etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Ayrıca psikolojik danışma kavramının yönetmelikten kaldırılmasını mesleğin içinin boşaltılması olarak değerlendiren bazı katılımcılar, psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin değersizleştirilerek alan dışı atamalara zemin hazırlandığını dile getirmişlerdir. Çoğu psikolojik danışman, yönetmeliğin yeniden değiştirilmesi, en azından eski haline döndürülmesi konusunda hemfikirlerdir. Yönetmeliğin yeniden düzenlenmesi hususunda psikolojik danışma ve rehberlik alanında görev yapan psikolojik danışmanlara, uzmanlara ve akademisyenlere danışılması psikolojik danışmanların önerileri arasında yer almaktadır.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 891-918
DOI: 10.17679/inuefd.608205

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman, rehber öğretmen, rehberlik hizmetleri yönetmeliği

Gönderim Tarihi : 21.08.2019
Kabul Tarihi : 09.12.2019

Önerilen Atıf

Akay, S., Türk, F., Mercan, Ö. & Urtekin, F. (2019). Psikolojik Danışmanların Bakış Açısından Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin İncelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 891-918. DOI: 10.17679/inuefd.608205

¹ Bu araştırma, 05-08 Ağustos 2018 tarihleri arasında Mersin Üniversitesi'nde düzenlenen 15. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Yirminci yüzyılda sanayi ve teknoloji alanındaki gelişmeler, demokratik düşünceler ve insan haklarındaki gelişmeler ve bunun topluma yansımaları, uzunca bir süre devam eden geleneksel eğitim anlayışını temelden sarsmıştır (Yeşilyaprak, 2014). Geleneksel eğitimde salt zihinsel açıdan değerlendirilen bireyler, yeni toplumsal sürecin getirdiği, kültür boşluğu, yabancılaşma, göç, aile yapısındaki değişimler ve mesleklerin çeşitlenmesi gibi olgulara uyum sağlamada zorlanmışlardır. Bunun yanı sıra, zekâ, yetenek ve ilgilerin ölçülmeye başlanması ve bireysel farklılıklara ilişkin dikkatlerin artması toplumun temel yapı taşı olan bireyi, zihinsel, toplumsal, fiziksel ve duygusal bir bütün olarak ele almayı gerekli kılmıştır. Böylece, eğitim ve yönetim boyutlarında oluşan geleneksel eğitim anlayışına Öğrenci Kişilik Hizmetleri (ÖKH) boyutu da eklenmiştir (Gündüz, 2006, s. 27). ÖKH, genellikle öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık, serbest zamanları değerlendirme gibi gereksinimlerini giderecek yardımların yanında onların gizil güçlerini geliştirme, yetenek ve ilgilerine uygun okul ve meslek seçme, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabilme gibi kişilik gelişimlerini kolaylaştırmak ve uyum sorunlarını çözebilmek için onlara yapılacak yardımları kapsamaktadır. Rehberlik de ÖKH bünyesinde yer alan, daha çok öğrencinin kişilik gelişimi ile ilgilenen bir hizmet alanıdır (Kuzgun, 2014 s. 3). Yeşilyaprak'a (2014) göre, rehberlik, her yaştaki bireylere; kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirmeleri sürecinde gerekli yeterlilikleri ve yaşam donanımlarını kazanmaları için profesyonel kişilerce yapılan psikolojik destek hizmetleridir.

Bilindiği üzere rehberlik konusunda ilk çalışmaları yapan, rehberliği ileri düzeyde, kavram ve ilkeleri ile başlatan ve buna öncülük eden Amerika Birleşik Devletleridir. Daha sonra Avrupa devletleri bunu takip etmiştir. Türkiye, İspanya (1918), Norveç ve Belçika (1947) diğer Avrupa ülkelerinden daha önce rehberlik hizmetlerini ele almıştır. Ülkemizde 1920-1950 yılları arası dönemde hazırlanan okul müfredat programlarında zaman zaman rehberlik anlayışının izlerini görmek mümkün olsa da PDR hizmetlerinin Türk Milli Eğitim Sistemi'ne bilinçli olarak girmesi 1950'li yıllardan sonra olmuştur (Pişkin, 2006). Bu tarihten sonra Türk eğitim sisteminde yerini almaya başlamış olan PDR hizmetlerinin, devamında kalkınma planlarında önemi ve gereğine vurgular yapılmıştır (Poyraz, 2006). PDR hizmetlerinin eğitim kurumlarında yer alması gereği, Türk Milli Eğitim Şuralarında da üzerinde durulan ve çeşitli kararların alındığı bir konu olmuştur.

Şuralarda alınan kararlar kadar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan ve okullardaki PDR hizmetlerinde çalışan personelin görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esasları düzenleyen yönetmeliklerin PDR hizmetlerinin gelişimine olan etkisi de önemlidir. Rehberlik hizmetlerine ilişkin yönetmelikler incelendiğinde, Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (1985), MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001) ve MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017) olduğu görülmektedir. Bu yönetmeliklerde psikolojik danışmanların unvan ve görev tanımlarında bazı değişiklikler; benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir.

1985 yılında yayımlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin (RHY) 4. maddesinde PDR servisi, "Okul Rehberlik Hizmetleri Bürosu" diye adlandırılmış ve bu serviste çalışan personele "Rehber Öğretmen" unvanı verilmiştir. Bu yönetmelikte rehber öğretmenin hangi alandan mezun olacağına dair bir ibareye yer verilmemiştir. Okul rehber öğretmenin görevleri başlığı altında yer alan 32. maddenin "e" bendinde: Sınıf rehber öğretmenleriyle görüşerek, problemleri ve rehberliğe muhtaç öğrencileri tespit eder. Şahsi ve ailevi problemlerinin çözümü için gerekli çalışmalar yapılacağı ifade edilmektedir. Bu görev tanımı, ilgili yönetmeliğinin yürürlükte olduğu dönemlerde PDR hizmetlerinde "kriz odaklı" anlayışın hâkim olduğunu göstermektedir. Okul rehber öğretmenin görevleri arasında yer alan diğer bir husus ise ilgili maddenin "s" bendidir. Bu bentte: psikolojik danışmanların yıllık plana uygun olarak her gün yapacakları işleri planlayacağını ve okul müdürünün onayına sunulacağından söz edilmektedir. Okul müdürleri okullarda PDR hizmetlerini yürütme konusunda birinci dereceden sorumlu olsalar da yapılacak çalışmaların okul müdürlerinin onayından geçmesi, PDR hizmetlerinin okul müdürlerinin PDR hizmetine olan anlayış ve bakış açısıyla sınırlı kalmasına neden olmuştur (Doğan, 1991). Yönetmeliğin 37. maddesinde rehber öğretmenlere yönetim işlerinde, disiplin kurullarında, nöbet hizmetlerinde ve imtihanlarda görev verilmeyeceği belirtilmiştir. Okuldaki PDR hizmetlerinin kalitesi ve verimliliği açısından olumlu bir maddedir ancak, yönetmeliğin 32. maddesinin "r" bendinde: psikolojik danışmanların disiplin kurulu toplantılarına istisari mahiyette katılacağı, olayların yorumunda ve ceza tertibinde fikrini söyleyeceği belirtilmiştir. Bir yandan disiplin kurulunda görev almayacağı belirtilirken diğer taraftan istisari mahiyette disiplin kuruluna katılabileceği ifade edilmiştir. Bu, RHY'nin (1985) maddeleri arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Okullardaki PDR servisinin kuruluş ve işleyişine ilişkin esasları düzenleyen bir diğer yönetmelik, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'dir (2001). Rehberlik Hizmetleri ismine "Psikolojik Danışma" ifadesi eklenerek yönetmeliğin ismi, "Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği" olarak değiştirilmiştir. Bu yönetmelikte psikolojik danışmanlara yine "Rehber Öğretmen" unvanının verildiğini ancak, parantez içinde de olsa "Psikolojik Danışman" unvanının yer aldığını görülmektedir. Ayrıca psikolojik danışmanların hangi

alandan mezun olacağı da belirtilmiştir. Bu yönetmelikte PDR servisi "Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi" olarak adlandırılmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (RPDHY) 9. maddenin "e" bendinde: Psikolojik danışma uygulamalarında, uygulamacının psikolojik danışma formasyonuna sahip olması gerekliliğinden söz edilmiştir. Bu madde ile okullarda öğrencilerin ruh sağlığının korunması yönünde önemli bir karar alınmıştır. Daha önceki yönetmelikte okul rehber öğretmeninin görevleri olarak adlandırılan bölüm, bu yönetmelikte psikolojik danışmanın görevleri olarak değiştirilmiştir. PDR mesleği ve bu mesleği icra edenler açısından psikolojik danışma unvanının yönetmelikte yer alması olumlu bir gelişmedir. Yönetmeliğin 55. maddesinde: "Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli psikolojik danışmanlara yönetim, büro işlerinde, ders, nöbet ve sınav gibi rehberlik ve psikolojik danışmadaki hizmet alanlarıyla ilişkisiz konularda görev verilemez. Ancak bu durum yönetici olarak atanmalarına engel teşkil etmez" ifadesi yer almaktadır. Bir önceki yönetmelik ile karşılaştırıldığında, psikolojik danışmanlara RPDHY'de verilemeyecek görevlere arasına büro işleri ve dersin eklendiğini, disiplin kurulunun çıkarıldığını görmekteyiz. Psikolojik danışmanlara ders ve büro işleriyle ilgili görev verilmemesinin karara bağlanması, RPDHY ile mesleki unvanlarına kavuşan psikolojik danışmanların unvan sorunu ve rol çatışması yaşamalarını engelleyici ve koruyucu bir etmendir.

10 Kasım 2017 tarihinde yayımlanan MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (MEB RHY) isminden "Psikolojik Danışma" ifadesi kaldırılmıştır. Yönetmeliğin adından başlanarak yönetmelikte geçen tüm "Rehberlik ve Psikolojik Danışma" ibarelerinden "Psikolojik Danışma" kavramı çıkarılmıştır. Psikolojik danışmanlara "Rehberlik Öğretmeni" unvanı verilmiştir. Tanımlar bölümünde verilen ve diğer mesleklerin işleyişinden sorumlu olan kişilerin hangi alandan mezun olacağı belirtilirken "Rehberlik Öğretmeni"nin mezun olacağı alan belirtilmemiştir. Bu tutum, yasal açıdan alan dışı alımları destekler nitelikte bir eksikliklerdir. PDR servisi, MEB RHY'nin (2017) 3. maddesinin "o" bendinde "Rehberlik Servisi" olarak tanımlanmıştır. PDRHY'de (2001) gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen tercih danışmanlığı, evde ve hastanede rehberlik hizmetleri, danışmanlık tedbiri ve belleticilik görevleri MEB RHY'de (2017) zorunlu tutulmuştur. Ayrıca psikolojik danışmanların nöbet görevi yapacağı ve istek dahilinde merkezi sınavlarda görev alabileceği belirtilmiştir. Psikolojik danışmanlara MEB RHY'de yerine getirilmesi gereken 38 tane görev tanımlanmış, bunlara ek olarak okul müdürünün rehberlik hizmetleri ile ilgili vereceği görevleri yapabileceği belirtilmiştir.

Üç yönetmelik de incelendiğinde netice itibarıyla RHY'de (1985) PDR hizmetinin okullarda yaygınlaştırılmasına dönük maddelere yer verilmiş, PDR, kriz odaklı bir hizmet olarak algılanmış ve okul müdürlerinin anlayış ve bakış açısına teslim edilmiştir. Unvan sorunun çözülmemiş, psikolojik danışmanların mezun olacağı alan belirtilmemiştir. RPDHY'de (2001) ise unvan sorunun giderilmesi, yönetmeliğin isminden başlayarak içeriğinde psikolojik danışma ifadesine yer verilmesi, psikolojik danışmanların hangi bölümden mezun olacağını belirtmesi, formasyonu uygun olduğu takdirde psikolojik danışma hizmeti sunması, rehberlik hizmetlerinde gelişimsel modelin izleniminin görülmesi, mesleğin temel ilkelerinin göz önünde bulundurulması gibi yasal açıdan alınan kanuni tedbirlerin, Türkiye'deki okullarda yürütülen PDR hizmetlerine ilişkin olumlu yönde değişim gösterdiği söylenebilir. Bu yönetmelikteki bazı eksikliklerin (gelişim dosyası, seçmeli ders, disiplin kurulu vb.) giderilmesi beklenirken, MEB RHY (2017) ile psikolojik danışmanların özlük haklarında gerilemeler olduğu görülmektedir. Unvan yeniden bir sorun haline gelmiş, mesleğin etik ilkelerine aykırı görevlendirmeler yapılmış, psikolojik danışmanların mezun olacağı alan belirtilmemiştir. Psikolojik danışma ifadesi yönetmelikten tamamen kaldırılmıştır. PDR hizmetleriyle ilgili olarak MEB tarafından farklı yıllarda hazırlanan ve yürürlüğe konan yönetmelikler birbiriyle çelişmekte ve ciddi bir biçimde kavram kargaşasına yol açmaktadır. Yönetmeliklerin neden olduğu bu kargaşanın psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin çağdaş anlamda gelişmesini engellediği söylenebilir (Doğan, 1996).

2001 yılında yürürlüğe giren Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin mevcut ihtiyaçlara cevap vermemesi nedeniyle değiştirilmesine karar verilmiştir. Yazılı ve görsel basında takip edilebileceği üzere 10 Kasım 2017 tarihinde değiştirilerek yayımlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği olumlu, olumsuz pek çok tepkiyle karşılaşmıştır. Birçok kişi; veliler, öğretmenler, öğrenciler ve okul idaresi, bu konuya ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Ancak yönetmeliğin esas uygulayıcısı olan psikolojik danışmanların bu konuya ilişkin bakış açılarının anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği arasında rehberlik hizmetlerinin işleyişine ilişkin belirgin farklılıklar olması sebebiyle bu iki yönetmeliği de uygulayan kişilerin konu ile ilgili perspektiflerinin alınmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. MEB RHY'de (2017) alınan kararların okullardaki PDR hizmetlerine ve bu hizmeti yerine getiren psikolojik danışmanlara olan etkisinin psikolojik danışmanların bakış açısından değerlendirilmesi, psikolojik danışmanların bakış açısından yeniden revize edilmesi ve okuldaki PDR hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi açısından son derece önemlidir. Bu sebeple, bu araştırmanın amacı psikolojik danışmanların bakış açısından Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubuyla yapılan görüşmelerde; psikolojik danışmanların yönetmeliğe olan bakış açısını, yönetmeliğin psikolojik danışmanlar üzerindeki etkisini, görev tanımlarını ve

unvan sorununu ele alan, RPDHY ile RHY arasındaki farklılıklarından hareketle oluşturulmuş sorulara aşağıda yer verilmiştir:

- Mesleğinizi seviyor musunuz? Mesleğinize ilişkin bakış açınız nelerdir?
- Eski yönetmelikte psikolojik danışman ifadesi yer alırken yeni yönetmelikte bu ifadeye yer verilmemiş. Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Yeni yönetmelikte yer alan rehberlik öğretmeni tanımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Sınavlarda görev alabilme hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Belleticilik görevi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Görev nöbeti hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Danışmanlık tedbiri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Evde ve hastanede eğitime karar verilmiş öğrencilere rehberlik hizmeti sunmak amacıyla öğrenciyi evde ve hastanede ziyaret etmenin zorunlu kılınmasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- Ders saatinde öğrencilerin rehberlik servisine davet edilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Yaz döneminde öğrencilere tercih danışmanlığı hizmeti verilmesi amacıyla rehber öğretmenlere bu dönemde görev alma zorunluluğunun getirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Eski ve yeni yönetmeliği karşılaştırdığınızda bu yönetmeliklerin mesleğinizden aldığınız doyuma etkileri nelerdir?
- Eski ve yeni yönetmeliği karşılaştırdığınızda bu yönetmeliklerin mesleğinizle ilgili kendinizi yeterli algılamaya etkileri nedir?
- Yeni yönetmelik çerçevesinde mesleğin geleceğine ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
- Yönetmelik değişikliğinin tümüne/bütününe ilişkin genel değerlendirmeniz nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, psikolojik danışmanların yönetmeliğe ilişkin bakış açılarını incelemeye amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Nitel araştırmacılar, insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler. Bu da onların dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgilidir (Merriam, 2013, s.13). Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 72). Deneyimin anlamının altında yatan temel yapıyı ya da gerçekliği elde etmek için fenomenolojik görüşme, öncelikli veri toplama metodudur (Merriam, 2013, s. 25). Bu çalışmada 10 Kasım 2017 tarihinde yürürlüğe giren Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, sahada çalışan psikolojik danışmanların bakış açısına göre incelenmiştir.

Örneklem Grubu

Araştırma kapsamında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde MEB'e bağlı farklı sosyoekonomik bölgelerde yer alan okulların farklı düzeylerinde görev yapan, yaşları 23-49 arasında değişen ve yaş ortalamaları 31,43 olan (SS=7,207),29'u kadın, 11'i erkek olmak üzere 40 psikolojik danışman ile görüşme yapılmıştır. Örneklem grubunun demografik bilgi dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.
Örneklem Grubunun Demografik Bilgi Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	29	72.5
	Erkek	11	27.5
Yaş	20-30 yaş	23	57.5
	30-40 yaş	12	30
	40-50 yaş	5	12.5
Eğitim Durumu	Lise	1	2.5
	Lisans	31	77.5
Medeni Hali	Yüksek Lisans/Doktora	8	20
	Evli	24	60
Alan	Bekâr	16	40
	PDR	33	82.5
	Psikoloji	1	2,5

Eğitim Programları	5	12.5
Klinik Psikoloji	1	2.5

Tablo1’de görüldüğü üzere örneklem grubunun %72.5’i kadın, %27.5’i erkektir. Psikolojik danışmanların %57.5’i 20-30 yaş, %30’u 30-40 yaş, %12’si ise 40-50 yaş arasında yer almaktadır. Katılımcıların eğitim durumları %2.5’i lise, %77.5’i lisans, %20’si ise yüksek lisans veya doktora’dır. Psikolojik danışmanların %60’ı evli iken, %40’ı bekar’dır. Ayrıca %82.5’i PDR, %2.5’i psikoloji, %12.5’i eğitim programları ve %2.5’i klinik psikoloji alanlarından mezun olmuştur.

Örneklemin Seçimi

Örneklem grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleminde yararlanılmıştır. Maksimum örnekleme, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 109). Örneklem seçiminde okulların kademeleri ve sosyoekonomik durumları dikkate alınmıştır. Örneklem seçiminin ilçe, sosyoekonomik düzey ve okul kademelerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubunun İlçe, Sosyoekonomik Düzeyi ve Okul Türüne Göre Dağılımı

İlçeler		Sosyoekonomik Düzey			Toplam	
		Düşük	Orta	Yüksek		
Şahinbey	Okul Düzeyi	İlkokul	2	3	2	7
		Ortaokul	4	1	1	6
		Lise	2	2	2	6
	Toplam	8	6	5	19	
Şehitkamil	Okul Düzeyi	İlkokul	2	4	2	8
		Ortaokul	2	2	2	6
		Lise	2	3	2	7
	Toplam	6	9	6	21	
Şahinbey-Şehitkamil Toplam	Okul Düzeyi	İlkokul	4	7	4	15
		Ortaokul	6	3	3	12
		Lise	4	5	4	13
	Toplam	14	15	11	40	

Katılımcılarla yapılan 36 görüşmenin 19’u Şahinbey, 21’i Şehitkamil merkez ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. İlçelerdeki okulların her sosyoekonomik (düşük, orta, yüksek) düzeyinden 6’şar psikolojik danışman ile görüşmelerin sağlanması ve bu görüşmelerin okulların düzeylerine (İlkokul, ortaokul, lise) göre 2’şerli yapılması planlanmış olup bazı bölgelerde planlanmış çalışma grubuna uygun sosyoekonomik okulların bulunmaması nedeniyle çalışma grubunun; bulunduğu iller, çalıştığı okulun sosyoekonomik düzeyi ve kademesi Tablo 2’de olduğu gibi belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmanın içeriğini oluşturan veriler, görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, gözlemlemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2013, s.86). Araştırmada görüşme yöntemi tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorulardan oluşur ve görüşmede sorular esnek olduğu için katılımcının sorulara özgürce cevap vermesine imkân tanır (Merriam, 2013, s.87). Bu sorular, katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamak için açık uçludur (Merriam, 2013, s. 88).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgi formu yer alırken, ikinci bölümde görüşme soruları bulunmaktadır. Demografik bilgi formunda yaş, cinsiyet, eğitim ve medeni durum, mezun olunan alan, mesleki kıdem, okulda çalışılan süre, okuldaki psikolojik danışman sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, sosyoekonomik düzey ve okul türü gibi değişkenler yer almıştır. Görüşme soruları ise araştırmanın giriş bölümünde belirtildiği gibidir.

Verilerin Toplanması

Araştırma görüşmeleri, birinci, üçüncü ve dördüncü araştırmacılar tarafından 2018 yılının nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formunun, görüşmeden önce katılımcılar tarafından doldurulması sağlanmıştır. Görüşmeler, araştırmacılarla katılımcılar arasında bire

bir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izni dahilinde yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde ses kaydına ilave olarak araştırmacılar tarafından not tutulmuştur. Görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.227).

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre yöntemi kullanılarak yazılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından bir araya getirilmiştir. Örneğin; 40 psikolojik danışmanın ilk soruya verdiği cevaplar, ikinci soruya verdiği cevaplar vb. Daha sonra her soruya verilen 40 cevap, tek tek okunarak kodlanmıştır. Kodlama, verilerden kesitler elde etmek için, verilerin çeşitli açılarına sembolik kısıtlamalar yapmaktan başka bir şey değildir (Merriam, 2013, s. 165). Kodlanan cevaplardan birbirine benzeyen veriler, bir çetele yardımıyla gruplandırılmış, yapılan gruplandırmalar sonucu ana ve alt kategoriler elde edilerek kodlar oluşturulmuştur.

Araştırmada katılımcıların görüşleri sunulurken psikolojik danışman unvanının baş harfleri (PD) ve görüşme yapılan okulun sıra numarası kodlanarak belirtilmiştir. Örneğin (27PD): 27 numaralı psikolojik danışmanı ifade etmektedir.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Temaların kodlayıcı güvenirliliğinin sağlanması adına araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından görüşme formunda yer alan ilk iki soruya verilen cevaplar üzerinden ayrı ayrı kodlama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik: (görüş birliği sayısı) / (toplam görüş birliği) + (görüş ayrılığı sayısı) formülü ile hesaplanarak .82 bulunmuştur (Miles ve Huberman, 2016 s. 64).

Pilot Çalışma

Uzman görüşü eşliğinde yapısına göre maksimum örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubundan elde edilen verilerin nasıl şekillendiğini görmek açısından pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. MEB'e bağlı okulların farklı düzeylerinde ve farklı sosyoekonomik bölgelerinde yapılan 4 pilot uygulamaya göre;

- Ana okul düzeyindeki kadrolarda çoğunlukla psikologların çalıştığını, hiç psikolojik danışmana rastlanmadığını, bu sebeple görüşülecek okul düzeyleri arasından ana okul türünün çıkarılmasına,
- Görüşmelere meslek unvanı sorusuyla başlamanın giriş için uygun olmadığı düşüncesiyle araştırma görüşmelerine "Mesleğinizi seviyor musunuz, mesleğinize olan bakış açınız nedir?" sorusuyla başlayarak bir giriş yapılmasına,
- Mesleki doyum ve mesleki tükenmişliğin aynı anda tek bir soru içinde sorulması (çoklu soru) çalışma grubunun soruyu cevaplarırken karmaşa yaşamasına neden olduğu için bu değişkenlerin ayrı ayrı sorularda ele alınmasına (11 ve 12. sorular),
- Yine veri toplama aracında yer alan 11 ve 12 numaralı sorulara çalışma grubunun cevap vermede zorluk yaşadığı gözlemlenmiş, bu soruların daha anlaşılır bir ifadeyle sorulmasına ve sonda soruların hazırlanmasına,
- Örneklem grubu seçiminde kullanılacak olan maksimum örneklemin etkili olduğuna karar verilmiştir.

BULGULAR

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerini incelemek amacı ile yapılan bu çalışma sonucunda: "Unvan sorunu", "Görev tanımları", "Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin psikolojik danışmanlar üzerindeki etkisi" ve "Psikolojik danışmanların yönetmeliğe bakış açısı" olmak üzere 4 ana kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilere ait alt kategori ve kodlara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Unvan Sorunu

Psikolojik danışmanların unvan sorununa ilişkin görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Psikolojik Danışmanların Unvan Sorununa İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Alt Kategori	Kod	n
Unvan sorunu	Rehber öğretmen veya eleman	Değersizleştirme	26
		Tanımın net olmamasından kaynaklanan çatışma	23
		Tanımın lisans eğitimi ile uyuşmaması	9

tanımının	Alan dışı atamaların önünü açması	6
kullanılması	Rehber öğretmen tanımının kabul görmesi	5
	İdarenin buyruğuna hizmet eden bir etiket olması	4
	Meslek unvanının kullanılmaya devam edilmesi	3

Rehber öğretmen veya eleman tanımının kullanılması

Değersizleştirme

Psikolojik danışmanların yarısından fazlası (26), psikolojik danışman unvanı yerine kullanılan rehber öğretmen ya da eleman tanımını bir değersizleştirme olarak nitelendirmektedir. Katılımcıların bu konu ile ilişkili görüş ifadelerine gerekçeleri ile birlikte aşağıda yer verilmiştir:

8PD: "Kâğıt, kürek, evrak işleriyle uğraşyoruz. Köreldiğimi hissediyorum. Mesleğimizin içi boşaltıldı. Psikolojik danışma işin içinden çıkarılmasıyla değersizleştirildik, önemsizleştirildik."

40PD: "En sevdiğim, eleman baksana. Aşağılayıcı bir tutum. Ne demek eleman. Komik hatta. Biz işçilere bile eleman demiyoruz. İşçi diyoruz. Sıfat belirtiyoruz."

Tanımın net olmamasından kaynaklanan çatışma

Katılımcıların yarısından fazlası (23), rehber unvan tanımının okuldaki diğer öğretmenler ile aralarında mesleki, rol çatışmalarına yol açtığını belirtmiştir. Psikolojik danışmanların rol çatışmalarına ilişkin örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

38PD: "...Öğretmen adı olunca diğer öğretmenlerle ister istemez bir statü çatışması, mesleki rol çatışması oluyor. Haklı olarak onlar da siz öğretmensiniz niye nöbet tutmuyorsunuz ya da niye odanız var gibi şeylere bize gelebiliyorlar."

Tanımın lisans eğitimi ile uyuşmaması

Rehber öğretmen tanımının PDR alanında alınan eğitimle uyuşmadığını dile getiren psikolojik danışmanların (9), örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

6PD: "Genel bir tanım sağlandığı zaman bunun adı psikolojik danışmanlık ve rehberlik olması gerekiyor. Çünkü çoğumuz liselerde ya da eğitim kurumlarında çalışmıyoruz. Kariyer danışmanı olan, şirketlerde çalışan arkadaşlarım da var. Bu insanlara sen rehberlik öğretmeni diyemezsin çünkü biz sadece öğretmenlik adı altında bir eğitim almadık."

13PD: "Eğitimimiz göz ardı ediliyor. Lisansla ağırlıklı olarak psikolojik danışma eğitimi gördük. Var olanı kullanmalıyız. Aksi halde tur rehberine döneriz. Bu bizde hayal kırıklığına yol açtı..."

Alan dışı atamaların önünü açması

Katılımcıların bir kısmı (6), rehber unvan tanımının alan dışı atamalara yol açabileceğine dair görüş ifadelerinde bulunmuştur. Psikolojik danışmanların konuyla ilgili örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

22PD: "Sanki bu unvan ile her mezun bizim işimizi yapabirmiş gibi oldu. Alan dışı atamaların önü açıldı."

29PD: "Bu konu hakkında ülkemizde psikolojik danışmanlık kavramının ortadan kaldırılmaya çalışıldığını düşünüyorum. Bunun bilinçli yapıldığına inanıyorum. Bu mesleğin ehli olmayan, lisans eğitimin bu alanda almamış kişilerin yapmasını sağlamaya çalışıp tahrip etmeye çalıştıklarını düşünüyorum. Yani bir felsefe ya da sosyoloji mezununu almak için yapıyorlar ama alanda yeterince psikolojik danışman adayları var. Yanlış bir tutum olduğunu düşünüyorum."

Rehber öğretmen tanımının kabul görmesi

Psikolojik danışmanların bir kısmı (5), rehber öğretmen tanımının uygun olduğu konusunda görüş belirtmiştir. Katılımcıların tanımın uygunluğu konusundaki gerekçelerine ve görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

5PD: "Ben PDR mezunu değilim. Bu sıfatı kullanmadım, kullanmayı da etik bulmuyorum."

21PD: "Olumlu düşünüyorum. Psikolojik danışma olması için daha çok akademik çalışma olmalı... PDR'nin PD'si gitmiş, rahatlatıcı."

24PD: "Çok yeterli bir eğitim almadık bu konuda. Pek yeterli hissetmiyorum kendimi. Öğretmen gibi hissediyorum. İlkokul olduğumuz için zaten psikolojik danışmanlık yok. Unvan konusunda kendimi rahatsız hissetmiyorum."

İdarenin buyruğuna hizmet eden bir etiket olması

Psikolojik danışmanların bir kısmı (4), rehber unvan tanımını okul idaresinin buyruğuna hizmet eden bir etiket olarak nitelendirmektedirler. Katılımcıların bu konudaki örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

23PD: "...Bize unvanımızı vermeyerek her türlü işe koşturuyorlar. Joker elemanı gibiyiz."

32PD: "...İşte efendim kulüpler de sizin sorumluluğunuzda, yok okul meclisi sizin sorumluluğunuzda, yok toplam kalite sizin sorumluluğunuzda, alan dışı pek çok şey var çünkü onun içinde ki rehberlik kelimesi her şeyi sizinle ilişkilendirerek size gönderirler..."

Meslek unvanının kullanılmaya devam edilmesi

Kimi psikolojik danışman ise (3), kendisine verilen unvana kulak asmayarak meslek unvanını kullanmaya devam ettiklerini dile getirmişlerdir. Meslek unvanının kullanılmaya devam edilmesine ilişkin katılımcıların örnek ifadeleri yer almaktadır:

30PD: "Yönetmelikte sırf o ifade yer alıyor diye kullanacak değilim. Meslek unvanımızı kullanmamıza engel diye düşünmememiz gerekiyor."

Görev Tanımları

RHY'deki görev tanımlarına ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Psikolojik Danışmanların RHY'deki Görev Tanımlarına İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Alt Kategori	Kod	n
Görev tanımları	Nöbet görevi	Nöbet görevinin kaldırılması	40
		Terapötik ilişkinin bozulması	22
		Öğrencinin en çok teneffüste rehberlik servisine gelmesi	17
		Görevlendirmenin okul idaresinin inisiyatifine bağlı olması	11
		PDR hizmetlerinin verimliliğini olumsuz etkilemesi	9
		Görevin ücret karşılığında talep edilmesi	4
	Danışmanlık tedbiri	Hizmet içi eğitimin yetersizliği	16
		Gönüllülük esasına dayalı görevlendirme	13
		Psikolojik danışmanların görevlendirilmesi	11
		İş yükünün çok fazla olması	7
		Okul kültürünü ve öğrenciyi tanıma gerekliliği	6
		Hizmet karşılığı ücret talebi	6
	Tercih danışmanlığı	Gönüllülük esasına dayalı görevlendirme	28
		Psikolojik danışmanların görevlendirilmesi	16
		Hizmet karşılığında verilen ücretin iyileştirilmesi	12
	Belleticilik görevi	Tercih danışmanlığında kendini yeterli algılamama	6
		İsteğe bağlı görevlendirme	24
		Terapötik ilişkinin zedelenmesi	21
		Öğrencileri yakından tanımaya fırsat vermesi	10
	Sınavlarda görev alabilme	Maddi bir gelir sağlaması	3
		Merkezi ve okul sınavları arasındaki farklılıklar	27
		Önemli bir görev olarak algılanmaması	4
	Evde ve hastanede rehberlik	Maddi açıdan ek gelir sağlaması	3
		Görevlendirmenin zorunlu tutulmaması	32
Ders saatinde öğrencilerin rehberlik servisine davet edilmesi	Psikolojik danışmanların görevlendirilmesi	12	
	Öğrencinin ders saatinde görüşmeye alınması	34	
	Öğrencinin seçmeli veya sosyal derslerden görüşmeye alınması	13	
	Öğretmenler ile kurulan ikili ilişkinin öğrenci görüşmelerini etkilemesi	7	
	Öğrenci görüşmelerini idarenin kontrol etmesi	4	

Nöbet görevi

Nöbet görevinin kaldırılması

Katılımcıların tamamı (40), nöbet görevinin kaldırılması konusunda hemfikirdir. Psikolojik danışmanların nöbet görevinin kaldırılmasına ilişkin örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

1PD: "Nöbet esnasında bağırdığınız bir çocuk gelip size özelini açar mı? Açmaz. O yüzden nöbet görevi kesinlikle kaldırılmalı. Rehberliğin doğasına aykırı."

Terapötik ilişkinin bozulması

Psikolojik danışmanların yarısından fazlası (22), nöbet görevi sırasında otorite figürü olarak algılandıklarını, bu yüzden öğrenci ile kurmuş oldukları terapötik ilişkinin bozulduğunu/bozulacağını dile getirmiştir. Katılımcıların terapötik ilişkinin bozulmasına ilişkin görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

7PD: "Şöyle düşünün: Dışarda azarladığınız öğrenciyi buraya getirip nasıl hissediyorsun diye soramayız. Soramıyoruz da zaten. Kaldı ki azarlayamıyoruz da. Orada bir disiplin sağlayamıyor arkadaşlar. Arada kalıyorsunuz. Çok yanlış bir şey olduğunu düşünüyorum. Bence benim mesleğime bir saygısızlık bu."

11PD: "...Benim geçen yıl yaptığım görüşme sayıları ile bu yıl yaptığım görüşme sayıları arasında büyük fark olduğunu söyleyebilirim. Geçen yıl daha fazlaydı... Kesinlikle nöbet olayıyla bağdaştırıyorum ben."

Öğrencinin en çok teneffüste rehberlik servisine gelmesi

Psikolojik danışmanların yarısına yakını (17), öğrencilerin en çok teneffüs saatlerinde rehberlik servisini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Teneffüs saatlerinde nöbet görevine ilişkin katılımcıların görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

3PD: "Bahçede bir çocuğun başına bir şey gelse siz orada görevli olduğunuz için ondan yükümlünüz. Peki benim kapıma gelen çocuk? Onan yükümlü değil miyim?"

Görevlendirmenin okul idaresinin inisiyatifine bağlı olması

Psikolojik danışmanların dörtte birinden fazlası (11), nöbet görevinin okul idaresinin inisiyatifine bağlı olarak verildiğine dair görüş belirtmişlerdir. Aşağıda bu örnek görüş ifadelerine yer verilmiştir:

27PD: "Anlayışlı bir idaremiz yok ve şu an nöbet tutuyoruz."

29PD: "Ben nöbet tutmuyorum. Sendikal bir durum değil, idarem benden istemedi. Daha doğrusu konuştuk, anlattım, anlayışla karşıladı..."

PDR hizmetlerinin verimliliğini olumsuz etkilemesi

Katılımcıların bir kısmı (9), nöbet görevinin PDR hizmetlerinin verimliliğini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Psikolojik danışmanların konu ile ilgili örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

19PD: "...Görev yeriniz orda boş kalıyor. Aklım orda kalıyor, kendimi görüşmelere veremiyorum. O günüm mahvoluyor, sadece en verimli saatim görev yerindeki on dakika oluyor."

Görevin ücret karşılığında talep edilmesi

Kimi katılımcılar (4), ücret için nöbet görevinin talep edildiğini belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanların ücret için nöbet görevi taleplerine ilişkin görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

21PD: "...Bazı rehber öğretmenler böyle bir durumu talep edebiliyor para karşılığı. Zalim bir yöneticinin elinde çok kötü uygulamalara sahne olabilir."

Danışmanlık tedbiri

Hizmet içi eğitimin yetersizliği

Psikolojik danışmanların yarısına yakını (16), alınan hizmet içi eğitimin danışmanlık hizmetini sağlama açısından basit, teorik ve yetersiz bulmaktadır. Katılımcıların danışmanlık tedbiri konusunda verilen hizmet içi eğitimlere ilişkin örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

12PD: "Eğitim verildi ancak, eğitime gereken önem verilmedi. Bomboş bir eğitim aldık. Kısa bir teorik eğitim aldık."

23PD: "Eğitimi aldım şu an kendimi bu konuda yeterli hissetmiyorum. Form doldurmaktan ibaret hepsi, yaptığınız başka bir şey yok."

33PD: "Eğitimi geçen dönem aldım. Verilen eğitim çok basit kaldı...Bu alanda yetkin olmamız lazım. Aksi halde zarar verici duruma düşeriz. Önemsenmeli."

Gönüllülük esasına dayalı görevlendirme

Yine psikolojik danışmanların yarısına yakını (13), danışmanlık tedbiri görevinin gönüllülük esasına, isteğe bağlı olarak verilmesi gerektiği belirtmişlerdir. Katılımcıların bu isteğindeki gerekçelerine ve açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

1PD: "Üç yıldır bu meslekteyim danışmanlık tedbiri eğitimi verilmedi, eğitimini almadım henüz ve bilmediğim bir şeyde beni zorunlu tutması bana garip geliyor açıkçası."

36PD: "...En büyük sıkıntı güvenlik sıkıntısı. Bizi ilgilendiren bir sorun."

Psikolojik danışmanların görevlendirilmesi

Psikolojik danışmanların dörtte birinden fazlası (11), danışmanlık tedbirinde psikolojik danışmanların görev almaları gerektiği kanaatindedir. Katılımcıların danışmanlık tedbiri hizmetinin psikolojik danışmanlar tarafından yerine getirilmesine ilişkin örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

10PD: "Danışmanlık tedbiri aslında bizim okuldaki öğrencilere göre daha yüksek yaş grubuyla görüşme yapmamız ve kendi mesleki becerilerimizi taze tutmamız açısından iyi..."

20PD: "...Bizim yapmamız gereken, yürütmemiz gereken bir iş olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden eğer bize görev verilirse tabii ki yapacağız."

İş yükünün çok fazla olması

Bazı katılımcılar (7), danışmanlık tedbiri görevinin iş yükünün çok fazla olduğunu ileri sürmüştür. Psikolojik danışmanların bu konuyla ilgili örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

29PD: "...Danışmanlık tedbiri okuldaki psikolojik danışmanlıktan çok daha farklı. Arkasında çok fazla koşman gerekiyor. Prosedürü çok fazla. Aileye ulaşman onlarla oturma yapman gerekiyor ve her zaman haliyle danışmanlık tedbiri almış bir çocuk da zaten uyumlu bir ailede olmadığı için bunlara ulaşman çok kolay olmuyor."

Okul kültürünü ve öğrenciyi tanıma gerekliliği

Kimi psikolojik danışmanlar (6), danışmanlık tedbiri görevinde okul kültürünü ve öğrenciyi tanıma gerekliliğine değinmişlerdir. Psikolojik danışmanların öğrenciyi tanımaya dönük bu isteklerine ilişkin örnek görüş ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

8PD: "... Farklı bir okula değil de aynı okul ikliminde bulunan psikolojik danışmanlara verilirse çok iyi olur... Çünkü psikolojik danışmanlar okulun iklimini bilmeden çocuğu tanımaya çalışıyor."

Hizmet karşılığı ücret talebi

Bazı psikolojik danışmanlar (6), danışmanlık tedbiri görevi için ücret talebinde bulunmuşlardır. Katılımcıların ücret talebine ilişkin açıklamalarına, gerekçeleri ile birlikte aşağıda yer verilmiştir:

3PD: "...Mesai saatleri dışında ücret karşılığı yapılırsa eğer katılım daha fazla olur hem işe yarar hem de kâğıt üstünde kalmaz. Sonuçta mesai saati içinde olmaz. Okulu bırakıp gidemezsiniz. Mesai saati dışında gitmeniz gerekecek. Bunun için de insanların teşvik edilmesi gerekiyor..."

18PD: "...Danışmanlık tedbirinin adalet bakanlığından böyle bir görevlendirme ile gelip bunun bize ücretsiz biçimde yaptırılması bana göre bir angarya oluşturuluyor. Yani bunun bir ücreti olur, o ücret dahilinde yaparsanız, hem de karşılığını net bir şekilde sorarsınız. Daha profesyonel olur."

Tercih danışmanlığı

Gönüllülük esasına dayalı görevlendirme

Katılımcıların yarısından fazlası (28), tercih danışmanlığı görevinin gönüllülük esasına dayalı olması gerektiğini düşünmektedir. Psikolojik danışmanların gönüllülük esasına bağlı görevlendirme isteğine ilişkin örnek görüş ifadelerine, gerekçeleri ile birlikte aşağıda yer verilmiştir:

7PD: "...Zorunlu olmasını doğru bulmuyorum. Çünkü yaz tatili dönemi. Bizim özel hayatımızda da planlarımız var ve onlar aksıyor. Tercih dönemi daha erkene alınabilir..."

22PD: "İlkokulda çalışan bir rehber öğretmen kendi isteğiyle araştırıp bakmadığı sürece üniversite tercihleri hakkında nasıl bir bilgi sahibi olabilir?"

Psikolojik danışmanların görevlendirilmesi

Psikolojik danışmanların yarısına yakını (16), tercih danışmanlığı hizmetinde psikolojik danışmanların görev alınması gerektiği kanaatindedir. Bu görüşte olan katılımcıların örnek açıklamaları aşağıda verilmiştir:

6PD: "...Çocuklar tercih döneminde çok büyük sıkıntılar yaşıyorlar. Sırf rehber öğretmen olmadığı için birçok öğrenci yanlış tercihte bulundu. Bazı merkezi yerlerde tercih danışmanlığı yapan psikolojik danışmanlar var ama yeterli değil. Şimdi her okulun kendine ait bir tercih danışmanlığı olsa çok daha mantıklı."

18PD: "...Öğrencilerin mesleki anlamda ya da bir üst kuruma yönlendirmelerinde bu işi en iyi yapacak olanların psikolojik danışmanlar olduğunu düşünüyorum."

25PD: "Bu bence bizim görevimiz. Yapmamız gereken bir şey hani. Belki yaz dönemi başkaları tatil deyken biz niye çalışıyoruz diyebiliyorlar ama biz bu bölümü seçerken, özellikle ortaokul ve lisede çalışanlar, tercih dönemini biliyorlardı."

Hizmet karşılığında verilen ücret iyileştirilmesi

Katılımcıların dörtte birinden fazlası (12), tercih danışmanlığı hizmeti karşılığında verilen ücretin iyileştirilmesi gerektiği dile getirmişlerdir. Ücretin iyileştirilmesi ile ilgili örnek açıklamalara aşağıda değinilmiştir:

11PD: "...Siz orda öğrenciyle geleceğini şekillendiriyorsunuz, ama size günlük alay eder gibi bir ücret veriliyor. Konaklama, yol hiçbir şey karşılanmıyor. Kesinlikle değerlendirilmesi gereken bir konu."

Tercih danışmanlığında kendini yeterli algulamama

Kimi psikolojik danışmanlar (6), tercih danışmanlığı hizmetinde kendilerini yeterli algılamadıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bir katılımcının örnek açıklamasına aşağıda yer verilmiştir:

15PD: "...Tercih danışmanlığı yapabilmemiz için bu konuda eğitim almamız gerekiyor. Çünkü ben şu an ilköğretimde çalışıyorum. Üniversite sınav sistemiyle ilgili fazla bilgim yok. Zaten sınav sistemi değişti. Yeniden tekrar değişti. Ben bilmediğim bir şeyle ilgili birinin hayatını olumsuz etkilemek istemem."

Belleticilik görevi

İsteğe bağlı görevlendirme

Katılımcıların yarısından fazlası (24), belleticilik görevinin isteğe bağlı olarak verilmesi gerektiği kanaatindedir. Bu husustaki psikolojik danışmanların örnek görüş ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

3PD: "...Gönül işidir belleticilik. İstemeyerek orada bulan bir arkadaşımız ne kadar yaralı olabilir ki öğrenciye? Manevi ve mesleki anlamda ne kadar yararı olabilir?"

36PD: "Karşiyim. Bu işi zaten öğretmenler yapıyor. İsteğe bağlı olmalı. Zorunlu olmamalı. Bu bizim işimiz değil."

Terapötik ilişkinin zedelenmesi

Yine katılımcıların yarısından fazlası (21), belleticilik görevinin psikolojik danışmanlar ile öğrenciler arasındaki terapötik ilişkiyi zedelediğini/zedeleyebileceğini dile getirmişlerdir. Psikolojik danışmanların bu konu hakkındaki örnek açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

1PD: "...Öğrencilerle aşırı yüz göz olacağız. O yüzden bir sınır kalmalı, saygıyı yitirmemeli."

22PD: "...Kriz anında bir müdahale gerekli olur. Ama yine bir otorite figürü olarak algılanabiliriz. Bu da aramızdaki ilişkiyi zedeler..."

Öğrencileri yakından tanımaya fırsat vermesi

Katılımcıların dörtte biri (10), belleticilik görevinin öğrenciyi yakından tanımaya fırsat verdiğini düşünmektedir. Psikolojik danışmanların bu konudaki görüş ifadelerine aşağıda değinilmiştir:

6PD: "...Daha yakın bir ilişki kurduğumuz için daha sağlıklı bir durum içerisinde şu an. Bu benim mesleğimi zedelemiyor açıkçası. Hatta ben pansiyonda nöbet tuttuğum zamanlarda öğrencilerle psikolojik danışmanlık yaptığım bile oluyor."

25PD: "...Kendi okulumun öğrencilerini tanıma açısından bence çok çok faydalı olur belleticilik."

Maddi bir gelir sağlaması

Kimi katılımcılar da (3), belleticilik görevini maddi bir kaynak sağladığı için olumlu değerlendirmektedirler. Psikolojik danışmanların bu konudaki örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

7PD: "Madem öğretmeniz, yani madem öyle bir sıfatımız var, yapılmalı. Olabilir diye düşünüyorum. Maddi imkanlar için getirisi olan bir şey ve herkes gibi kullanma imkânı sağlıyor."

Sınavlarda görev alabilme

Merkezi ve okul sınavları arasındaki farklılıklar

Çoğu katılımcı (27), sınavlarda görev alabilme konusunda merkezi ve okul sınavları arasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların farklılıklara ilişkin görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

27PD: "Merkezi sınavlarda görev alınabilir, ek gelir açısından da iyi. Ama kendi okulunda olması sakıncalı, ilişkiyi zedeler. Güveni zedeler. Kopya çekmesini engellemeye çalışmak ilişkimiz mahveder."

32PD: "Okullardaki sınavlarda kopya çeken öğrenci disiplin yönetmeliğine göre ceza alması gerekiyor. E sen sınavda görevlisin, kendin sınavda kopya yakalıyorsun sonra kendin rapor hazırlıyorsun."

36PD: "Merkezi sınavlarda görev alıyoruz. Bizden başka bu işi daha iyi yapacak biri yok. Öğrenci o sınava kaygı ve stresle giriyor. Bu yüzden psikolojik danışmanların da sınavda görev alması gerektiğini düşünüyorum."

Önemli bir görev olarak algılanmaması

Kimi psikolojik danışmanlar (4) tarafından sınavda görev alma önemli bir görev olarak algılanmamaktadır. Katılımcıların sınav görevini önemli bir görev olarak algılamıyor olmanın gerekçelerine aşağıda yer verilmiştir:

12PD: "Bu tarz şeylerle uğraşmamız gerekiyor. Bizim kendimizi yetiştirmemiz gerekiyor."

34PD: "Milli Eğitim içinde çalıştığımız için diğer öğretmenlerle aynı kefedede olmamızı doğru buluyorum..."

Maddi açıdan ek gelir sağlaması

Bazı katılımcılar (3), sınav görevini ek gelir açısından olumlu olarak değerlendirmektedir. Konu ile ilgili katılımcıların görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

22PD: "Maddi bir gelir söz konusu. Kişisel olarak isteyenlerin bu görevi yapmalarında bir sakınca görmüyorum."

Evde ve hastanede rehberlik

Görevlendirmenin zorunlu tutulmaması

Çoğu psikolojik danışman (32), evde ve hastanede rehberlik hizmetlerinin sunulmasına dair görevlendirmenin zorunlu tutulmaması gerektiğini dile getirmişlerdir. Psikolojik danışmanların bu konuya ilişkin örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

8PD: "Tamamen vicdani bir şey..."

17PD: "...Zorunlu olması bence doğru değil. Çünkü hastane, ev ortamları her zaman müsait olmuyor, güvenlik açısından olsun, ulaşım açısından olsun sıkıntı yaratabilir."

Psikolojik danışmanların görevlendirilmesi

Psikolojik danışmanların dörtte birinden fazlası (12), evde ve hastanede rehberlik hizmetlerinin yapılması gereken bir iş olarak görmektedirler. Katılımcıların konu ile ilgili örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

14PD: "...Çocuk önemsendiğini hissediyor..."

22PD: "Veli ve ev ziyaretlerinin çok ciddi katkıları var... Yerinde görmek bize farklı bakış açıları kazandırıyor. Mesleğe katkısı olabileceğini düşünüyorum."

28PD: "Bence ziyaret edilmesi iyi oluyor. Çünkü sonuçta o çocukların da rehberliğe ihtiyaçları var... Zorunlu olması bir nebze iyi olmuş diye düşünüyorum."

Ders saatinde öğrencilerin rehberlik servisine davet edilmesi

Öğrencinin ders saatinde görüşmeye alınması

Psikolojik danışmanların hemen hemen hepsi (34), öğrencilerle ders saatinde görüşülmesi kanaatindedir. Katılımcıların ders saatinde öğrencilerin rehberlik servisine davetine ilişkin açıklamalarına, gerekçeleriyle birlikte aşağıda yer verilmiştir:

16PD: "Zaruret olan durumlar oluyor. O öğrencinin derste olması öğrenciden çok sınıfın geneline de öğrenciye de zarar verebiliyor..."

19PD: "...Çocuk teneffüste kendi ihtiyacını karşılamak için kantine gidiyor, arkadaşlarıyla oynamak istiyor ya da lavaboya gidiyor..."

33PD: "...Teneffüs her konu için yeterli olmuyor. Mecburen bazı derslerden alıyoruz."

Öğrencinin seçmeli veya sosyal derslerden görüşmeye alınması

Psikolojik danışmanların yarısına yakını (13), görüşmek için öğrencileri daha çok seçmeli veya sosyal derslerden aldıklarını belirtmiştir. Konu ile ilgili katılımcıların görüş ifadelerine aşağıda değinilmiştir:

8PD: "İlkokul olduğu için burası çocuğu okuma saatleri gibi etkinliklerde çağırıyoruz. Bizim için pek sorun olmuyor."

26PD: "Ben önemli derslerden almıyorum zaten. Müzik, resim gibi derslerde alıyorum. Beden dersinde kimse gelmek istemiyor. Sosyal etkinlik gibi felsefe, bilgi kuramı gibi ders işlenmeyen derslerde alıyorum."

Öğretmenler ile kurulan ikili ilişkinin öğrenci görüşmelerini etkilemesi

Kimi katılımcılar (7), okuldaki diğer öğretmenler ile psikolojik danışmanlar arasındaki ikili ilişkilerin öğrenci görüşmeleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların öğretmenlerle olan ilişkilerinin öğrenci görüşmeleri üzerindeki etkisine ilişkin görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

6PD: "Bu biraz rehber öğretmenle öğretmenler arasındaki ilişkiye bağlı. İkili arasında sağlıklı bir iletişim varsa hiçbir şekilde sıkıntı olmuyor..."

18PD: "...Daha önce bazı bireysel çatışmalar yaşadığımız öğretmenler: Ben öğrenciyi göndermiyorum, diyordu. Keyfi olarak göndermiyor, size inat ediyor..."

Öğrenci görüşmelerini idarenin kontrol etmesi

Bazı katılımcılar ise (4), yapılan öğrenci görüşmelerini idarenin kontrol ettiği dile getirmişlerdir. Psikolojik danışmanların bu konu ile alakalı örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

7PD: "...Derste çağırıyoruz. Bir noktada bu bizim için sıkıntı olmuştu ve bize bir uyarı gelmişti mesela. Az öğrenci çağırın diye. Ben de bunun kararını siz veremezsiniz, benim inisiyatifimde diye ifade etmiştim..."

10PD: "...Zaten okul da sınırlama getiriyor, teneffüslerde görüşmemizi istiyorlar."

RHY'nin Psikolojik Danışmanlar Üzerindeki Etkisi

RHY'nin psikolojik danışmanlar üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin Psikolojik Danışmanlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Ana Kategori	Alt Kategori	Kod	n
RHY'nin psikolojik danışmanlar üzerindeki etkisi	Mesleki yeterlilik	İş yükünün fazla olmasından kaynaklanan yetersizlik duygusu	25
		Yeterliliğin yönetmelikten etkilenmemesi	11
		Mesleki doyumun mesleki yeterliliği etkilemesi	4
	Mesleki doyum	RHY'nin mesleki doyumunu olumsuz etkilemesi	33
		RPDHY'nin mesleki doyum açısından tercih edilmesi	10
		Yönetmeliğin uygulanmadığı durumlarda mesleki doyumun sağlanması	7
	Mesleğe ilişkin bakış açısı	Olumlu bakış açısı	35
		Yönetmelikle birlikte mesleğe olan bakış açısının değişmesi	5
	Mesleğin geleceğine ilişkin duygu ve düşünceler	Olumsuz duygu ve düşünceler	23
		Yönetmeliğin yıldırmadığı duygu ve düşünceler	9

Mesleki yeterlilik

İş yükünün fazla olmasından kaynaklanan yetersizlik duygusu

Psikolojik danışmanların yarısından fazlası (25), yönetmelikteki iş yükünün fazla olmasından dolayı yetersizlik duygusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yetersizlik duyguları ile ilgili örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

22PD: "...Meslek dışı yüklenen sorumluluklar mesleğimi yapma şeklimi engelledi. Çalışmamızı engellenmesi yeterli hissetmemize engel."

Yeterliliğin yönetmelikten etkilenmemesi

Katılımcıların dörtte birinden fazlası (11), yönetmeliğin mesleki yeterliliklerini etkilemediğini ifade etmiştir. Bu hususta katılımcıların açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

31PD: "Bir insanın yeterliliğini denetleyecek olan yönetmelik değildir, yazılan çizilen kurallar değildir. Bir insan yaptığı işte yetkin ise görüşmelerinden sonuç alıyorsa yaptığı çalışmaların sonucu oluyorsa o insan yetkindir."

Mesleki doyumun mesleki yeterliliği etkilemesi

Bazı psikolojik danışmanlar (4), mesleki doyumlarının mesleki yeterliliklerini etkilediklerine dair görüş ifadesinde bulunmuşlardır. Bu görüş ifadelerine ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

11PD: "Meslekte doyumunuz azalırsa kendinizi yeterli hissetme durumu da düşüyor..."

13PD: "...Daha çok rehberlik alanında çalışıyorum. Bu da benim psikolojik danışma alanında yetersiz olduğumu gösteriyor."

40PD: "Eleman olarak adlandırılıyorsam çok da yeterli olarak görmem herhalde ben kendimi."

Mesleki doyum

RHY'nin mesleki doyumunu olumsuz etkilemesi

Hemen hemen çoğu psikolojik danışman (33), Rehberlik hizmetleri Yönetmeliği'nin mesleki doyumlarını olumsuz etkilediğine dair görüş ifadesi belirtmiştir. Aşağıda psikolojik danışmanların konu ile ilgili örnek görüş ifadelerine yer verilmiştir:

8PD: "Birkaç ay ne yapacağımı şaşırdım. Altıncı yılım olmasına rağmen sanki ilk defa atanmış gibiyim. Uyum sağlayamadık yeni yönetmeliğe. Bize çalışın diye görev vermişler. Doyumu azalttı bu yönetmelik. Kâğıt-evrak işleriyle uğraşyoruz."

22PD: "...Rehberlik tamam ama psikolojik danışmanlık nerede? Aldığımız eğitimi burada uygulayamıyoruz."

24PD: "Değersizleştirildik, itibarsızlaştırıldık. Kırıcı hale geldi. Bu da meslekten aldığımız doyumunu etkiliyor."

32PD: "...Mesleği tanımlarken ben ergenlik dönemi olarak tanımlıyorum. Çünkü hep bir kimlik bunalımı yaşıyoruz. Ne olduğumuzu bilmiyoruz. Kendimizi anlamaya, anlatmaya çalışıyoruz. Böyle bir emekleme sürecinde böyle bir yönetmelik gelişimsel olarak bize ket vurdu yani."

RPDHY'nin mesleki doyum açısından tercih edilmesi

Psikolojik danışmanların dörtte biri (10), mesleki doyum açısından eski yönetmeliği tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konu ile ilgili açıklamalarına, gerekçeleri ile birlikte aşağıda yer verilmiştir:

19PD: "Kesinlikle eskisi olması gerekiyor. Yeni yönetmelik sanki galeyana getirilmişti hazırlanmış gibi."

39PD: "Eski yönetmelikteyken birçok hakkımızın olduğunu düşünüp ona göre adımlar atıyorduk. Mesleğimizi korkmadan savunabiliyorduk, çünkü arkamda yönetmeliğim var diyebiliyorduk... Mesleki doyumum eski yönetmelikte daha iyiydi kesinlikle. Çünkü korkusuzduk."

Yönetmeliğin uygulanmadığı durumlarda mesleki doyumun sağlanması

Bazı katılımcılar ise (7), RDY'nin mesleki doyumlarını etkilemediklerini aşağıdaki görüş ifadeleri ile belirtmişlerdir:

7PD: "Ben çalışma şartımı, koşulumu, idaremi de düşünerek ele alıyorum. Çok şükür ki bir şey değişmedi pozisyonumda, okuldaki konumumda. O yüzden kendi adıma doyum sağlıyorum."

30PD: "Açıkçası beni hiç etkilemedi. Çünkü yaptığım işi birebir yönetmeliğe göre yapmıyorum."

Mesleğe ilişkin bakış açısı

Olumlu bakış açısı

Hemen hemen bütün psikolojik danışmanlar (35), mesleğine olan bakış açısının olumlu olduğuna dair görüş ifadeleri belirtmiştir. Mesleğe olan bakış açısının olumlu olmasına ilişkin katılımcıların örnek görüş ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

7PD: "Çok seviyorum. Zaten sevmesem şu şartlara dayanamazdım. Dayanılacak gibi değil çünkü. Burada başladım ben mesleğe, bir buçuk yıl oldu. Bence bir okulun kilit noktası rehberlik servisi. Öyle düşünüyorum..."

Yönetmelikle birlikte mesleğe olan bakış açısının değişmesi

Bazı psikolojik danışmanlar (5), RHY'den sonra mesleğe olan bakış açılarında değişiklik olduğuna dair ifadelerde bulunmuştur. Aşağıda psikolojik danışmanların bu konudaki görüş ifadeleri yer almaktadır:

9PD: "Mesleğim biraz zor. Pek sevdiğim söylenemez. Gaziantep Üniversitesinde hukuk okuyorum. Mesleğimi değiştirmek istiyorum. Arada bir meslek. Ne olduğumuz belli değil."

16PD: "...Mesleğim benim başladığım 25 Ekim 1994'ten beridir hep bir alanda ilerleme kat etmesi gerekirken maalesef hep geriye gidiş oluyor. O yüzden rehber öğretmenlerden beklentiler hep alanın dışında oluyor. O yüzden mesleki dezenformasyon, meslekten alınan haz gittikçe düşüyor. Bunun sonucunda da meslekten soğuyorsun."

Mesleğin geleceğine ilişkin duygu ve düşünceler

Olumsuz duygu ve düşünceler

Psikolojik danışmanların yarısından fazlası (23), PDR mesleğinin geleceğine ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların mesleğin geleceğine ilişkin olumsuz duygu ve düşünceleri içeren görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

2PD: "Ben mesleğin on yıl sonra okullardan kaldırılacağını düşünüyorum. Bunun da bir basamak olduğunu düşünüyorum açıkçası."

9PD: "Bence mesleğin geleceği pek parlak değil. Gittikçe kötüleşiyor. Ne olduğumuz belli değil. Aslında özel bir mesleğimiz var. Yönetmelikle başka yerlere çekiliyor. O yüzden mesleği bırakmayı düşünüyorum."

Yönetmeliğin yıldırmadığı duygu ve düşünceler

Kimi katılımcılar (9), RHY'nin kendilerini yıldırmadığına dair duygu ve düşüncelerini dile getirmiştir. Psikolojik danışmanların bu duygu ve düşüncelere dair görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

12PD: "...Bizim mesleğimizi iyi bir şekilde temsil etmemiz gerekiyor. Önemli olan bu."

29PD: "Yeni yönetmelik bence bizi yıldırılmamalı. Bunun böyle kalacağını düşünmüyorum. Gerçekten okullarda bizlere çok ihtiyaç var. İlkokuldayım, belki karşılaştığım problemler daha basit ama okullardaki rehberlik servislerinin görünenden çok daha fazla bir yeri var..."

Psikolojik Danışmanların Yönetmeliğe Bakış Açısı

Katılımcıların Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'ne ilişkin bakış açısına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Psikolojik Danışmanların Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'ne Bakış Açısına İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Alt Kategori	Kod	n
Psikolojik danışmanların yönetmeliğe bakış açısı	Genel değerlendirme	Olumsuz değerlendirmeler	38
		Olumlu değerlendirmeler	2

Genel değerlendirme

Olumsuz değerlendirmeler

Neredeyse bütün psikolojik danışmanlar (38), yönetmelik değişikliğini olumsuz değerlendirdiklerine dair görüş ifadelerinde bulunmuşlardır. Psikolojik danışmanların olumsuz değerlendirmelerine ilişkin örnek görüş ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

4PD: "Yönetmelikte psikolojik danışma ve rehberlik alanından mezun olur diye bir ibare yok. Alan dışı atamalara zemin hazırlamak için yapıldı. Zaten vardı, bununla birlikte sayıları çoğalacak. Meşrulaştırarak."

10PD: "Korkuyla bekledik ve inanılmaz bir yıkım oldu. Kesinlikle çok mutsuzuz yeni yönetmelikle ilgili, eskisine dönsek çok sevineceğiz ki eskisini eleştiriyorduk..."

13PD: "...Bu çocukların duygusal ihtiyaçları var. Sevgiye, ilgiye, anlaşılmaya aç bu çocuklar. Bu çocukları birilerinin dinlemesi gerekiyor. Bunun engellenmesi ruh sağlığında ciddi sorunlara yol açar... Bu deneme bize pahalıya mal olacak."

16PD: "...Atalarımız ne güzel söylemiş: Ekmeyi ekmekçiye bırak üstüne bir de iki ekmek fazla ver diye. Bıraksınlar bu işin uzmanı, öğretim üyeleri yapsın yönetmeliği. Bu işte yetişmiş tecrübeli insanlar yapsın..."

22PD: "Bu yönetmelik bizim mesleğimizi icra etmemiz için büyük bir engel. Bizi daha işlevsiz hale getirdi. Öğrencilerin ve bizim onlara bakış açımızı olumsuz etkiledi. Mesleğimize olan önyargıları haklı çıkardı."

33PD: "...Okul müdürünün isteğine göre kullanıyoruz. Yönetmelikte açık uçlu ibareler var... İdarecilerin çok rahat bir şekilde kullanabileceği bir yönetmelik."

Olumlu değerlendirmeler

Bazı katılımcılar (2), yönetmelik değişikliğini aşağıdaki görüş ifadeleriyle olumlu değerlendirmektedirler:

21PD: "Değişmesini olumlu, çerçevesini yetersiz buluyorum. Zorunlu görev tanımları ve belirsiz tanımların olması yetersizlik sağlıyor."

25PD: "...İyi yönleri var elbette. Hastane ziyaretleri, tercih danışmanlığı gibi birkaç görev tanımımız belli oldu..."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

MEB, okul psikolojik danışmanlarının rollerini belirleyen tek kurumdur (Kuzgun, 2014, s. 183). MEB tarafından okuldaki PDR hizmetlerine ilişkin zaman zaman çeşitli kararlar alınarak şura ve yönetmeliklerle uygulamaya geçirilmektedir. MEB RHY'de alınan kararların okullardaki PDR hizmetlerine ve bu hizmeti yerine getiren

psikolojik danışmanlara olan etkisinin psikolojik danışmanların bakış açısından değerlendirilmesi, psikolojik danışmanların bakış açısından RHY'nin yeniden revize edilmesi ve okuldaki PDR hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi açısından son derece önemlidir. Bu sebeple çalışmada psikolojik danışmanların Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'ne olan bakış açısı incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre psikolojik danışmanların MEB RHY'ye ilişkin görüş ve değerlendirmeleri dört ana kategoriden oluşmaktadır. Psikolojik danışmanlar, Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile ilgili "unvan sorunu", "görev tanımları", "yönetmeliğin kendilerine etkisi" ve "yönetmeliğe ilişkin bakış açıları" olarak belirlenen her bir ana kategorinin altında farklı temalarla değerlendirme yapmışlardır.

Bu araştırmanın sonuçları psikolojik danışmanların RHY'den memnun olmadıklarını göstermektedir. Katılımcıların çoğu, yönetmeliğin yeniden değiştirilmesi, en azından eski haline dönmesi konusunda hemfikirlerdir. RHY'den memnun kalınmamasında en etkili faktör unvan sorundur. Katılımcıların hemen hemen hepsi, psikolojik danışmanların rehber öğretmen ya da eleman olarak nitelendirilmesini bir değersizleştirme olarak görmektedirler. Psikolojik danışmanlar hakkında daha önceki yönetmeliklerde "eleman" şeklinde bir ifade kullanılmamıştır. Kullanılan bu ifadenin MEB'in psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili bakış açısını yeterince yansıttığını göstermektedir (Üstüner, 2018). Kimi psikolojik danışmanlar, MEB'in psikolojik danışmanları "eleman" olarak nitelendirmesini aşağılayıcı bir tutum olarak değerlendirmektedir. Psikolojik danışmanlar, MEB'in yönetmelikten psikolojik danışma kavramını kaldırılarak mesleğin içini boşalttığını, içi boşalmış bir mesleğe ehli olmayan kişileri istihdam ettiğini, psikolojik danışma mesleğini bilinçli olarak tahrip etmeye çalıştığını dile getirmişlerdir. Bazı araştırmalarda alan dışı atamalarla ilişkili ortak bulgular yer almaktadır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Yeşilyaprak, 2009; Şahin, 2008; Doğan, 1991; Baker ve Çetinkaya, 2007; Dost ve Keklik, 2012; Parmaksız ve Gök, 2018). PDR alanından mezun kişilerin aldıkları eğitimin kalitesi tartışılırken alandan mezun olmayıp bu işi yapan kişilerin sayısı olarak da fazla olması, PDR hizmetlerinin kalitesini düşürmekte ve en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Hamamcı vd. 2004; Pişkin, 2006; Doğan, 1991; Şahin 2008). Özgüven'e (2007) göre, alan dışı personellerin PDR hizmetlerini yürütmek için görevlendirilmesi, yeni bir alan olan PDR'nin ülkemizde kavramlar, uygulamalar, personelin görevleri, görev ve sorumlulukları, etik kuralları bakımından yanlış anlaşılmasına neden olmuş, sakıncalar doğurmuş, rehberliğin gerçek işlevinin anlaşılmasını geciktirmiştir (s.431). RHY'nin 3. maddesinde ergoterapist, fizyoterapist, psikolog gibi mesleklerin hangi bölümden mezun olması gerektiği açıklanarak yapılmışken "Rehberlik Öğretmeni"nin mezun olması gereken bölüm belirtilmemiştir (Resmi Gazete, 2017). Bu ibare, geçmiş yıllarda yapılan ya da gelecekte yapılacak alan dışı atamaları meşru hale getirme açısından riskli olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, RPDHY'nin 50. maddesinin "f" bendinde yer alan: "Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar." bu ibare, RHY'den, kaldırılmıştır. Kaldırılan bu ibare, profesyonel bir hizmet olan PDR mesleğinin uzmanlar tarafından sunulmasını sekteye uğratabilir.

Katılımcılar, psikolojik danışmanın soyut bir çalışma olduğunu, gizlilik ilkesinden dolayı psikolojik danışma kısmında neler yapıldığına değinilmediği için idarenin rehberlik servisinden somut çalışmalar beklediğini dile getirmişlerdir. Aynı bulguya Dağlı (2014) tarafından yapılan çalışmada yer verilirken, Bakıoğlu ve Asyalı (2005) da rehber öğretmenlerin genç ve tecrübesiz olmalarından kaynaklı idarecileri tarafından öğretmen ya da meslektaş olarak değil, okulun ayak işlerini yapacak kişiler olarak algılandıklarını belirtmişlerdir. Bazı araştırmalarda, kulüp, okul meclisi ve toplam kalite (Dağlı, 2014) gibi işlerin rehberlik kelimesi ile ilişkilendirilerek psikolojik danışmanlara yaptırıldığı, psikolojik danışmanların derse girmeye ve kâğıt-evrak gibi bürokratik işlerle uğraşmaya zorlandıkları (Parmaksız ve Gök, 2018; Dost ve Keklik, 2012; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Karataş ve Polat, 2013; Rayle, 2006; Bacioğlu vd. 2017), farklı olarak psikolojik danışmanların bu işleri yapmaya eğilimli oldukları (Burnham ve Jackson, 2000; Akin, 2007), psikolojik danışmanların rehberlik hizmetlerini yürütecek gerekli ilke ve sorumluluk bilincine sahip olmadıkları (Hatunoğlu ve Hatunoğlu 2006; Karataş ve Baltacı, 2013; Pişkin, 1989), bu yüzden, herhangi bir baskı olmadan, idarenin istek ve ricası üzerine; tanıtım faaliyetleri, okulla ilgili broşür hazırlama, burslu öğrenci takibi, okulda yer aldıkları komisyonlarla ilgili faaliyetler, yıllık hazırlama faaliyetleri, mezuniyet töreni, okul idaresinin çalışma alanında yer alan kayıt işlemleri (Gysbers ve Henderson, 2000) ve sekreterlik gibi işlerin yanı sıra disiplini sağlama (Kuhn, 2004), özel eğitim, nöbet, gezi etkinliklerine yardım, sınavlarda gözcülük, boş derslere girme (Akınar ve Bengüsoy, 2017) gibi alan dışı işlerle ilgilendikleri (Dağlı, 2014; Karataş ve Baltacı, 2013; Sargın ve Hamurcu, 2010; Sürücü ve Yavuz, 2013; Larson ve Daniels, 1998) bulgusuna yer verilmiştir. RPDHY'nin 55. maddesinde: Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli psikolojik danışmanlara yönetim, büro işlerinde, ders, nöbet ve sınav gibi rehberlik ve psikolojik danışmadaki hizmet alanlarıyla ilişkisiz konularda görev verilemeyeceği belirtiliyordu (Resmi Gazete, 2001). Bu maddenin okul yönetiminin rehber öğretmeni "joker öğretmen" olarak kullanmasını engellemesi, PDR hizmetlerinin kalitesinin korunması ve verimliliği açısından önemli bir maddeydi. Ancak bu madde kaldırılarak yerine, RHY'de yer alan 34. maddenin "ğğ" bendindeki: "Eğitim kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar." ibaresi getirilmiştir (Resmi Gazete, 2017). Bu ibare muğlak bir ifadedir. Bu madde ile psikolojik danışmanlara

rehberlik ile ilişkisi bulunmayan iş ve görevler verilmesinin önü açılmıştır. Okul müdürleri bu maddeyi referans göstererek psikolojik danışmanları yönetim ve öğretim işlerinde kullanmaktadır (Owen ve Owen, 2008). Ülkemizde rehberlik uygulamaları yıllardan beri müdür ve öğretmenlerin ilgi ve anlayış sınırları içinde sürdürülmeye çalışılmıştır (Doğan, 1991).

Bazı katılımcılar PDR mezunu olmadığını, bu sebeple psikolojik danışma sıfatını kullanmayı etik bulmadığını, PDR alanından mezun olanların psikolojik danışma alanında yeterli bir eğitim almadıklarını, psikolojik danışma için daha çok akademik çalışmaların olması gerektiğini ve okul şartlarının psikolojik danışmaya uygun olmaması gibi nedenlerle rehber öğretmen tanımını kabul gördüklerini belirtmişlerdir. Bazı araştırmalarda psikolojik danışmanların psikolojik danışma hizmeti sunabilmesi için daha fazla akademik çalışmalara ihtiyaç duyulduğuna dair ortak bulgular yer almaktadır (Güneri, Kavas ve Koydemir, 2007; Çokamay, Kapçı ve Sever, 2017; Dost ve Keklik 2012; Karataş ve Baltacı, 2013; Dağlı, 2014). Benzer şekilde okul şartlarının psikolojik danışmaya uygun olmaması da Baker ve Çetinkaya (2007) ve Parmaksız ve Gök (2018) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları arasındadır. Soysal, Baş ve Aysal (2016) tarafından yapılan araştırmada, farklı öğretim kademelerinde görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının öğrenci sorunlarını ele alma, önleme ve müdahale etme konusunda güçlükler yaşadıklarını, okul psikolojik danışmanlarının kuramsal ve uygulamaya dayalı bilgi, beceri ve donanımlarını yeterli düzeyde görmediklerine yer verilmiştir.

Yönetmelikte PDR mezunları için kadro unvanı olarak rehber öğretmen veya rehberlik öğretmeni gibi ifadeler yer alsa da katılımcıların kendilerini çoğunlukla psikolojik danışman olarak tanımlaması dikkat çekicidir. Aslında gözlenen bu farklılıkla Bakanlığın unvan politikasıyla, bünyesinde çalışan meslek elemanlarının düşüncelerinde bir uyumsuzluğun olduğunu göstermektedir (Aldemir ve İlhan, 2018). Psikolojik danışmanlar, unvan tanımının net olmamasından kaynaklanan çatışmalar yaşamaktadır. Bu bulgu, bazı araştırmaların sonucu ile örtüşmektedir (Çokamay, Kapçı ve Sever, 2017; Dağlı, 2014; Aldemir ve İlhan, 2018; Doğan, 1996). Yönetmeliğin tanımlar bölümüne bakıldığında "Psikolojik danışman" ifadesinin yer almaması ve PDR alanı uzmanlarına yalnızca "rehberlik hizmetlerini yürüten personel" tanımının verilmesi MEB tarafından uygun görülen eksik bir ifadedir. Rehber öğretmenlerin okul örgütü içerisinde sığdırılmaz bir görev tanımları vardır (Öztürk, 2018). Sonuç olarak, unvan sorunu nedeniyle psikolojik danışmanlar, alan dışı işlerle uğraşmaya zorlandıklarını, değersizleştirildiklerini, rol çatışması yaşadıklarını ve var olan psikolojik danışma becerilerini uygulama konusunda engellerle karşılaştıklarını düşünmektedirler. Yönetmeliğin yeniden düzenlenerek görev tanımlarının mesleğin ilkelerine göre belirlenmesi ve psikolojik danışman unvanının kullanılması katılımcıların görüş önerileri arasında yer almaktadır. MEB, RPDHY'de yer alan psikolojik danışmanlara "verilemeyecek görevler" maddesini yönetmeliğe yeniden ekleyerek psikolojik danışmanların rol belirsizliğini ve iş yükü problemini çözebilecek kanuni tedbirleri almalıdır (Öztabak, 2018; Owen ve Owen, 2008). Psikolojik danışmanların görev tanımlarındaki karışıklığı gidermek açısından RPDHY'de yer alan 55. maddenin yönetmeliğe tekrar eklenmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca psikolojik danışman unvanının ihdas edilmesi ve Devlet Personel Daire Başkanlığı "I sayılı cetvel hizmet sınıfları itibarıyla unvan veya aylık alınan derecelere göre ek göstergeler"inde bu unvanın tanımlanması amacıyla MEB, Çalışma Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ya da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından Başbakanlığa başvurulabilir. Bu unvanın tanımlanmasının ardından, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından PDR mezunlarının rehberlik öğretmeni kadrosu yerine psikolojik danışman kadrosuna atanması için çalışma yapılabilir (Özyürek vd. 2018).

Yönetmelikten memnun kalınmamasında etkili olan diğer faktör, görev tanımlarıdır. Katılımcıların görev tanımları arasında en çok mağdur oldukları konu ise nöbet görevidir. Psikolojik danışmanlar, nöbet görevi esnasında koşulsuz kabule göre hareket ettiğinde kontrolü sağlayamadıklarını, kontrolü sağlamak adına ister istemez bağırma, azarlama, ikaz etme gibi disipline bağlı davranışlar sergilediğini, bu davranışların öğrenci ile aralarındaki terapötik ilişkinin bozulmasına neden olduğunu, bu yüzden öğrencinin rehberlik servisine karşı direnç gösterdiğini ve öğrenci görüşme sayılarında azalmalar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, benzer araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Bacıoğlu vd. 2017; Nas, 2019; Nas, 2018). Nas (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin, rehberlik servisini müdür yardımcısına, suç-ceza mahkemesine benzettiklerine dair bulgulara yer verilmiştir. Bacıoğlu vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada ise nöbet görevinin öğrencilerin psikolojik danışmanı otoriter, kuralcı, problem arayan, idareci olarak algılamalarına neden olduğu belirtilmiştir. Sosyal medyada takip edileceği üzere son zamanlarda Türkiye'de yaşanan cinsel istismar vakalarının büyük çoğunluğu psikolojik danışmanlar tarafından tespit edilmiştir (Rehber Öğretmen Cinsel İstismarı Ortaya Çıkardı, 2019; Rehber Öğretmenin O Sorusu Cinsel İstismarı Ortaya Çıkardı, 2019; Psikolojik Danışman Cinsel İstismarı Ortaya Çıkardı, 2018). Koşulsuz kabul ilkesinin nöbet göreviyle ortadan kalkması ihmal ve istismar, intihar, suça sürüklenme, şiddet, erken hamilelik vb. kriz durumlarının erken fark edilmesini ve önleyici tedbirler alınmasını engelleyebilir. Psikolojik danışmanların yarısına yakını, öğrencilerin tenneffüs esnasında rehberlik servisine geldiklerini, nöbet görevinden dolayı öğrenci ve öğretmenlerle

görüştüklerini belirtmiştir. Üstüner (2018) yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların nöbetçi olduğu gün rehberlik hizmetlerinin nasıl sunulacağını değerlendirirken, benzer biçimde Nas (2018) yönetmelikte yer almasına karşın nöbet görevinin okul idaresinin inisiyatifine göre verildiğine vurgu yapmıştır. Bazı okul yöneticilerinin yönetmeliği uygulama konusunda psikolojik danışmanlara baskı yapmaması ve psikolojik danışmanları nöbet konusunda anlayışla karşılaması PDR hizmetleri açısından olumlu bir bulgudur. Öte yandan ücret karşılığında nöbet görevinin talep edildiğine ilişkin bulgular da bazı psikolojik danışmanların ifadeleri arasında yer almaktadır. Nöbet görevinin PDR hizmetlerinin verimliliğini etkilediği düşünülmektedir. Sonuç olarak, nöbet kararı, meslek ilkeleri ile uyuşmayan, güvene, samimiyete ve koşulsuz kabule dayalı ilişkiyi engelleyen, PDR ruhuna aykırı bir karardır. Alan dışı rehber öğretmenler de dahil olmak üzere tüm katılımcılar, nöbet görevinin rehberliğin doğasına aykırı olduğunu, asla kabul edilemeyeceğini ve derhal kaldırılması gerektiği görüşündedirler. Farklı olarak Nas (2018) tarafından yapılan çalışmada, nöbet görevinin isteğe bağlı olarak sunulabileceğine dair önerilere yer verilmiştir.

Danışmanlık tedbiri, RHY’de görev tanımları arasında yer alan başka bir görevdir. RHY’nin 34. maddesinin “aa” bendinde: Hakkında danışmanlık tedbir kararı alınan çocuğa ve çocuğun bakımından sorumlu kişilere danışmanlık tedbiri hizmeti sunulacağından bahsedilmiştir (Resmi Gazete, 2017). Katılımcıların yarısına yakını, danışmanlık tedbiri konusunda eğitimin verildiğini ancak eğitime gereken önemin verilmediğini, basit ve teorik bir eğitim aldıklarını, evrak doldurmaktan başka bir şey yapmadıklarını, kendilerini bu hususta yeterli hissetmediklerini, bu yüzden zarar verici duruma düşebileceklerine dikkat çekerek danışmanlık tedbirinin önemsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Danışmanlık tedbirinde bir diğer husus katılımcıların yarısına yakını, eğitimi almadığı bir konuda hizmet vermekte zorunlu tutulmasını garip bulduğunu, danışmanlık tedbiri görevinin güvenlik açısından endişe doğurduğunu ve yetkin olmayan psikolojik danışmanların danışmanlara zarar verebileceği gibi görüş ifadeleriyle danışmanlık tedbiri görevinin gönüllülük esasına dayalı olması gerektiği vurgulanmıştır. Mahkeme tarafından meslek elemanına dayatılarak zorunluluktan ibaret değil, gönüllülük esasını baz alan ve belli kurallara tabii tutularak meslek elemanı ile iş ve işlemlerin yürütülmesinin daha doğru olduğu düşünülmektedir (Bağdat, 2018). Kimi psikolojik danışmanlar, danışmanlık tedbiri almış öğrencilerin bulunduğu çevreye yakın psikolojik danışmanlar tarafından danışmanlık tedbiri hizmetine tabi tutulmasının öğrenciyi, bulunduğu kültürü, okulun iklimini tanımanın hizmet açısından daha önemli olacağını düşünmektedir. Adrese dayalı görevlendirme, özellikle büyük şehirlerde düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okullarda görev yapan psikolojik danışmanların iş yükünü ciddi oranda arttırabilir. Çünkü danışmanlık tedbir kararı verilen öğrencilerin çoğunun okula devam etmediği (Karakuş ve Tekin, 2012), düşük sosyoekonomik bölgelerde yaşadığı, parçalanmış aileye sahip olduğu (Fırat, İltaş ve Gülmen, 2016) yapılan araştırmaların bulguları arasındadır. Üstüner (2018) de danışmanlık tedbiri görevinde iş yükünün fazla olduğuna, zaman alacağına vurgu yapmıştır. Bağdat (2018) ise kuruluşlarda çalışanların istihdam edilme biçimleri ve çalışma koşulları, çalışanların iş yükleri, eğitim düzeyleri dikkatle incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların hemen hemen dörtte biri, danışmanlık tedbiri görevinin psikolojik danışmanlar tarafından yürütülmesi gereken bir iş olduğunu, bu işin mesleki açıdan psikolojik danışmanlara fayda sağlayacağını, mesleki becerilerin taze tutulması açısından iyi olacağını savunmuşlardır. Danışmanlık tedbirinde bir diğer husus ise hizmet karşılığı ücret talebidir. Bazı katılımcılar, mesai saatleri içinde psikolojik danışmanların okulu bırakıp gidememesi gibi nedenlerden dolayı danışmanlık tedbiri hizmetinin mesai saatleri içinde gerçekleştirilemeyeceğini, ek olarak danışmanlık tedbiri görevinin belli bir ücret karşılığında mesai saatleri dışında gerçekleştirilirse göreve katılımın fazla, yapılan işin daha profesyonel olacağını ve hizmetin kâğıt üstünde kalmayacağını dile getirmişlerdir. Üstüner (2018) de danışmanlık tedbir uygulamalarında, dosya başına bilirkişilik ücretinin ödenmesini daha işlevsel olduğunu vurgulamıştır. Sonuç itibarıyla iş yoğunluğu ve işin sektöre uğraması sebebi ile danışmanlık tedbirinin profesyonel bir hizmet olarak yerine getirilemediği, işin kâğıt üzerinde kaldığı, bunun yanı sıra meslek elemanlarının yeterince deneyim kazanmadan, mesleki yeterliliğe sahip olmadan, bunun ile ilgili hizmet içi eğitim alınmadan bu tedbiri yürütmeye çalıştığı sonucuna varılmıştır. Danışmanlık tedbiri uygulamasının gönüllülük esasına dayalı olarak, etkili bir eğitim sürecinden sonra psikolojik danışmanların çalıştıkları kurumlar göz önüne alınarak yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar en çok görüş ifadesi belirttiği görev tanımlarından bir diğeri tercih danışmanlığıdır. Tercih danışmanlığı görevinin zorunlu tutulmasına ilişkin katılımcıların yarısından fazlası, yaz tatilindeki planlarının aksaması ve okullarda farklı kademelerde çalışan psikolojik danışmanların, lise ve üniversite sınav sistemiyle ilgili bilgilerinin olmadığına, tercih danışmanlığı gibi önemli bir konuda kendisini hizmet açısından yeterli algılamayanların mesleki ve akademik yönlendirmelerinde öğrenci ve toplum için olumsuz sonuçlara yol açabileceğine dikkat çekerek, bu görevin zorunlu tutulmasını doğru bulmadıklarını, görevin isteğe bağlı olarak düzenlenmesi ve görev ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Dost ve Keklik (2012) yaptıkları çalışmada, benzer şekilde psikolojik danışmanların kendilerini tercih danışmanlığı hizmetinde yeterli algılamadıkları bulgusuna yer vermiştir. Diğer taraftan katılımcıların yarısına yakını, tercih

dönemindeki psikolojik danışman sayısındaki yetersizliğe vurgu yaparak rehber öğretmen olmadığı için birçok öğrencinin yanlış tercihte bulunduğunu, tercih danışmanlığı hizmetinde psikolojik danışmanların görev almasını ve öğrenciyi bir üst kuruma yönlendirmede bu işi en iyi psikolojik danışmanların yapacağını belirterek her okulunda bir tercih danışmanı olması gerektiğini mantıklı bulmaktadır. Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2006) da tercih danışmanlığı hizmetinin en iyi psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirileceğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca kimi psikolojik danışmanların bu mesleği seçerken yaz döneminde yapılan tercih danışmanlığı gibi bir hizmetten haberdar olduklarına, bu özelliği bilerek mesleği seçtikleri yönünde hatırlatmada bulunmuşlardır. Özyürek (2016) meslek seçiminde uzman desteğine olan ihtiyaca dikkat çekmiştir. Tercih danışmanlığı için ödenen miktarın konaklama ve ulaşım masraflarını karşılamadığı da araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, tercih danışmanlığı hizmetinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğu, görev için verilen ek ders ücretin konaklama ve ulaşım giderlerini karşılamadığı ve görevin gönüllülük esasına dayalı olarak verilmesi gerektiğine dair bulgular elde edilmiştir. Okullarda görev yapan psikolojik danışmanların, kariyer gelişimi konusunda bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri özellikle lise ve üniversite sınav sistemleri ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının planlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Alkan (2014) da yaptığı çalışmada bu hususta hizmet içi eğitime olan ihtiyaca dikkat çekmiştir. Psikolojik danışmanlara bulunduğu okulda tercih danışmanlığı görevi verilecekse hizmet bedeli olarak ödenen tutarın konaklama ve ulaşım gibi ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde ödenmesi, bu hususta psikolojik danışmanların mağdur edilmemesi son derece önemlidir. Ayrıca psikolojik danışmanların yaz tatilinin sekteye uğramaması, ÖSYM'nin tercih dönemini eğitim-öğretim yılının son haftasına gelecek şekilde düzenlenmesi psikolojik danışmanların görüş önerileri arasında yer almaktadır.

RHY'nin 34. maddesinin "ff" bendinde: "Belleticilik görevi yapar." yer alan görev tanımlardan biri olan belleticilik ile ilgili katılımcıların yarısından fazlası, belleticilik görevinin gönül işi olduğunu, zorunlu olarak görevde bulunmanın öğrenciye faydasının olmayacağını, bu işin zaten öğretmenler tarafından yürütüldüğünü, psikolojik danışmanları ilgilendiren bir görev olmadığını dile getirerek belleticilik görevinin isteğe bağlı olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Yine katılımcıların yarısından fazlası, belleticilik görevinin öğrencilerle aşırı samimi olmayı veya onlar tarafından otorite figürü olarak algılanmayı sağlayacağı için psikolojik danışmanlarla öğrenciler arasındaki ilişkinin bozulabileceğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan kimi psikolojik danışmanlar ise öğretmen sıfatından hareketle maddi imkanlardan herkes gibi yararlanmayı, ücret karşılığında bu görevin yapılabileceğini düşünmektedir. Ekonomik yetersizliklerden dolayı psikolojik danışmanlar rolü ile pek bağdaşmayan işler yapmak zorunda kalabilir (Pişkin, 1989). Katılımcıların dörtte biri, öğrencilerle yakın bir ilişki içerisinde olmanın mesleğini zedelemeyeceğini, hatta görev sırasında psikolojik danışma hizmeti verdiğini, öğrencileri gözlemlemenin ve kendi okulunun öğrencilerini tanımanın faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Sarıduman ve Kılıçoğlu (2017) yaptıkları çalışmada pansiyonlarda istenmeyen öğrenci davranışları olması nedeniyle her pansiyonun bünyesine bir rehber öğretmenin atanması, yeni gelen öğrenciler için oryantasyon programlarının içeriği zenginleştirilerek ve pratik esaslı uygulamalarda bulunulması gerekliliğine dair önerilere yer vermişlerdir Pansiyonda karşılaşılan sorunlara ilişkin diğer bir çalışmada Kazu ve Aşkın (2011) Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nda (YİBO) PDR hizmetlerine duyulan ihtiyaçlara vurgu yapmışlardır. Hatta, yatılı okulların normal okullara göre farklı özellikleri ve sorumlulukları olduğundan, bu okullara tecrübeli psikolojik danışmanların atanması daha uygun olacağı ifade edilmiştir (Sezer, Çırak ve Yıldırım, 2018). Sonuç olarak, belleticilik görevinin; gönüllülük ilkesine bağlı olarak verilmesine, öğrenci ile psikolojik danışman arasındaki ilişkinin bozulmasına neden olmasına, öğrenciyi yakından tanıma fırsatı verdiğine ve maddi getiri sağladığına dair bulgulara rastlanmıştır. Psikolojik danışmanların belleticilik görevi talebine ilişkin farklılaşan düşünceleri onların kişilik özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bazı katılımcılar belleticilik görevinin psikolojik danışma mesleğine zarar verebileceğini düşünürken bazıları da tam aksine fayda sağladığını/sağlayacağını ifade etmektedir.

RHY'nin 34. maddenin "ff" bendinde psikolojik danışmanlara sınavlarda görev alabileceği belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2017). Sınavlarda görev alabilme konusunda psikolojik danışmanların çoğu, merkezi ve okul sınavları arasında farklılıklar olduğunu, merkezi sınavlarda psikolojik danışmanların görev almasında bir sakınca olmadığına, hatta sınav kaygısı yaşayan öğrenciler için psikolojik danışmanların mutlaka merkezi sınavda yer almaları gerektiğine, ancak okulda yapılan sınavlardaki görevlendirmelerde kopya çekilmesini engellemek, kopya çektiği için öğrenciyi disipline sevk etmek gibi nedenlerden öğrenci ile psikolojik danışman arasındaki güven ilişkisinin zedelendiğini/zedelenebileceğini belirtmişlerdir. Sınavlarda görev alabilme ile ilişkili bulgular, okullarda psikolojik danışmanlara sınavlarda gözetmenlik görevinin verildiğini göstermektedir. Bazı katılımcılar sınavlarda görev almayı doğru olarak karşıladıklarını, önemli bir husus olarak görmediklerini, kendilerini geliştirmeye zaman ayırmalarını ve öğretmenlerle aynı görevleri paylaşmanın psikolojik danışmanları bir öğretmen gibi algılamaya yol açabileceğini dile getirmişlerdir. Öte yandan kimi katılımcılar

maddi açıdan sınavlarda görev almayı istediklerini, sınavda görev almanın ek gelir açısından iyi olduğu düşüncesindedir.

Araştırma bulguları, kimi katılımcıların nöbet görevi, belleticilik ve sınavlarda gözetmenlik görevlerini ekonomik nedenlerle talep ettiklerini göstermektedir. Hem katılımcıların ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak hem de PDR alanında farklı algılara yol açmadan ve mesleğin doğasına aykırı hareket etmeden psikolojik danışmanların hizmet verebileceği, hafta sonları ek ders ücretleri ile psikoeğitim grupları, bireysel ya da grupla psikolojik danışma, seminer gibi vb. çalışmalar yapılabilir. MEB, hafta sonu kursları arasında PDR ile ilgili çalışmalar ekleyerek psikolojik danışmanların ek ücret ihtiyaçlarını karşılayabilir. Okullarda psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısının (Bakioğlu ve Asyalı, 2005; Şahin, 2016) ve iş yükünün fazla olması nedeniyle yapılamayan bazı çalışmalar da bu sayede yapılarak öğrencilerin ve velilerin PDR servisinden maksimum seviyede faydalanmaları sağlanabilir.

RHY'nin 34. maddesinin "n" bendinde: "Evde ve hastanede eğitime karar verilmiş öğrencilere rehberlik hizmeti sunmak amacıyla öğrenciyi evde ve hastanede ziyaret eder." yer alan görev tanımına ilişkin psikolojik danışmanların çoğu, bu durumu tamamen vicdani bir şey olarak nitelendirip zorlama ile eğitimin olmayacağını, ayrıca hastane ve ev ortamlarının her zaman müsait olmadığını, ulaşım ve güvenlik açısından da sorunlar taşıdığını belirterek hizmete ilişkin görevlendirmenin zorunlu tutulmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Yıldız (2012) ve Alınmaz (2013) da ulaşım ve güvenlik açısından ev ziyaretlerinde sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Öncül (2011) ve Bayındır (2007) ise ev ziyaretleri görevinin zorunlu tutulmaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Diğer yandan katılımcıların yarısına yakını, öğrencileri evde ve hastanede ziyaret etmenin ziyaret eden kişilere öğrenci ve aile ile ilgili farklı bakış açıları kazandıracağını ve bu farklı bakış açılarının mesleğe katkısının olabileceğini düşünmekle birlikte herhangi bir ziyarette öğrencinin önemsendiğini hissetmesi, öğrencinin rehberlik hizmetlerinden mahrum kalmaması açısından olumlu, hatta görevin zorunlu tutulmasını iyiye yormaktadır. Bayındır (2007), Kutlu ve Kaya (2008) ev ziyaretlerinin öğrenci ve ailesi hakkında ziyareti gerçekleştirecek olanlara farklı bakış açıları sağlayacağını dile getirmeleri araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Benzer şekilde bazı çalışmalarda ev ziyaretlerinin öğrencinin önemsendiğini hissetmesine yardımcı olacağı belirtilmektedir (Öncül, 2011; Gülcen ve Taner, 2011; Bayındır, 2007). Sonuç olarak, öğrenciyi evde ve hastanede ziyaret etmenin gönüllülük esasına dayandırılması, psikolojik danışmanlara güvenlik ve ulaşım desteği sağlanması, ziyaretlerin PDR mesleğine öğrenci ve aile hakkında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

RHY'de psikolojik danışmanların görev tanımları arasında yer alan diğer bir konu öğrencilerin ders saatinde rehberlik servisine davetine ilişkindir. Katılımcıların çoğu, öğrencilerin teneffüs saatlerinde temel ihtiyaçlarını giderdiklerini, oyun oynadıklarını, yaşları küçük olduğu için rehberlik servisinin teneffüs saatlerinde öğrencinin aklına gelmediğini, teneffüslerdeki görüşmelerin sağlıklı olmadığını, önem arz eden durumlarda hem öğrencinin psikolojisi hem de dersin genel unsurunun durumdan olumsuz etkilememesi adına öğrenciyi dersten aldıklarını, bunun keyfi bir uygulama ya da öğrencinin eğitim hakkının elinden alınması gibi bir durum olmadığını hatırlatarak öğrencileri mecburen ders saatinde görüşmeye davet ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan katılımcıların yarısına yakını, görüşmek için öğrencileri önemli derslerden almadıklarını, felsefe, müzik, resim ve kitap okuma gibi seçmeli veya sosyal etkinlik içeren derslerden aldıklarını dile getirmişlerdir. Psikolojik danışmanların bir kısmı, ders saatinde rehberlik servisine öğrencinin davet edilmesinde öğretmen ile aralarındaki ilişkinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Psikolojik danışma ve rehberlik servisiyle öğretmenler arasında yaşanan uyumsuzluk, birimler arasında yapılması gereken işbirliğini önemli ölçüde etkileyen bir faktördür (Meşeci, Özcan, Bozdemir vd. 2007). Okullarda rehberlik hizmetlerini etkin bir şekilde sunmak için işbirliği ve koordinasyon önemli bir strateji olarak görülmektedir (Rowley, 2000). Kimi psikolojik danışmanlar ise görüşmelerin okul idaresi tarafından kontrol edildiğini; ders saatinde öğrencinin derslerden alınmaması, daha az görüşme yapılması ya da görüşmelerin teneffüslerde yapılması konusunda idare tarafından ikaz edildiklerini, öğrenci ile görüşmek için idareden onay alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, RHY'nin 34. maddenin "g" bendinde yer alan: "Rehberlik hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan durumlarda bireysel veya grupla psikolojik danışma ve görüşme yapmak üzere öğrenciyi ders saati içerisinde rehberlik servisine davet eder." ifadesi ile çelişmektedir. Bu düzenleme ile öğrencilerin ders saatlerinde etkili bir psikolojik danışma hizmeti almalarının önü açılmıştır (Gümüş, 2018). Ancak psikolojik danışmanların uygulama alanında okul idaresinin engeline takıldıklarını görülmektedir. Gümüş (2018) ders saatinde yapılan görüşmelerin idare tarafından kontrol altında tutulmasının ikilem yarattığını belirtmiştir.

RHY'nin mesleki yeterliliğe etkisine ilişkin çoğu psikolojik danışman, yeterliliklerinde bir değişiklik olmadığını ancak, meslek dışı yüklenen sorumlulukların mesleği icra etme şeklini değiştirdiğini ve zorlaştırdığını, çok fazla iş yükünün olduğunu, bu sebeple çalışmalarının engellendiğini dile getirmişlerdir. Üstüner (2018) de yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların iş yükü fazlalığına değinmiştir. Rehber öğretmenlerin ve sundukları PDR hizmetlerinin başarısını ve verimini etkileyen çeşitli faktörler söz konusudur. Zamanın ve kaynakların sınırlı olması, iş yükü fazla olan okul danışmanlarını hangi hizmeti nasıl sunacakları konusunda

baskı altında bırakılmaktadır (Tarhan, 2017). Araştırmada mesleki yeterliliğin yönetmelikten etkilenmediğine dair bulgular yer alsa da çalışma şartlarındaki değişikliğin vermiş olduğu mesleki doyumsuzluğun performanslarını etkilediğini savunan psikolojik danışmanlar, mesleki doyumlarının mesleki yeterliliklerini belirlediklerini ileri sürmüşlerdir. Sevim ve Hamamcı tarafından (1999) yapılan çalışma sonucunda, danışmanların mesleki doyum düzeyleri ile mesleki yeterlilikleri arasında düşük de olsa olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca psikolojik danışmanlar, "eleman" olarak adlandırılmanın yeterliliğine etkisi olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak meslek dışı yüklenen sorumluluklar ve iş yükü fazlalığı psikolojik danışmanların mesleğini gerektirdiği gibi icra etmeleri önünde engel teşkil etmektedir. Mesleğini gerektirdiği gibi icra edemeyen psikolojik danışmanlar, mesleki doyumsuzluk yaşamaktadır. Rayle (2006) de yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Psikolojik danışmanların mesleki doyumsuzlukları ise mesleki yeterliliklerini etkilemektedir. RHY'de psikolojik danışmanın yerine getirmesi gereken 38 görev tanımı yer almaktadır. Her beş yüz öğrenci ile bir psikolojik danışmanın ilgileneceği düşünüldüğünde bu görevleri yerine getirmek mümkün değildir (Üstüner, 2018). Mevcut görev tanımları yetmezmiş gibi 34. maddenin "ğğ" bendinde: "Eğitim kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar" ibaresi, sayısı gereği yerine getirilemeyen görev tanımlarını daha da zorlaştırmaktadır. RHY'de yer alan görev tanımları, zaman, okullardaki psikolojik danışman ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak rasyonel bir şekilde yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca okullardaki psikolojik danışman sayısının artırılması, psikolojik danışmanların iş yükünü azaltacaktır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, RHY'nin mesleki doyumu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Sanki ilk defa atandıklarını; yeni görev tanımlarına uyum sağlayamadıklarını, psikolojik danışma mesleğinin ergenlik döneminde olduğunu; hep bir kimlik bunalımı yaşadığını, emekleme döneminde böyle bir yönetmeliğin gelişimsel olarak psikolojik danışmanlara ket vurduğuna dikkat çeken, değersizleştirildiklerini ve itibarsızlaştırıldıklarını düşünen psikolojik danışmanlar, kâğıt-evrak işleri, zorunlu görev tanımları, iş yükü ve unvan sorunu gibi nedenlerin mesleki doyumlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Dalçıçek'e (2016) göre, rehber öğretmenlerin meslekleri ile ilgili yaşadıkları unvan karmaşası, okul yöneticilerinin onlara olan bakış açısını etkilemektedir. Unvanın netleşmemiş olması, okul yöneticileri tarafından psikolojik danışmanlara görev alanları dışında sorumluluk verilmesine yol açmaktadır. Alan dışı sorumlulukların, rehber öğretmenlerin mesleki yaşamlarını olumsuz etkilediği ve meslekten yeteri kadar doyum almalarına engel olduğu düşünülmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlığın gelişen bir meslek alanı olmasının yanında, mesleğin sınırları ile ilgili sorunlar veya yetersiz anlayışlar, PDR alanında özellikle okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını olumsuz yönde etkileyen çok önemli bir etmendir (Dost ve Keklik, 2012). Mesleki doyumsuzlukların daha çok çalışma ortamının fiziksel koşulları, iş yerindeki yöneticilerin yapılan hizmetleri desteklememesi ya da ilgisiz kalmaları gibi iş ortamına özgü nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir (Sevim ve Hamamcı, 1999). Bazı katılımcılar, lisansta almış oldukları eğitimi okullarda uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Psikolojik danışma, okul rehber öğretmenlerinin yerine getirirken en çok mesleki doyum elde ettikleri görevdir (Tarhan, 2017). Okullarda psikolojik danışma yapılmasını etkileyen faktörler katılımcıların meslekten doyum almalarını engellemektedir. Katılımcıların çoğu, RPDHY'yi eleştirip olumlu yönde değişmesini beklerken, galeyana getirilerek düzenlenmiş daha kötü bir yönetmelikle karşılaştıklarını, RPDHY'den daha fazla doyum aldıklarını, çalışma şansı olsaydı tercihlerini bu yönetmelikten yana kullanacaklarını, eski yönetmeliğin kendilerini desteklediğini ve eski yönetmelikte daha korkusuz olduklarını dile getirmişlerdir. Dağlı (2014) benzer şekilde RPDHY'nin yeniden düzenlenmesi konusunda eleştirilere yer verilirken, Üstüner (2018) ve Gümüş (2018) de yönetmeliğin düzenlenmesi ile ilgili daha olumsuz bir sonuçla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. İdare tarafından yönetmeliğin dayatılmadığı ya da psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmadığı durumlarda bazı psikolojik danışmanlar meslekten doyum aldıklarını ifade etmiştir.

Ülkemizde rehber öğretmenler bir yandan PDR hizmetlerinin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlarla başetmeye çalışırken, bir yandan da iş etkinliklerini sürdürmeye çalışmaktadır (Ceyhan, 2000). Katılımcıların hemen hemen hepsinin mesleğe olan bakış açısı olumludur. Çoğu katılımcı, rehberlik servisinin okulun kilit noktası olduğunu, mesleğini severek icra ettiğini, yönetmeliğin getirdiği zorlu şartlar altında mesleğin sevilmekten yürütülemeyeceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ünal ve Ünal (2010) tarafından yapılan çalışmada psikolojik danışmanların mesleklerini severek icra ettikleri bulgusuna yer verilmiş, Öztapak (2018) da ise sevmeden bu mesleği yürütülemeyeceğini belirtmiştir. RHY'den sonra mesleğe olan algısının değiştiğini ifade eden bazı psikolojik danışmanlar, ne olduğu belli olmayan bir mesleği icra ettiklerini, mesleğin ilerleme kat etmesi gerektiği yerde daha da geriye gittiğini, meslekten beklentilerin alan dışı işler olduğunu, bu yüzden mesleki deformasyon yaşadıklarını ve meslekten soğuduklarını belirterek mesleğini değiştirmeye dönük adımlar attıklarını belirtmişlerdir. Aldemir (2018) tarafından yapılan çalışmada, psikolojik danışmanların meslek algısının yıllar içinde olumsuz yönde değiştiğini ve bu değişimin kaynaklarını dışsal nedenlerle açıkladığına dair bulgular yer almaktadır. Başka bir araştırmada ise psikolojik danışmanların

“rehber öğretmen” olarak nitelendirilmesi, psikolojik danışmanların meslekleri ile ilgili olumsuz bir algıya sahip olmalarına neden olduğu bulgusuna yer verilmiştir (Dalçık, 2016). Psikolojik danışmanların mesleklerine olan bakış açısı genel itibarıyla olumlu olsa da RHY ile birlikte kimilerinde bu algının olumsuz yönde değiştiğine, bu sebeple meslek değiştirmeye karar verdiklerine, farklı bölümler okumaya yöneldiklerine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Psikolojik danışmanların yarısından fazlası, PDR mesleğinin geleceğine ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelere sahiptir. Mesleğin toplumda önemli bir yere sahip olduğunu ancak yönetmeliklerle başka yönere çekildiğini belirten katılımcılar, mesleğin geleceğinin parlak olmadığını, gittikçe kötüleştiğini, çabalarının mevcut durumu değiştirmeyeceğini belirterek on yıl sonra mesleğin okullardan kaldırılacağına vurgu yapmış, yönetmeliğin de bunun için bir basamak olduğunu belirtmişlerdir. Mesleğin geleceğine ilişkin olumsuz algılara Ceyhan (2000) da değinmiştir. Netice itibarıyla RHY, psikolojik danışmanların PDR mesleğinin geleceğine ilişkin duygu ve düşüncelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kimi psikolojik danışmanlar ise olumsuz durumları, mesleği gerektirdiği gibi icra etmeye çalışarak mevcut durumu değiştirmek için çabalamaktadır. PDR hizmetlerinin önemi, 21. Yüzyılda artarak devam edecektir. Yeni yüzyılda, ülkemizde okullarda istihdam edilen psikolojik danışmanlar, kendilerini okul sisteminin önemli bir parçası olarak görmelidirler (Yalçın, 2006).

Psikolojik danışmanlardan bazıları, Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’ni bir yıkım olarak adlandırmıştır. Çoğu psikolojik danışmanın yönetmeliğe ilişkin genel değerlendirmesi olumsuzdur. RHY’de düzenleme ile ilgili uzmanlara danışılmaması, iş yükünün çok fazla olması, mesleği icra etme önünde büyük bir engel teşkil etmesi, görev tanımlarının net olarak belirlenmemesi, unvan sorununun giderilmemesi, alan dışı atamalara zemin hazırlanması, okul idaresinin isteğine göre kullanılması, öğrencilerin psikolojik danışmanlara olan bakış açısını olumsuz etkilemesi, PDR mesleğine olan önyargıları haklı çıkarması gibi nedenlerden dolayı psikolojik danışmanlar yönetmeliği olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Nas’ın (2018) araştırmasıyla kısmen örtüşmektedir. Kimi psikolojik danışmanlar, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının olduğunu; sevgiye, ilgiye, anlaşılma ve dinlenilmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirerek okullardaki önleyici psikolojik danışmanlığın engellenmesinin toplum ruh sağlığı açısından ciddi sorunlara yol açacağını belirtmiş, bu denemenin topluma pahalıya mal olacağına dikkat çekmiştir. Yönetmeliğe karşı olumlu değerlendirmeler de söz konusudur. Bazı psikolojik danışmanlar hastane ziyaretleri ve tercih danışmanlığı gibi görev tanımlarının kesin olarak belirlenmesini olumlu bulmuşlardır. Bu bulgu, Nas (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada yönetmeliğe karşı olumlu değerlendirmelerin olduğu, psikolojik danışmanların bazı görev tanımlarının daha açık şekilde belirtildiği ve hatta farklı olarak RHY’nin RPDHY’den daha faydalı ve işlevsel olduğu bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca kimi alan dışı katılımcılar, psikolojik danışma için daha fazla akademik çalışmaların olması gerektiğini ileri sürerek, psikolojik danışma unvanının kaldırılmasını olumlu bulduklarını ifade etmiştir. Hiç kimse psikolojik danışma hizmetinin yeterli standartlarda verilir verilmeyeceğini, bu hizmeti veren danışmandan daha iyi izleyemez ve değerlendiremez (Bond, 2017).

Sonuç olarak çalışmada, görev tanımının net olmamasından kaynaklanan alan dışı işlerin rehberlik kelimesi ile ilişkilendirilerek psikolojik danışmanlara yaptırıldığına, aşırı iş yükünün psikolojik danışmanların okullardaki işlevselliğini engellediğine, unvan sorununun mesleki rol çatışmalarına yol açtığına, yönetmeliğin alan dışı atamalara zemin hazırladığına, nöbet, belleticilik ve sınavlarda gözetmenlik görevlerinin psikolojik danışmanlar ve öğrenciler arasındaki terapötik ilişkinin bozulmasına neden olduğuna, psikolojik danışmanların tercih danışmanlığı hizmetinde kanuna aykırı görevlendirildiklerine, tercih danışmanlığı hizmeti karşılığında psikolojik danışmanlara verilen ücretin konaklama ve ulaşım giderlerini karşılamadığına, danışmanlık tedbiri görevinin kağıt üzerinde gerçekleştirildiğine, bu görevin önemsenmesine, bu hususta uygulamalı eğitimlerin verilmesine, zorunlu görev tanımlarının gönüllülük esasına, meslek doğasına ve etiğine uygun olarak yeniden düzenlenmesine, yönetmelikte yer almasına rağmen psikolojik danışmanların ders saatinde öğrenci ile görüşemediklerine, görüşmelerin okul idaresi tarafından kontrol altında tutulduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Yaşanılan bu sorunlar, psikolojik danışmanların mesleğe olan bakış açısını, mesleğinin geleceğine ilişkin duygu ve düşüncelerini olumsuz etkileyerek meslekten aldıkları doyumunu önemli ölçüde azaltmış, kimilerinde farklı bölümler okuma ihtiyacı doğurmuştur.

Bu çalışmada, psikolojik danışmanların yönetmelikte yer alan bazı görev tanımlarına, unvan sorunlarına, mesleki doyum ve yeterliliklerine, mesleğe bakış açısına, mesleğin geleceğine ilişkin duygu ve düşüncelerine, yönetmelikle ilgili genel değerlendirmelere yer verilmiştir. 1985 RHY, 2001 RPDHY ve 2017 MEB RHY daha detaylı (amaç, kapsam, dayanak, ilkeler vs.) karşılaştırılıp incelenebilir. Araştırma, MEB’e bağlı okullarda bulunan psikolojik danışmanlarla gerçekleştirilmiştir. Özel okullardaki psikolojik danışmanlar da çalışmaya dahil edilebilir. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev alan psikolojik danışmanların görev tanımındaki değişiklikler önceki yönetmelikler ile karşılaştırılabilir, yönetmeliğin ruh sağlığı hizmeti açısından farklı kurum ve kuruluşlarda çalışan psikolojik danışmanların karşılaştırmalı olarak mesleki doyum ve psikolojik iyi oluşları

üzerindeki etkisi incelenebilir. Bu araştırmada kadın psikolojik danışmanlarla daha fazla görüşme yapılmıştır. Cinsiyetin dengeli dağıtılması araştırma için daha olumlu olabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akın, B. (2007). Rehber öğretmenlerin görevlerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri ve algıları. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar B. & Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Curr Res Educ*, 3(3), 129-141.
- Aldemir, A. & İlhan, T. (2018). Okul psikolojik danışmanın mesleki algıları üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 53-80.
- Aldemir, A. (2018). Rehberlik öğretmenlerinin mesleki algıları ve kariyer hedefleri üzerine bir inceleme. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Alınmaz, İ. (2013). Okul öncesi ve sınıf rehber öğretmenlerinin ev ziyaretlerinde karşılaştıkları sorunlar. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Alkan, N. (2014). Üniversite adaylarının bölüm tercihleri: Bir kariyer araştırma yöntemi olarak bölüm tanımları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 61-74.
- Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O. O. & Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 45-62.
- Bağdat, C. (2018). 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu'ndaki danışmanlık tedbirinin sosyal hizmet açısından değerlendirilmesi; Ankara örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baker, Ö. E. & Çetinkaya, E. (2007). Etik: Davranışta kırılma noktası. R. Özyürek, F. Korkut Owen & D. Owen (Editörler), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler*, 163-182, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. & Asyalı, S. G. (2005). Rehber öğretmenlerin buldukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 89-110.
- Bayındır, B. (2007). Okul-aile iletişimde ev ziyareti: Avcılar uygulaması. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bond, T. (2017). *Psikolojik danışmanlıkta etik ve yasal konular*. (Çev. Editörü: Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Burnham, J. J. & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4(1), 41-49.
- Ceyhan, E. (2000). Mesleki sorun düzeyleri farklı okul rehber öğretmenlerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 45-55.
- Çokamay, G., Kapçı, E. G., & Sever, M. (2017). Okul ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlar: Psikolojik danışmanların görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1395-1406.
- Dağlı, S. (2014). Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algıları üzerine nitel bir araştırma. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dalçıçek, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Doğan, S. (1991). Başlangıcından bugüne Türk resmi dokümanlarında rehberlik kavramı ve anlayışı: Bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 29-44.
- Doğan, S. (1996). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 32-44.
- Dost, M. T. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 389-407.
- Firat, S., İltaş, Y. & Gülmen, M. K. (2016). Adana'da suça sürüklenen çocukların sosyodemografik özellikleri. *Adli Tıp Bülteni*, 21(2), 86-92.
- Gülcan, M. G. & Taner, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretlerinin okul başarısına etkisi: Kahramanmaraş il örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(22), 129-144.
- Gümüş, A. E. (2018). Yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin bir etik dışı dayatmasına yönelik çözüm önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*, 8, 5-7.

- Gündüz, B. (2006). Psikolojik danışma ve rehberlik. M. E. Deniz & A. Erözkan (Editörler), *Öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*, s. 1-36. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Güneri, O. Y., Kavas, A. B. ve Koydemir, S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişimi: Acemilikten olgunlaşmaya giden zorlu yol. R. Özyürek, F. Korkut Owen ve D. W. Owen (Editörler), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler*, s.139-160. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2000). Developing and managing your school guidance program. *Alexandria, VA: American Counseling Association*.
- Hamamcı, Z., Murat, M. & Çoban, A. E. (2004) Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Karakuş, Ö. & Tekin, H. H. (2012). Çocuk koruma kanunu uyarınca haklarında danışmanlık tedbiri uygulanan çocukların özellikleri: Konya örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 29-44.
- Karataş, H. & Polat, M. (2013). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine bakış açıları üzerine okul rehber öğretmenlerinin görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Karataş, Z. & Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kazu, İ. Y. & Aşkın, Z. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının etüt saatlerinde ve boş zaman etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar: Elazığ ili örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 39-46.
- Kuhn, L. (2004). *Student Perceptions of School Counselor Roles and Functions*. (Unpublished Master's Thesis.) University of Maryland, Baltimore.
- Kutlu, M. & Kaya, A. (2008). Psikolojik danışma ve rehberlik. A. Kaya (Editör), *Bireyi tanıma ve bireyi tanıma teknikleri*, s. 255-384. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2014). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179-219.
- MEB. (1985). Rehberlik hizmetleri yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2201.
- MEB. (2001). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 24376.
- MEB. (2017). Rehberlik hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 30236.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meşeci, F., Özcan, N., Bozdemir, P. & vd. (2007). Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 157-171.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (Çev. Editörleri: Altun, S. A. & Ersoy, A.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nas, E. (2018). Rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algıların incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2),109-118.
- Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Muş Alparslan Üniversitesi Anemon Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) 291-301.
- Owen, F. K. & Qwen, D. (2008). Okul psikolojik danışmanların rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanın görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Öncül, F. (2011). *Öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özabacı, N., Sakarya, N. & Doğan, M. (2008). Okul müdürlerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özguven, İ. E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere ve faktörlere göre incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 12, 171-222.
- Öztürk, D.N. (2018). *Okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının rehber öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Özyürek, R. (2016). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları: Çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özyürek, R., Dost, M. T., Okul, E., Tanzi, B. & Aydın, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlığı ulusal standartları: Hazırlık süreci ve ileride yapılacak çalışmalar için öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*, 8, 62-65.
- Parmaksız, İ. & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 247-265.
- Pişkin, M. (1989). *Orta dereceli okullarda görevli yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görev algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını. Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (Editörler), *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilonço Denemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye’deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 187-209.
- Psikolojik danışman cinsel istismarı ortaya çıkardı (2018). newspdr.com/psikolojik-danisman-cinsel-istismari-ortaya-cikardi/602/ adresinden erişilmiştir.
- Rayle, A. D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 9(3), 206-215.
- Rehber öğretmen cinsel istismarı ortaya çıkardı (2019). <https://www.ogretmenlersitesi.com/rehber-ogretmen-cinsel-istismari-ortaya-cikardi/51991/> adresinden erişilmiştir.
- Rehber öğretmenin o sorusu cinsel istismarı ortaya çıkardı (2019). www.kamudanhaber.net/guncel/rehber-ogretmenin-o-sorusu-cinsel-istismari-ortaya-cikardi-h395023.html adresinden erişilmiştir.
- Rowley, W. J. (2000). Expanding collaborative partnerships among school counselors and school psychologists. *Professional School Counseling*, 3 (3), 224-228.
- Sargın, N. & Hamurcu, H. (2010). Özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 323-329.
- Sarıduman, S. & Kılıçoğlu, G. (2017). Yatılı ortaöğretim okullarının pansiyonlarında yaşanan sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1045-1065.
- Sevim, S. A. & Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 39-46.
- Sezer, Ö., Çırak, Y. & Yıldırım O. (2018). Yatılı ve taşınmaz eğitim veren bir okuldaki öğrenci sorunları ve sunulan okul psikolojik danışmanlık hizmetleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 1-30.
- Soysal, F.S.Ö., Baş, A. U. & Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 53-69.
- Sürücü, A. & Yavuz, M. (2013). Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde okul müdürü-rehber öğretmen etkileşiminin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1029-1047.
- Şahin, F. Y. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Şahin, F. Y. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının okullarda verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 281-298.
- Tarhan, S. (2017). İhtiyaç, yeterlilik ve mesleki doyum bağlamında rehber öğretmenin görev algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1385-1408.
- Ünal, A. & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Üstüner, V. (2018). Yeni yönetmeliğe eleştirel bakış. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*, 8, 23-25.
- Yalçın, İ. (2006). 21. yüzyılda psikolojik danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 117-133.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 193-213.
- Yeşilyaprak, B. (2014). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri: gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2012). *Okul öncesi eğitim programında yer alan ziyaretlerinin işlevselliğinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: Nevşehir ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

İletişim/Correspondence

Psk. Dan. Selçuk Akay, akay.selcuk@yandex..com

Doç. Dr. Fulya Türk, fulyaturk@gantep.edu.tr

Özge Mercan, ozge.mrcny@gmail.com

Fadile Urtekin, fidurtn@gmail.com

Self-Efficacy as an Outcome of Perceived Social Support*

Selçuk DEMİR, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-2904-6443

Abstract:

This study has been carried out to determine the relationship between perceived social support and its sub-dimensions and teacher self-efficacy. In this research correlational model has been used. The sampling of this research has been conducted on 308 teachers that have been working at the public schools in the central districts of Hatay province in the 2018-2019 academic year. The research data has been gathered from the teachers by employing "Teacher Information Form", "Multi-dimensional Scale of Perceived Social Support" to measure perceived social support and "Teacher Self-Efficacy Scale" to measure teachers' self-efficacy perceptions. In data analysis, statistical techniques that are descriptive analyses, correlation and structural equation modeling have been utilized. In reference to the results of structural equation modeling perceived social support positively affects self-efficacy perception. Besides family, special person and friend sub-dimensions of perceived social support positively affect self-efficacy. The array of relative importance regarding to the impact of sub-dimensions of social support on self-efficacy that are friend, family and special person. It was revealed that teachers' perceptions relating to social support influence their self-efficacy beliefs. It is recommended that teachers' families, friends and administrators should be informed on social support to raise teachers' self-efficacy.

Keywords: Perceived social support, self-efficacy, teacher.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 919-932
DOI: 10.17679/inuefd.553518

Article type:
Research article

Received : 14.04.2019
Accepted : 31.08.2019

Suggested Citation

Demir, S. (2019). Self-efficacy as an outcome of perceived social support. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 919-932. DOI: 10.17679/inuefd.553518

* This study was partly presented as a verbal notification at VIth International Eurasian Educational Research Congress in 2019 in Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Self-efficacy influences learning, motivation and performance (Bandura, 1982; Bandura ve Locke, 2003; Lunenburg ve Ornstein, 2012). The quality of teaching is a general challenging for many schools in the world. It is known that teacher efficacy has an important role in the quality of teaching (Minghui et al., 2018). Lunenburg ve Ornstein (2012) indicates that self-efficacy belief leave a powerful impression in educational organizations, so it is important to know about the factors which contributes to create self-efficacy. One of the factors which affects self-efficacy is perceived social support. Some researchers (Korte and Sorenson, 2018; Minghui et al., 2018) pointed out the relationships between perceived social support and teacher self-efficacy. Despite this fact the researcher has met limited studies regarding the role of perceived social support on teacher self-efficacy. Korte and Sorenson (2018) have pointed out that support from family, community and students predicted teacher self-efficacy. Minghui et al. (2018) have revealed that support from family and friends have the most important role on teacher self-efficacy. Based on the results of the earlier researches, it has been thought that support from family, special person and friends are important for enhancing teachers' self-efficacy beliefs in public schools which is a psychological power. Different models were developed regarding the role of social support and the sub-dimensions of social support that are family, special person and friend on teacher self-efficacy.

Purpose

This current research has aimed to determine the relationships between perceived social support and its sub-dimensions with the teacher's self-efficacy. In this regard, this study focuses on testing the following hypotheses:

H1: Perceived social support positively influences teacher's self-efficacy.

H2: Family sub-dimension of perceived social support positively influences teacher's self-efficacy.

H3: Special person sub-dimension of perceived social support positively influences teacher's self-efficacy.

H4: Friends sub-dimension of perceived social support positively influences teacher's self-efficacy.

Method

In this research correlational model has been used. This model explains whether the variables change together or not, if the change exists it determines the direction and level of the change (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Karasar, 2012). The sampling of this study has been conducted on 308 teachers that have been working at the public schools in the central districts of Hatay province in the 2018-2019 academic year.

The research data has been collected from the teachers by employing "Teacher Information Form", "Multi-dimensional Scale of Perceived Social Support" that measures perceived social support and "Teacher Self-Efficacy Scale" that measures teachers' self-efficacy perceptions. Multi-dimensional scale of perceived social support that was improved by Zimet et al. (1988), adapted to Turkish by Eker ve Arkar (1995) and then revised the psychometric properties of scale by Eker et al. (2001). There are three sub-dimensions that are family, special person and friends in reference to the resource of the support. In this study context the coefficient of Cronbach's Alpha has been found as .903 for family sub-dimension, .918 for special person sub-dimension, .883 for friend sub-dimension and .935 for all the scale. Confirmatory factor analysis has showed that the factorial structure of the scale comprising of three sub-dimensions has fitted well to the data of this current research ($\chi^2=25.484$, $df=11$, $\chi^2/df=2.317$, $P=0.008$, $RMSEA=0.065$, $GFI=.977$, $IFI=.990$, $TLI=.980$, $CFI=.990$).

Self-efficacy scale was improved by Schmitz ve Schwarzer (2000) and adapted to Turkish by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004). There are two sub-dimensions that are coping behavior and innovator business behavior. The coefficient of Cronbach's Alpha has been calculated as .802 for coping behavior, .884 and .894 for all the scale. Confirmatory factor analysis has revealed that two-factor scale showed a good fit to the data of this current study ($\chi^2=10.602$, $df=8$, $\chi^2/df=1.325$, $P=0.225$, $RMSEA=0.033$, $GFI=.989$, $IFI=.998$, $TLI=.995$, $CFI=.997$).

In data analysis, statistical techniques that are descriptive analyses, correlation and structural equation modeling have been used. Confirmatory factor analysis has been employed for each of scales utilized in this study. Then measurement model has been developed. After getting the best fit indexes in the measurement model, the path models has been generated in line with the conceptual framework.

Findings

The results of structural equation modeling reveal that perceived social support positively affects self-efficacy perception. Beside this; family, special person and friend sub-dimensions of perceived social support positively affect self-efficacy. The array of relative importance regarding to the impact of sub-dimensions of social support on self-efficacy that are friend, family and special person.

Discussion & Conclusion

It was revealed that teachers' perceptions relating to social support influence their self-efficacy beliefs. It is recommended that teachers' families, friends and administrators should be informed on social support to raise teachers' self-efficacy. The relationships between the sub-dimensions of both scales used in this study can be investigated. Perceived social support is only one of the factors influencing teacher self-efficacy beliefs. Therefore, the other factors affecting the teacher self-efficacy can be examined to utilize the psychological effect of this belief at schools.

Algılanan Sosyal Desteğin Bir Çıktısı Olarak Öz Yeterlik*

Selçuk DEMİR, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-2904-6443

Öz

Bu çalışma; algılanan sosyal destek ve alt boyutlarının, öğretmen öz yeterliği ile ilişkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hatay ilinin merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında 2018–2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", algılanan sosyal desteği ölçmek için "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek için "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici analizler, korelasyon ve yapısal eşitlik modellemesi istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre; algılanan sosyal destek, öz yeterlik algısını pozitif olarak etkilemektedir. Bunun yanı sıra algılanan sosyal desteğin aile, özel bir insan ve arkadaş alt boyutları, öz yeterliği pozitif olarak etkilemektedir. Sosyal desteğin alt boyutlarının, öz yeterlik üzerindeki etkisine ilişkin göreceli önem sırası; arkadaş, aile ve özel bir insan şeklinde bulunmuştur. Öğretmenlerin sosyal destek algılarının, öz yeterlik inançlarını etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırmak için ailelerinin, arkadaşlarının ve yöneticilerinin sosyal destek konusunda bilgilendirilmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal destek, öz yeterlik, öğretmen.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 919-932
DOI: 10.17679/inuefd.553518

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 14.04.2019
Kabul Tarihi : 31.08.2019

Önerilen Atıf

Demir, S. (2019). Algılanan sosyal desteğin bir çıktısı olarak öz yeterlik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 919-932. DOI: 10.17679/inuefd.553518

* Bu çalışma, Ankara'da 2019 yılında 6. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak kısmen sunulmuştur.

GİRİŞ

Mesleklerini en iyi şekilde yerine getirmeye çalışan öğretmenlerin, yeterli inançlarının güçlendirilmesi, eğitim kalitesi açısından önemli görülmektedir. Öz yeterliğin, öğretmenlerin mücadele etme kararlılıklarını etkilediği bilinmektedir. Bu kapsamda Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), işlerinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebileceğine inanç besleyen öğretmenlerin; öğretimsel faaliyetlerde, sınıf yönetiminde ve öğrencileri derse motive etmede başarılı olduklarını ileri sürmektedirler. Lunenburg ve Ornstein (2012) ise bireylerin, sadece başarılı olacaklarını düşündükleri işleri öğrenmeye ve uygulamaya çalışacağını belirtmektedirler. Aynı araştırmacılar; kişilerin bir şeylerin gerçekleşeceğine inanmalarının, inanılan şeyin gerçekleşmesine katkı sağladığını ve bunun da Pygmalion etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Diğer bir deyişle bu etkiyi, kendi kendini meydana getiren ön sezi şeklinde açıklamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin resmî görevlerinden daha fazlasını, öncelikle psikolojik olarak yapabileceklerine inanmalarının sağlanması gerekmektedir. Bu konuda sosyal destek algısının, öğretmenlerin yeterliklerinin farkına varmalarını ve belirli bir görevi başaracaklarına inanmalarını sağlayacağı öngörülmektedir.

Sosyal Destek

Sosyal destek, bireyin çevresinden gördüğü ilgi, sevgi, saygı, takdir ve güvenin yanı sıra, bilgi edinme ve maddî yardım gibi sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli destek olarak tanımlanabilir (Yardımcı ve Başbakan, 2009: 158). Sosyal destek, insanlarla yakın bağların kurulması şeklinde açıklanmaktadır (Şenturan, 2014). Araştırmalar, bireylerin ailelerine ve kişisel ilişkilerine değer verdiklerini göstermektedir (Robbins ve Judge, 2012). Bireylerin; evlilikle ilgili problemleri, çocukların disiplin sorunları ve sonlanan ilişkiler gibi yaşadıkları sosyal ilişkilerindeki durumlar, yaptıkları işe yansımaktadır (Major, Klein ve Ehrhart, 2002). Araştırmalar, sosyal destek algısının bireylere iki açıdan yarar sağladığını belirtmektedir. Birincisi, sosyal destek bir bireyin psikolojisini ve fizyolojisini olumlu etkilemektedir (Şenturan, 2014). İkincisi ise iyi bir sosyal destek, streste mücadele etmede daha başarılı sonuçlar alınmasını sağlamaktadır (Güney, 2012; Lunenburg ve Ornstein, 2012; Şenturan, 2014). Aile üyeleri ve arkadaşları gibi destekleyici gruplar, özellikle kriz anlarında bireylere sorunların atlatılmasında oldukça yararlı etkilerde bulunmaktadır. Dolayısıyla bireyler, bu desteği almaya devam ettikleri ve koruyabildikleri ölçüde güçlerini toparlamakta, başarılı olmalarını sağlayacak yetenek ve becerilerini geliştirmekte, yeterliliklerini arttırmakta ve özel amaçlarını gerçekleştirmektedirler (Özkalp ve Kirel, 2010).

Murray (2015); başarılı yöneticilerin, sorumluluklarını iyi bir biçimde yerine getirmeleri konusunda astlarını güçlendirdiğini, onlara maddî ve manevî destek olduğunu ve bu durumların sonucu olarak onların yapabileceklerine inanç duymalarına olumlu katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Saygın ve Saygın (2016) ise güçlü bir yöneticinin, astları hata yaptıklarında bile onlara devam etmeleri için enerji vererek gelişimlerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Başarılı yöneticilerin etkileşimlerinin, astlarının psikolojik mekanizmalarını (öz yeterlik) harekete geçirecek ve onları geliştirecek şekilde kaliteli olduğu görülmektedir. Ayrıca Saygın ve Saygın (2016); işinde başarılı olacağına ilişkin inancı tam olan yöneticilerin, bu inançlarının astlarına da yansıtıldığını ortaya koymaktadır.

Öz Yeterlik

Öz yeterlik, bireyin bir sorumluluğun gereklerini yerine getirebileceğine ilişkin kabiliyetlerine olan inancıdır (Bandura, 1997). Öz yeterliği yüksek bireyler, belirli sorumluluk ve görevlerini yerine getirme noktasında yeteneklerine daha fazla güvenmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2011; Lunenburg ve Ornstein, 2012). Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorlukları aşmak için çaba gösterirken; düşük düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler ise zorluklar karşısında çabalarını azaltmakta ya da görevi yerine getirmekten vazgeçmektedir (Gist ve Mitchell, 1992; Locke, Frederick, Lee ve Bobko, 1984; Lunenburg ve Ornstein, 2012).

Öz yeterlik, okul üyelerinin yapabileceklerine inanç duymalarını sağlayan psikolojik bir süreç oluşturduğundan kaynaklarının bilinmesi önem arz etmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Bandura (1997), öz yeterliğin; geçmiş performans, temsili deneyim, sözlü ikna ve duygusal ipuçları olmak üzere dört ana kaynağının olduğunu açıklamaktadır. Bu kaynaklar kısaca şu şekilde özetlenmektedir (Bandura, 1982; 1997): Geçmiş performans: İşle ilgili bir görevde başarılı olmuş bir birey sonraki benzer görevlerde, görevle ilgili başarısızlık yaşamış bir bireyle kıyaslandığında, daha çok öz güvenlidir. Temsili deneyim: Bir işyerinde arkadaşlarından birinin bir işte başarılı olduğunu gören bireyin, öz yeterlik algısı artmaktadır. Sözlü ikna: Bireyleri belli görevleri başaracakları konusunda inandırmaya çalışmadır. Duygusal ipuçları: Bir bireyin verilen bir görevi başaramayacağına inanması, o bireyde fizyolojik sıkıntılar meydana getirmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Lunenburg ve Ornstein (2012) öz yeterlik inancının, eğitim örgütlerinde güçlü etkiler bıraktığını belirtmektedir. Nitekim öz yeterlik; öğrenme, motivasyon ve performansı etkilemektedir (Bandura, 1982; Bandura ve Locke, 2003; Lunenburg ve Ornstein, 2012). Minghui ve diğerleri (2018), öğretimin kalitesini arttırmanın mücadele gerektiren bir iş olduğunu ve öğretim kalitesini yansıtan çoklu göstergeler arasında öğretmenin öz yeterliğinin yaygın bir şekilde dikkat çektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla hem öğretmenin kendisine hem de çevresine sunacağı katkılar göz önüne alındığında, öz yeterlik inancını arttıran etmenlerin belirlenmesi ve eğitim örgütlerinde öz yeterlik inancının olumlu etkisinden yararlanılması önemli görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öz yeterlik inancına etki eden faktörlerden biri sosyal destek algısıdır. Yardımcı ve Başbakkal (2009) ise öğrencilerin; ailelerinden, arkadaşlarından ya da çevrelerinden destek gördüklerini algılamalarının, öz yeterlikleri ile olumlu bir ilişkisi olduğunu açığa çıkarmışlardır. Bu gerçeklere rağmen algılanan sosyal desteğin, öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Korte ve Simonsen, 2018; Minghui vd., 2018). Bu çalışmada; algılanan sosyal destek ile sosyal desteğin kaynağına bağlı olarak aile, özel bir insan ve arkadaş alt boyutlarının her birinin öğretmen öz yeterliği üzerindeki rolüne ilişkin ayrı birer model geliştirilmiş ve bu modeller, güçlü sonuçlar üretmesi açısından yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Bu çalışmada, algılanan sosyal destek ve alt boyutlarının, öz yeterlik ile ilişkisinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Algılanan sosyal destek, öğretmen öz yeterliğini pozitif olarak etkilemektedir.

H2: Algılanan sosyal desteğin aile boyutu, öğretmen öz yeterliğini pozitif olarak etkilemektedir.

H3: Algılanan sosyal desteğin özel bir insan boyutu, öğretmen öz yeterliğini pozitif olarak etkilemektedir.

H4: Algılanan sosyal desteğin arkadaş boyutu, öğretmen öz yeterliğini pozitif olarak etkilemektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Desenlenmesi ve Uygulanması

Bu çalışmada, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, değişim varsa değişimin yönü ve düzeyinin belirlendiği korelasyonel model (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Karasar, 2012) kullanılmıştır. Mevcut çalışmada; öğretmenlerin sosyal destek ve sosyal desteğin alt boyutlarına yönelik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin merkez ilçelerindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çalışmada, evrendeki bütün kümelerin eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme yöntemi olan (Karasar, 2012) küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Hatay'ın merkez ilçelerindeki devlet okulları birer küme olarak değerlendirilip 34 okul tesadüfi olarak alınmıştır. Araştırma için seçilen okullardaki öğretmenlere, çalışmanın amacı ve uygulama şekli açıklanmış; sonrasında çalışmaya katılıp katılamayacakları sorulmuştur. Bu okullarda görev yapmakta olan 308 öğretmen, gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır.

Araştırmanın örnekleminin (n=308) %46.1'i kadın (n=142), %53.9'u ise erkek öğretmenlerden (n=166) oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77.3'ü evli (n=238) ve %22.7'si bekâr öğretmenlerdir (n=70). Katılımcıların %25.3'ü 21-30 (n=78), %44.2'si 31-40 (n=136) ve %30.5'i ise 41 yaş ve üzeri (n=94) yaş aralığındadır. Katılımcıların %25.3'ü 21-30 (n=78), %44.2'si 31-40 (n=136) ve %30.5'i ise 41 yaş ve üzeri (n=94) yaş aralığındadır. Örnekleme alınan öğretmenlerin, %44.5'i 1-10 yıl (n=137), %38.3'ü 11-20 yıl (n=118) ve %17.2'si 21 yıl ve üzeri (n=53) kıdem aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ve "Öz Yeterlik Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleklerindeki kıdemlerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Kullanılan ölçekler ise beşli likert

tipidir. Aşağıda ölçeklere ilişkin bilgiler, ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları detaylı biçimde sunulmuştur.

Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği: Zimet ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen ve Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından psikometrik özellikleri tekrar gözden geçirilen "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 12 maddeden ve aile, özel bir insan ve arkadaş olmak üzere algılanan sosyal desteğin kaynağına bağlı olarak üç boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin her bir boyutu, 4 madde ile ölçülmüştür. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin Bartlett Küresellik Testinin sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .909 olarak hesaplanmıştır. Rotasyon açıklama değerlerine göre ölçekteki toplam varyansın; %23.595'i aile boyutu, %26.991'i özel bir insan boyutu, %28.524'ü arkadaş boyutu ve %79.110'u ise bu üç alt boyut tarafından açıklanmaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısının; aile boyutunda .903, özel bir insan boyutunda .918, arkadaş boyutunda .883 ve ölçeğin tamamında ise .935 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin, yüksek düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin orijinalindeki üç boyutlu faktör yapısının, araştırmanın verileriyle iyi düzeyde uyum sağladığı uyum iyiliği değerlerinden görülmektedir ($\chi^2=25.484$, $sd=11$, $\chi^2/sd=2.317$, $P=0.008$, $RMSEA=0.065$, $GFI=.977$, $IFI=.990$, $TLI=.980$, $CFI=.990$).

Öz yeterlik ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ölçmek için kullanılan öğretmen öz yeterlik ölçeği, Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 8 maddeden ve başa çıkma ve yenilikçi davranış olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .880 olarak bulunmuştur. Rotasyon açıklama değerlerine göre ölçekteki toplam varyansın; %35.220'si başa çıkma davranışı boyutu, %41.770'i yenilikçi davranış boyutu ve %76.991'i ise bu iki boyut tarafından açıklanmaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı; başa çıkma davranışı boyutunda .802, yenilikçi davranış boyutunda .887 ve ölçeğin tamamında ise .894 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan öz yeterlik ölçeği, yüksek düzeyde güvenilirdir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin orijinalindeki iki boyutlu faktör yapısının, araştırmanın verileriyle iyi düzeyde uyum sağladığı uyum iyiliği değerlerinden görülmektedir ($\chi^2=10.602$, $sd=8$, $\chi^2/sd=1.325$, $P=0.225$, $RMSEA=0.033$, $GFI=.989$, $IFI=.998$, $TLI=.995$, $CFI=.997$).

Analizler

Veriler SPSS programına girildikten sonra uç değerler temizlenmiş, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen verilerin, normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Değişkenler arasında doğrusal ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu araştırmada; ölçüm hatalarını dikkate alan, hipotez testlerinde daha başarılı olduğu bilinen (Meydan ve Şeşen, 2015) ve güçlü sonuçlar üreten istatistiksel bir yöntem olan Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile araştırmada kullanılan her bir ölçeğin faktör yapıları doğrulanmış ve bu yapıların iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile değişkenler arası ilişkilerin varlığı doğrulanmıştır. Verilerle iyi uyum değerleri ürettikleri görüldükten sonra oluşturulan ölçüm modelinin doğrulanıp doğrulanmadığına bakılmıştır. Daha sonra algılanan sosyal destek ve alt boyutlarının öz yeterlik üzerindeki etkileri ayrı yapısal modellerle incelenmiştir. Her bir modelin ürettikleri uyum iyiliği değerlerine bazı kriterler açısından bakılmıştır.

Birçok uyum iyiliği değerinin bulunmasına karşın sıklıkla raporlanan değerler; χ^2 , χ^2/sd , GFI, IFI, CFI ve RMSEA şeklindedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Bu araştırmada bu değerlerin yanı sıra TLI değeri de belirtilmiştir. Bu uyum iyiliği değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır (Bayram, 2013; Byrne, 2010; Kline, 2011).

Tablo 1.

Araştırmada Yararlanılan Uyum İndeksleri

Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2$	$2 < \chi^2 \leq 3$
p	$0.05 < p \leq 1.00$	$0.01 < p \leq 0.05$
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 < \chi^2 /sd \leq 3$
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$
GFI	$0.90 \leq GFI < 1.00$	$0.85 \leq GFI < 0.90$
IFI	$0.95 \leq IFI < 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$
TLI	$0.95 \leq TLI < 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI < 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$

Tablo 1’de araştırmalarda sıklıkla raporlanan uyum iyiliği değerleri bazı kriterlere bağlı olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Değişkenlerle İlgili Betimsel Analizler ve Korelasyon Matrisi

Araştırma değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata değerleri ve korelasyon matrisi Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.

Araştırmada İncelenen Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata ve Korelasyon Değerleri

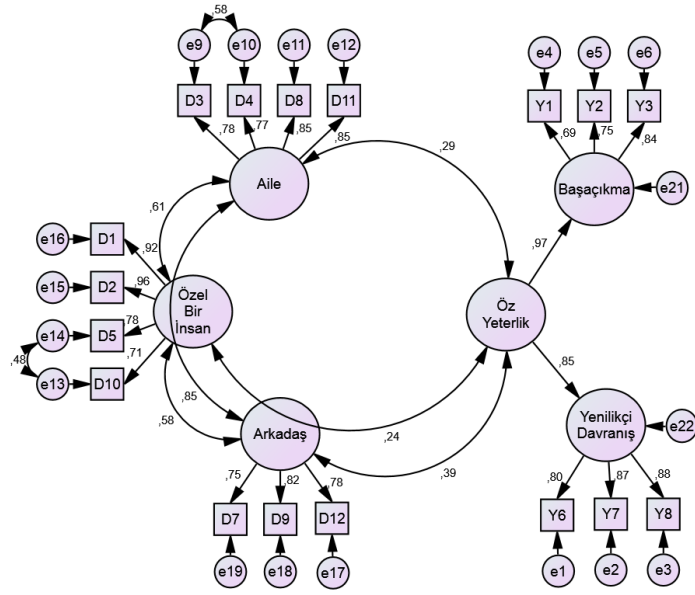
Değişkenler	\bar{X}	ss	Std. Hata	1	2	3	4	5
1. Sosyal Destek	3.893	.673	.038	1				
2. Aile	4.060	.729	.041	.880**	1			
3. Özel Bir İnsan	3.773	.894	.050	.873**	.622**	1		
4. Arkadaş	3.848	.690	.039	.866**	.714**	.603**	1	
5. Öz Yeterlik	3.850	.619	.035	.304**	.247**	.239**	.318**	1

**p<.001

Tablo 2 incelendiğinde; sosyal desteğe, sosyal desteğin alt boyutlarına (aile, özel bir insan ve arkadaş) ve öz yeterliğe ilişkin öğretmen algılarının kısmen yüksek düzeyde (Katılıyorum: 4) olduğu görülmektedir. Korelasyon matrisindeki Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde; sosyal destek ($r=.304$, $p<.001$) ve sosyal desteğin arkadaş alt boyutu ($r=.318$, $p<.001$) ile öz yeterlik orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkilidir. Aile ($r=.247$, $p<.001$) ve özel bir insan ($r=.239$, $p<.001$) alt boyutları ile öz yeterlik arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Ölçüm Modeli

Araştırmadaki gizil (örtük) değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri, Şekil 1’deki ölçüm modelinde verilmektedir.



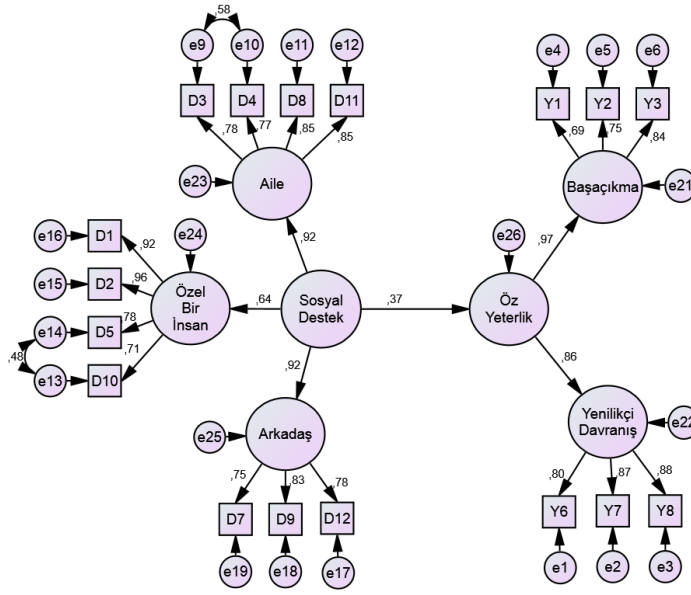
Şekil 1. Standardize Katsayılarla Ölçüm Modeli

Notlar: Uyum indisleri: $\chi^2 = 288.273$, $sd = 109$, $\chi^2/sd = 2.645$, $p = .000$, $GFI = .905$, $IFI = .953$, $TLI = .941$, $CFI = .953$, $RMSEA = .073$

Sırasıyla D5 ile D10 ve D3 ile D4 maddelerindeki hataların birbiriyle ilişkili olmasından ötürü bu maddeler arasında hata kovaryansları eklendi. Hata varyansını ve ki-kare değerini aşırı yükseltmelerinden dolayı D6, Y4 ve Y5 maddeleri ölçüm modelinden çıkarıldı. Ölçüm modelinde algılanan sosyal desteğin tüm boyutlarının öz yeterlikle ilişkili olduğu görülmektedir. Modele, verilerin iyi düzeyde uyum sağladığı, uyum iyiliği değerlerinden anlaşılmaktadır ($\chi^2 = 288.273$, $sd = 109$, $\chi^2/sd = 2.645$, $p = .000$, $GFI = .905$, $IFI = .953$, $TLI = .941$, $CFI = .953$, $RMSEA = .073$).

Yapısal Modeller

Algılanan çok boyutlu sosyal desteğin, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerindeki rolüne ilişkin yapısal model Şekil 2'de görülmektedir.

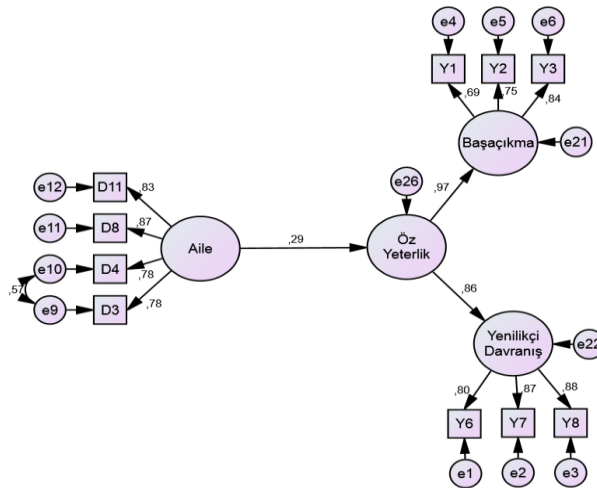


Şekil 2. Algılanan Sosyal Desteğin, Öğretmen Öz Yeterliğindeki Rolüne İlişkin Yapısal Model

Notlar: Uyum indisleri: $\chi^2 = 294.055$, $sd = 111$, $\chi^2/sd = 2.649$, $p = .000$, $GFI = .902$, $IFI = .952$, $TLI = .941$, $CFI = .952$, $RMSEA = .073$

Şekil 2'deki yapısal modele göre; algılanan sosyal destek, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını pozitif olarak etkilemektedir ($\beta = .37$, $p < 0.01$). Her 10 birimlik sosyal destek algısındaki artış, yaklaşık olarak 4 birimlik öz yeterlik algısındaki artışa katkı sunmaktadır. Sosyal desteğe ilişkin olumlu algıların artması, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını da arttırmaktadır. Dolayısıyla test edilen H1 hipotezi doğrulanmıştır.

Çok boyutlu sosyal destek algısının aile alt boyutunun, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerindeki rolüne ilişkin yapısal model Şekil 3'te görülmektedir.

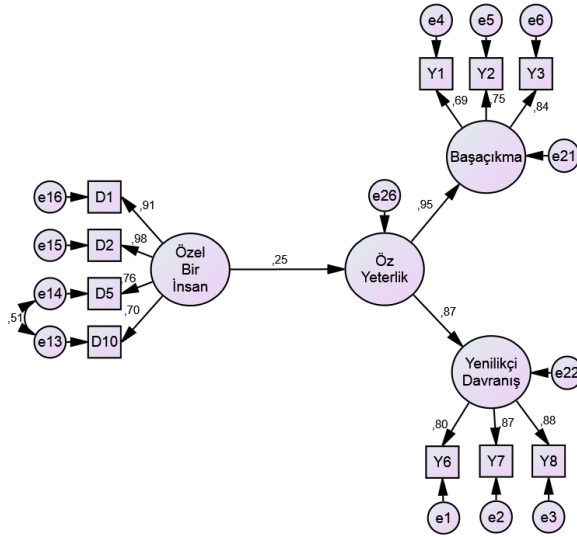


Şekil 3. Aile Alt Boyutunun Öz Yeterlik üzerindeki Rolüne İlişkin Yapısal Model

Notlar: Uyum indisleri: $\chi^2 = 35.708$, $sd = 31$, $\chi^2/sd = 1.157$, $p = .257$, $GFI = .978$, $IFI = .998$, $TLI = .996$, $CFI = .998$, $RMSEA = .022$

Algılanan sosyal desteğin aile alt boyutu, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir ($\beta = .29, p < 0.01$). Her 10 birimlik sosyal desteğin aile alt boyutu algısındaki artış, yaklaşık 3 birim öz yeterlik algısındaki artışa katkı yapmaktadır. Aile desteğine ilişkin olumlu algıların artması, öz yeterlik düzeyini arttırmaktadır. Dolayısıyla test edilen H2 hipotezi doğrulanmıştır.

Çok boyutlu sosyal destek algısının özel bir insan alt boyutunun, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerindeki rolüne ilişkin yapısal model Şekil 4'te görülmektedir.

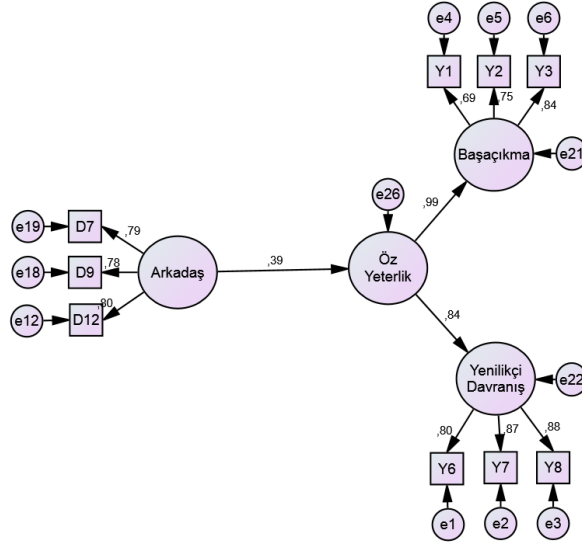


Şekil 4. Özel Bir İnsan Alt Boyutunun Öz Yeterlik Üzerindeki Rolüne İlişkin Yapısal Model

Notlar: Uyum indisleri: $\chi^2 = 62.533, sd = 31, \chi^2/sd = 2.017, p = .001, GFI = .962, IFI = .985, TLI = .978, CFI = .985, RMSEA = .058$

Algılanan sosyal desteğin özel bir insan alt boyutu, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir ($\beta = .25, p < 0.01$). Her 10 birimlik sosyal desteğin özel bir insan alt boyutu algısındaki artış, yaklaşık 3 birim öz yeterlik algısındaki artışı sağlamaktadır. Özel bir kişinin desteğine ilişkin olumlu algıların artması, öz yeterlik düzeyini arttırmaktadır. Dolayısıyla test edilen H3 hipotezi doğrulanmıştır.

Çok boyutlu sosyal destek algısının arkadaş alt boyutunun, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerindeki rolüne ilişkin yapısal model Şekil 5'te görülmektedir.



Şekil 5. Arkadaş Alt Boyutunun Öz Yeterlik Üzerindeki Rolüne İlişkin Yapısal Model

Notlar: Uyum indisleri: $\chi^2 = 37.771$, $sd = 24$, $\chi^2/sd = 1.574$, $p = .037$, $GFI = .974$, $IFI = .990$, $TLI = .986$, $CFI = .990$, $RMSEA = .043$

Algılanan sosyal desteğin arkadaş alt boyutu, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir ($\beta = .39$, $p < 0.01$). Her 10 birimlik sosyal desteğin arkadaş alt boyutu algısındaki artış, yaklaşık 4 birim öz yeterlik algısındaki artışa katkı sunmaktadır. Kişinin arkadaşlarının desteğine ilişkin olumlu algılarının artması, öz yeterlik düzeyini arttırmaktadır. Dolayısıyla test edilen H4 hipotezi doğrulanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Algılanan sosyal destek ve alt boyutlarının, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi ayrı yapısal modellerle sınanmıştır. Algılanan sosyal desteğin, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Ayrıca algılanan sosyal desteğin aile, özel bir insan ve arkadaş alt boyutlarının, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. Kaynağını aileden, özel bir insandan ve arkadaşlardan alan sosyal desteğin, öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırdığı bulunmuştur. Algılanan sosyal desteğin alt boyutlarının, öz yeterlik üzerindeki etkisine ilişkin görece önem sırası ise şöyledir: (1) arkadaş, (2) aile, (3) özel bir insan. Bazı araştırmacılar (Öcal ve Şenel, 2016; Yardımcı ve Başbakkal, 2009); algılanan sosyal desteğin, öğrencilerin öz yeterlik algısını arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Korte ve Simonsen (2018) ise görevine yeni başlamış tarım öğretmenlerinin sosyal destek algılarının, öz yeterliklerini arttırdığını bulmuşlardır. Minghui ve diğerleri (2018), özel eğitim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada, algılanan sosyal destek ile öğretmenlerin öz yeterliği arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca Minghui ve diğerleri (2018) çalışmalarında; algılanan sosyal desteğin, çalışan bağlılığının kısmi aracılık etkisiyle öz yeterliği arttırdığını bulmuşlardır. Bu çalışmada da diğer araştırma bulgularıyla uyumlu bir sonuç ortaya çıkmıştır. Algılanan sosyal destek, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunan öğretmenlerin psikolojik olarak daha yeterli hissetmelerini sağlamaktadır.

Korte ve Simonsen (2018) öğretmenlerin; aileden, toplumdaki ve öğrencilerden destek algılamalarının, öz yeterliklerine katkı yaptığını bulmuşlardır. Ayrıca çalışmalarında öğrenci ve toplumdaki algılanan sosyal desteğin, öğretmen öz yeterliğinin en iyi yordayıcıları olduğunu tespit etmişlerdir. Minghui ve diğerleri (2018), öğretmen öz yeterliğinde en büyük katkıyı aileden ve arkadaşlardan gelen desteğin yaptığını ortaya çıkarmışlardır. Yardımcı ve Başbakkal (2009), öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin; ailelerinden, arkadaşlarından ya da çevrelerinden destek gördüklerini algılamalarının, öz yeterliklerini arttırdığını bulmuşlardır. Bu çalışmada ise aileden, özel bir insandan ve arkadaşlardan sağlanan sosyal desteğin, öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırdığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı

olduğu görülmektedir. Bu araştırmada farklı olarak özel bir insan boyutunun da öğretmen öz yeterliği üzerinde etkili olduğu açığa çıkarılmıştır.

Saygın ve Saygın (2016) yöneticinin, bir işte başarılı olacağına inancı olmasının, astlarına da olumlu yansıdığını ileri sürmektedir. Ahmed, Ismail ve Amin (2014); yönetici ile astı arasındaki kaliteli ilişkinin, astın enerji dolu hissetmesini sağladığını ve böylelikle astın üretkenliğinin arttığını açığa çıkarmıştır. Lunenburg ve Ornstein (2012) ise okul yöneticilerinin; zorlu sorumluluklar verme, mesleki gelişim ve eğitimlik, destekleyici liderlik ve uygun ödüllerle öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırabileceğini ortaya koymaktadır. Görüldüğü gibi yöneticileri tarafından sunulan maddi ve manevi destekler, astların kendi yeterliklerine inanç duydukları psikolojik bir süreci ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal destek, yararlı bilgiler verme ve pratik yardımlarda bulunma şeklinde de olabilmektedir (Güney, 2012). Öğretmenler; ailelerinden, meslektaşlarından ya da yöneticilerinden edindikleri bu destekle işlerini daha kolay ve sorunsuz gerçekleştirebilir. Öğretmenler, edindikleri bu tür bir destekle kendilerini geliştirmekle kalmayıp meslektaşlarına da yararlı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin birbirlerinin başarısından psikolojik olarak etkilendikleri de belirtilebilir. Bu konuda Bandura (1997); bir işyerinde arkadaşlarından birinin bir işte başarılı olduğunu gören bireyin, öz yeterlik algısının arttığını ileri sürmektedir.

Algılanan sosyal destekten, öğretmen öz yeterliğini artırma yönünde faydalanılmasını sağlayan eğitim örgütlerinde yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Oysaki öz yeterlik, eğitim kalitesini arttırmada önemli rolü olan kavramlardan biridir. İleriki araştırmalarda, algılanan sosyal desteğin; aile, arkadaşlar ve özel bir kişi kaynağına göre niteliği ve veriliş şeklinin öğretmen öz yeterliğinin alt boyutlarıyla ilişkisini araştıran bir çalışma karma yöntemin açıklayıcı deseni kullanılarak yürütülebilir. Böylece belirtilen ilişkilere yönelik daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilecek hale gelebilir. Algılanan sosyal destek, öğretmen öz yeterliğini arttıran etmenlerden sadece bir tanesidir. Öz yeterlik inancını güçlendiren diğer etmenlerle de çalışılması, bu psikolojik güçten eğitim örgütlerinde daha fazla yararlanılması bakımından önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ahmed, I., Ismail, W. K. W. ve Amin, S. M. (2014). Guanxi network and leader-member exchange: The impetus for employee creative involvement. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 6(1), 64-77.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. ve Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge.
- Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 45-55.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Gist, M. E. ve Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. New York: Mc Graw-Hill Open International Publishing Ltd.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Korte, D. S. ve Simonsen, J. C. (2018). Influence of social support on teacher self-efficacy in novice agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 59(3), 100-123 <https://doi.org/10.5032/jae.2018.03100>
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C. ve Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 241-251.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, C.A.: Wadsworth Cengage Learning Publishing.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi, Amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Major, V. S., Klein, K. J. ve Ehrhart, M. G. (2002). Work time, work interference with family and psychological distress. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 427-436. Doi: 10.1037//0021-9010.87.3.427

- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C. ve Potmesilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, 9:648, 1-8. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.00648
- Murray, K. (2015). *Liderlik dili*. (Ü. ŞENSOY, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Öcal, K. ve Şenel, E. (2016). Duygusal zekanın sosyal destek algısı üzerindeki etkisi: Öz yeterlik inancının aracı rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(36), 138-154.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (İ. ERDEM, çev. ed.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- Saygın, O. ve Saygın, E. (2016). *A' dan Z' ye liderlik*. İstanbul: Karma Kitaplar Yayıncılık.
- Schmitz, G. S. ve Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Langsschnitt befunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri J Pediatr*, 18(3),157-166.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G. ve Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personal Assessment*, 52, 30-41.

İletişim/Correspondence

Dr. Selçuk DEMİR
selcukdemirs3@gmail.com

The Effects Of Peer Coaching On The Technological Pedagogical Content Knowledge Of Pre-Service Science Teachers

Didem Karakaya Cirit, Munzur University, 0000-0002-8606-478X
Selçuk Aydemir, Muş Alparslan University, 0000-0002-0032-2734

Abstract

This study aims to examine the effects of peer coaching on the development of Pre-service Science Teachers' (PSTs) Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) and the components of TPCK. A total of 37 pre-service science teachers (27 females and 10 males) participated in the study. Of the different types of coaching that are available, "mutual peer coaching" was used in this study. In the first two weeks of the 10-week research process, the PSTs received peer coaching training. In the remaining 8 weeks, the PSTs were asked to implement peer coaching in their classroom teaching. In addition, one-hour theoretical classes were taught each week in the "Teaching Practice" course, during which the PSTs received feedback on their teaching practices and peer coaching forms. Therefore, a total of 296 forms were examined in this study. The data were analyzed through content analysis. They were examined in three categories: 1-Scientific explanation, 2-Partially scientific explanation, and 3-Non-scientific explanation. The findings showed an improvement in the PSTs' TPCK and its components. It was found that during the preliminary interviews in the early weeks, the PSTs had partially scientific explanations in the three content areas (content knowledge, pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge), and non-scientific explanations only in technological knowledge and technological pedagogical content knowledge. In the later weeks, they moved towards scientific explanations in pedagogical knowledge, technological knowledge and technological pedagogical content knowledge. In the observation of their teaching, the PSTs had partially scientific explanations in all five content areas in the first weeks, and shifted towards scientific explanations in later weeks. In the final interviews, the PSTs were found to move from nonscientific explanations towards partially scientific explanations in four content areas. On the other hand, only in pedagogical knowledge, students who had partially scientific explanations in the first weeks remained at the same level in the later weeks.

Keywords: *peer coaching, science education, pre-service science teachers, TPCK*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 933-951
DOI: 10.17679/inuefd.566462

Article type:
Research article

Received : 16.05.2019
Accepted : 31.12.2019

Suggested Citation

Karakaya Cirit, D. & Aydemir, S. (2019). The effects of peer coaching on the technological pedagogical content knowledge of pre-service science teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 933-951. DOI: 10.17679/inuefd.566462

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Research has been conducted to better prepare pre- and in-service teachers and equip them with various skills for many years. Overall, this research mainly focuses on how pre- and in-service teachers can acquire and improve these skills. There is also a need to consider how to help them integrate these skills into their teaching (Joyce and Showers, 1981). In fact, faculties of education, which play an important role in the development of their professional provide only a limited time for pre-service teachers to teach in the classroom (Ball and McDiarmid, 1990; Grossman, Wilson and Shulman, 1989; Lortie, 1975; as cited in Jenkins and Veal, 2002). However, compared to their previous education (preschool, elementary, secondary and high school-13 years), pre-service teachers spend far less time (4-5 years) in teacher preparation programs (Lortie, 1975; as cited in Jenkins and Veal, 2002). Therefore, it is crucial that this short period of time is need to effectively spent (especially in Teaching Practice courses – 3 or 4 months) so that the PSTs are ready to succeed in the classroom, Many teacher preparation models have been developed in the literature, one of which is peer coaching which helps novice teachers learn new models and transfer them into their teaching (Jenkins and Veal, 2002). Peer coaching encourages pre-service teachers to use various strategies while teaching in real classrooms in the last semester of their preparation programs (Neubert and McAllister, 1993). At the same time, peer coaching provides them to work together, receive support from one another and provides effective feedback with each other (Anderson, Barksdale and Hite 2005; Kurtts and Levin, 2000; Lu, 2010).

Purpose

The purpose of this study is to examine the effects of peer coaching on the PSTs' TPCK and the components of TPCK.

Method

This is a quantitative action research study, which starts with a problem situation or the identification of a dimension that needs to be analyzed during implementation. Any situation that bothers the teacher in the instructional environment, any process that calls for improvement or any new approach that begs to be tried are among potential topics for action research (Yıldırım and Şimşek, 2005). The participants were a total of 37 the PSTs (27 females and 10 males). In order to identify the effects of peer coaching on the classroom teaching of the PSTs, peer coaching forms and individual semi-structured interviews were used. Data were analyzed by using content analysis. The data in this study were analyzed in three categories: Non-scientific explanation (0 point), partially scientific explanation (1 point) and scientific explanation (3,5 points) (Karakaya, 2012; Karakaya Cirit, 2017; Kaya, 2009; Vazquez-Alonso and Manassero-Mas, 1999).

Findings

In general, it was observed that the PSTs improved their TPCK and some components of TPCK: 1-content knowledge, 2-pedagogical knowledge, 3-technological knowledge and 4-pedagogical content knowledge and 5-technological pedagogical content knowledge.

Discussion & Conclusion

The results of this study, showed improvement in the PSTs' TPCK over weeks. Similar findings are also cited in the literature. For example, Maheady, Harper, Mallette and Karnes (2004) found that approximately 4 hours of in service training and coaching contributed significantly to the instructional process. The four sessions that Kretlow, Cooke ve Wood (2012) held (one in-service group session, one preliminary interview, one coaching session and one feedback session) lasted approximately four hours. Significant changes were observed in the participants teaching after the study. It was found that the pre-service teachers improved in peer coaching towards the end of program, and they also mentioned the integration of content, pedagogical and technological knowledge in detail. Similar results were found in the literature as well. For instance, Jenkins and Veal (2002) reported that peer coaching, especially lesson observations and the post-interview stage, improved "knowing the pedagogical field". In addition, the development of the PSTs' TPCK

over the weeks may be attributed to provide one-to-one feedback, rather than general comments from peer coaches (Jenkins and Veal, 2002).

Akran Koçluk Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi

Didem Karakaya Cirit, Munzur Üniversitesi, 0000-0002-8606-478X
Selçuk Aydemir, Muş Alparslan Üniversitesi, 0000-0002-0032-2734

Öz

Bu çalışmanın amacı akran koçluk uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve TPAB'ı oluşturan öğelerin gelişimine etkisini incelemektedir. Bu amaçla çalışmaya 37 fen bilgisi öğretmen adayı (27 kız ve 10 erkek) katılmıştır. Çeşitli türleri olan koçluk uygulamasının "karşılıklı akran koçluğu" bu çalışmada kullanılmıştır. 10 haftalık araştırma sürecinin ilk iki haftasında, öğretmen adaylarına akran koçluğu eğitimi verilmiştir. Kalan 8 haftada ise öğretmen adaylarından sınıf içi öğretim süreçlerinde akran koçluğu uygulamasını kullanmaları istenmiştir. Ayrıca her hafta "Öğretmenlik Uygulaması" dersi kapsamında en az bir saatlik teorik dersler işlenmiş ve bu derslerde öğretmen adaylarına öğretim uygulamaları ve akran koçluğu formlarına yönelik dönütler verilmiştir. Dolayısıyla çalışma kapsamında 296 form incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler; 1-Bilimsel açıklama, 2-Kısmen bilimsel açıklama ve 3-Bilimsel olmayan açıklama olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının TPAB ve öğelerinde gelişim olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının ilk haftalarda üç bilgi alanında (alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgisi) ön görüşme aşamasında kısmen bilimsel açıklama düzeyinde buldukları sadece teknolojik ve teknolojik pedagojik alan bilgisinde bilimsel olmayan düzeyde yoğunlaşmanın olduğu belirlenmiştir. Son haftalara doğru ise pedagojik bilgi, teknolojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisinde gelişimin bilimsel düzeyde yoğunlaşmaya doğru olduğu belirlenmiştir. Gözlem aşamasında ise öğretmen adaylarının ilk haftalarda beş bilgi alanında da kısmen bilimsel açıklamada yoğunlaştıkları son haftalara doğru bilimsel açıklama düzeyine doğru bir geçiş olduğu ortaya çıkmıştır. Son görüşme aşamasında ise, dört bilgi alanında ilk haftalarda bilimsel olmayan açıklama düzeyinde yoğunlaşan öğretmen adayları sonlara doğru kısmen bilimsel açıklamaya doğru gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Sadece pedagojik bilgide ilk haftalarda kısmen bilimsel düzeyde yer alan öğretmen adayları son haftalara doğru da aynı düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran Koçluğu, Fen Bilgisi Eğitimi, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, TPAB.

Önerilen Atıf

Karakaya Cirit, D. & Aydemir, S. (2019). Akran koçluk uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisi, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 933-951. DOI: 10.17679/inuefd.566462



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 933-951
DOI: 10.17679/inuefd.566462

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 16.05.2019
Kabul Tarihi : 31.12.2019

GİRİŞ

Uzun yıllardan beri öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki açısından daha donanımlı hale gelmesi ve çeşitli becerileri kazanmaları adına araştırmalar ve projeler yürütülmektedir. Yapılan çalışmalarda genel olarak, öğretmen/öğretmen adaylarının sadece çeşitli becerileri nasıl kazanacağına ve bu becerileri nasıl geliştireceğine odaklanmaktadır. Ancak bunlarla birlikte onların bu becerileri derslerine nasıl entegre edeceğine yardımcı olmayı da düşünmek gerekir (Joyce ve Showers, 1981). Aslında geleceğin öğretmenlerinin bilgi alanlarının inşa edilmesinde önemli bir role sahip olan eğitim fakültelerinin eğitim-öğretim sürecinin sınırlı bir zaman dilimine sahip olduğu görülmektedir (Ball ve McDiarmid, 1990; Grossman, Wilson ve Shulman, 1989; Lortie, 1975; Akt. Jenkins ve Veal, 2002). Oysaki öğretmen adaylarının, öğretmenliğe hazırlanma süreci daha önceki almış oldukları eğitimlerle (okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve lise-13 yıl) kıyaslandığında daha az (4-5 yıl) olduğu ifade edilebilir (Lortie, 1975; Akt. Jenkins ve Veal, 2002). Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu zaman diliminde özellikle de gerçek bir sınıf ortamında kısa bir uygulama imkanı buldukları (Öğretmenlik Uygulaması dersi-3 ya da 4 ay) sınıf içi öğretimlerinin gelişimi için bu sürecin etkili yürütülmesi önem arz etmektedir. Bunu sağlamak için ise alan yazında çeşitli modeller uygulanmıştır. Bu modellerden biri de yeni öğretmenlerin farklı modeller öğrenmesine ve bu yeni öğrenilenlerin transfer edilmesine yardımcı olan akran koçluğu uygulamasıdır (Jenkins ve Veal, 2002). Akran koçluğu uygulaması, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin son yarıyılındaki sınıf içi öğretimleri süresince çeşitli stratejileri kullanmaları konusunda teşvik eder (Neubert ve McAllister, 1993). Aynı zamanda akran koçluğu öğretmen/adaylarına birlikte çalışma ve birbirlerinden destek alma imkanı da sağlamaktadır (Anderson, Barksdale ve Hite 2005; Kurtts ve Levin, 2000; Lu, 2010). Bu uygulamalar sayesinde öğretmen/adayları sahip oldukları bilgi alanlarını genişleterek daha deneyimli ve donanımlı hale gelebilecektir.

Öğretmen Bilgi Alanları

Öğretmenlerin öğretimleri için gerekli olan bilgi alanlarını Shulman (1986, 1987) ; 1-alan bilgisi, 2-genel pedagojik bilgi, 3-müfredat bilgisi, 4- pedagojik alan bilgisi, 5-öğrenen bilgisi, 6- eğitimsel bağlam bilgisi ve 7-eğitimsel amaçlar, değerler olmak üzere yedi kategoride ele almıştır. Bu öğretmen bilgi alanları sonrasında diğer araştırmacılar tarafından var olan bilgi alanlarına ek olarak yeni bilgi alanları eklenerek genişletilmiş (Grossman, 1990; Marks, 1990) ya da var olan bilgi alanları revize edilerek (Cochran, DeRuiter ve King, 1993) yeniden oluşturulmuştur. Örneğin, Grossman (1990), Shulman'ın Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) tanımı genişleterek dört bilgi alanı (konunun öğretimi için amaçlar, öğrenciyi anlama bilgisi, müfredat bilgisi ve öğretimsel strateji bilgisi) eklemiştir. Cochran vd. (1993) PAB kavramını, Pedagojik Alanı Bilme (Pedagogicalcontentknowing [PCK_g]) olarak tanımlamıştır. PAB: "bir öğretmenin, dört bileşeni (pedagoji, konu alanı, öğrenci özellikleri ve öğrenmenin çevresel bağlamı) entegre etmesi"(Cochran, vd., 1993, s. 266) olarak tanımlamıştır. Cochran vd., (1993), öğretmen adaylarının öğrencilere ve çevresel bağlama ilişkin bilgilerinin gelişiminde eğitim fakültelerinin önemine vurgu yapmıştır. Son yıllarda teknolojinin yaygın kullanımı özellikle eğitim alanı içerisine entegre edilmesi ile öğretmen bilgi alanlarının da revize edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Mishra ve Koehler (2006) yapmış oldukları çalışmayla alan ve pedagojik bilgiye teknoloji bilgisini de entegre etmiş ve bu bilgi alanlarının karşılıklı etkileşimiyle ortaya yeni bir model olarak Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)'ni öne sürmüştür. TPAB ve onu oluşturan öğelere ait açıklama tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

TPAB ve onu oluşturan öğelere ait açıklamalar

TPAB ve Bileşenleri	Tanımlar
Alan Bilgisi (AB)	Öğretmenin öğreteceği konu ile ilgili kavramlar, kavramlar arası geçişler ve ilişkilere dair sahip olduğu bilgidir (Gess-Newsome ve Lederman, 1999).
Pedagojik Bilgi (PB)	Öğrencilerin özelliklerine uygun öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılabilecek strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi, müfredat bilgisi, öğrencilerin öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi ve öğrencilerin öğrendiklerinin değerlendirilmesiyle ilgili bilgileri içermektedir. Ayrıca pedagojik bilgi, öğretmenlerin gelişimsel ve bilişsel teorileri ve bu bilgilerin sınıf içerisinde nasıl uygulanabileceğini bilmesi olarak

	ifade edilir (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007).
Teknolojik Bilgi (TB)	Geleneksel teknolojilere (tebeşir, tahta, kitap ...) yanı sıra bilgisayar donanımı, internet tarayıcıları, kelime işlemcileri, tablolama programları ve işletim sistemleri vb. yazılımsal araçların kullanımlarıyla ilgili bilgi olarak ifade edilebilir. Bilgisayar donanımlarının ve yazılımlarının kurulumu, ayarlanması, arşiv dokümanlarının, belgelerinin oluşturulması ve belgeler üzerinde bazı işlemlerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgileri içermektedir (Mishra ve Koehler, 2005).
Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)	"... Pedagojik alan bilgisi, konu alan bilgisinin daha çok öğretilebilirlik ile ilgili yönlerini içeren, konu alan bilgisinin özel bir formudur. Pedagojik alan bilgisinin alt boyutları, bir konu alanındaki fikirlerin en faydalı gösterim şekillerini, en güçlü analogilerini, örneklerini, açıklamalarını ve gösteri deneylerini içermektedir. Başka bir deyişle, başkaları için daha anlaşılır olması amacıyla konu içeriğini gösterme ve formüle etme yollarıdır. Pedagojik alan bilgisi, ayrıca, neyin belirli konuların öğrenimini kolay ya da zor hale getirdiğini anlamayı, yani farklı yaş ve farklı yaşantılara sahip öğrencilerin öğretilen konu ve derslerde öğrenme ortamına gelirken getirmiş oldukları ön kavramaları ve görüşleri içermektedir" (Shulman, 1986, s.9)
Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)	Teknoloji ve konu alanının karşılıklı birbirlerinden etkilenen ve birbirlerine bağlı olarak gelişen bir bilgi türü olarak ifade edilebilir. Bir öğretmenin herhangi bir konu alanına ilişkin teknolojileri bilmesi ve analiz edebilmesiyle ilgili bilgiler olarak tanımlanır (Koehler, Mishra ve Yahya, 2007; Mishra ve Koehler, 2006).
Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)	Öğretim sürecinde çeşitli teknolojilerin kullanımıyla öğretme ve öğrenmenin nasıl değiştiğinin anlaşılmasına ilişkin bilgi (Harris, Mishra ve Koehler, 2009).
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)	Konu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi ile bu bilgilerin kesişme noktalarından oluşan teknolojik pedagojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinden farklı bir bilgidir. Aynı zamanda teknolojik pedagojik alan bilgisi; alan, pedagoji ve teknoloji bilgilerinden oluşan bu bilgilerin yerine ortaya çıkan bir bilgidir. Yani teknolojik pedagojik alan bilgisi; teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinden farklı, fakat onlardan bağımsız olmayan bir bilgidir (Harris, Mishra ve Koehler, 2009).

Akran Koçluğu

Akran koçluğu, iki ya da daha fazla meslektaşın mevcut uygulamaları üzerine; yeni becerileri genişletme, arttırma ve inşa etme; fikirleri paylaşma; birbirlerine öğretme; sınıf içi araştırmaları yürütme veya problemleri çözmeye birlikte çalıştıkları güvenilir bir süreçtir (Robbins, 1991). Bu süreç yaygın olarak "Akran Koçluk" terimiyle açıklanırken farklı şekillerde de ifade edildiği görülmektedir. Örneğin; akran desteği, meslektaş danışmanlığı, akran paylaşımı ve yardımlaşma şeklindedir (Robbins, 1991). Akran koçluğu, öğretmen/adayı çiftlerinin birbirlerine fikir alışverişinde bulunduğu, birbirlerini gözlemlediği, öğretimsel strateji-yöntemin doğru uygulanmasında ve öğretimsel kaygılara alternatif çözümler önerilmesinde danışmanlık yardımı sağlayan bir model olarak tanımlanabilir. Bir başka ifade ile akran koçluğu, öğretmen adayları için sınıf içerisinde bir meslektaş tarafından sağlanan yardımdır (McAllister ve Neubert, 1995). Öğretmen adayları akran koçluk deneyimi ile akranlarının derslerini tasarlama sürecine yardımcı olmaktadır. Karşılıklı olarak akranlar birbirlerine; dersi daha etkili planlama, öğrenci-öğretmen/öğrenci-öğrenci arasındaki diyalogu etkili hale getirme, teknoloji entegrasyonu vb. birçok bilgi alanı açısından deneyimlerini aktarmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları akran koçluğu yoluyla bir konunun/alanın daha etkili öğretimsel yollarla nasıl tasarlanacağını öğrenmektedir (vanTryon ve Schwartz, 2012). Akran koçluk süreci tek taraflı bir gelişim süreci olmayıp yani sadece koçluk yapılan kişiye yansıtılmayla kalmayıp koçluk yapan kişiye de yansıtma imkanı sağlamaktadır. Örneğin aynı konunun öğretimini yapacak iki akrandan biri diğerinin (öğretmen adayının) uygulamasını inceleyerek öğrencilerin süreçte nereyi öğrenmekte zorlandığı, konunun öğretiminde hangi teknolojik araç-gereçlerin etkili olup/olmadığı, değerlendirme sürecinde hangi yolun daha etkili olduğu vb. birçok bilgi alanı açısından yansıtma görevini görebilme imkanı bulmaktadır. Akran

koçluğunun; a) öğretmenler arasındaki soyutlanmayı azaltma, b) fikir verme, alma ve yardım etmede öğretmenlere olanak vermek için işbirlikli normları inşa etme, c) öğretimsel kaygıları ifade etmek için bir süreç oluşturma, d) yeni öğrenilenleri uygulamaya transfer etme, e) bir araştırmacı olarak öğretmenleri teşvik etme ve f) yansıtıcı uygulamalara cesaretlendirme (Gersten, Morvant ve Brengelman,1995; Joyce ve Showers, 1992; Robbins, 1991; Willerman, McNeely ve Koffman, 1991) gibi birçok faydası bulunmaktadır. Akran koçluğunun, yapısı ve içeriği açısından çeşitli türleri bulunmaktadır. Örneğin bunlardan bir kısmı iki ya da daha fazla meslektaşın paylaşılan öğretimi gözlemlemesi üzerinde birlikte çalışmasıdır. Burada ön görüşme, gözlem ve son görüşme aşamaları bulunmaktadır. Diğer türü ise bir çift ya da bir takımın eş zamanlı olarak bir dersi ya da bir programı birlikte planlamasıdır. Bazı koçluklar ise bir uzman ve bir tecrübesiz/acemi arasında ya da deneyimli ile daha az deneyimli öğretmen arasında gerçekleşebilir (Robbins, 1991).

Çalışmanın Önemi

Öğretmen adaylarının okul deneyimi-öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında yürüttüğü sınıf içi uygulamaları ile hizmet içerisindeki sınıf içi uygulamaları birbirinden farklılık göstermektedir. Özellikle öğretmen adaylarının deneyimli/tecrübeli bir şekilde mesleğine başlamaları, mesleki açıdan profesyonelleşmeleri için onlara yeterli fırsatlar etkili yaklaşımlarla birlikte sunulmalıdır. Öğretmen adaylarının uygulamalarına ilişkin yansıtma yapmaları, akranlarıyla etkileşimi ve karşılıklı fikir alışverişinde bulunmaları onların deneyim ve tecrübelerinin artmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla bu uygulamalara katılarak mesleğe atanan öğretmen adayları mesleki açıdan donanımlı olabilecektir. Öğretmen eğitiminde, akran koçluğunun yansıtıcı uygulama ve öğretimsel sorunların çözümünü sağladığı görülmüştür. Öğretimsel strateji, öğretim modelleri ve sınıf yönetimi gibi öğretmen adaylarının bilgi alanlarını da geliştireceği ifade edilmektedir (Kurtts, 1997; McAllister ve Neubert, 1995; Neubert ve McAllister, 1993; Wynn ve Kromrey, 1998; Akt. Jenkins ve Veal, 2002). Akran koçluğu, sınıf içi uygulamaları tasarlama sürecinde öğretmenler arasındaki etkileşimi teşvik edecek etkiye sahiptir (Wilson ve Berne, 1999). Ayrıca kişinin öğretimsel uygulamaları hakkında sürekli olarak yansıtmasını destekleyecek etkiye de sahiptir (Zwart, Wubbels, Bergen ve Bolhuis, 2007). İlgili alan yazın incelendiğinde akran koçluğuyla ilgili çalışmaların öğretmenlere (Joyce ve Showers, 1980, 1982; Showers, 1985) ve öğretmen adaylarına (Jenkins ve Veal, 2002; Hasbrouck, 1997) yönelik yürütüldüğü görülmektedir. Koçluk uygulamalarına yönelik çalışmaların akran çiftleri açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin, deneyimli öğretmenler ile öğretmen adayları arasında yürütülen koçluk uygulamaları (Miller, Harris, ve Watanabe, 1991; Peterson ve Hudson, 1989; Roliar, McNeil Pierce, Van Houten, Molcho ve Ylevitch, 1985), hizmet içerisindeki öğretmenler arasında yürütülen akran koçluk uygulamaları (Ludlow, Faieta ve Wienke, 1989; Pearce, de la Fuente, Hartweg ve Weinburgh, 2019; Peck, Killen ve Baumgart, 1989) ve öğretmen adayları (Kuru Gönen, 2016) ile ilgili çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca çalışmalar örneklem sayısı açısından incelendiğinde ise çoğunlukla küçük gruplara (n=5-10) yönelik olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Jenkins ve Veal (2002), akran koçluğunun öğretmen adaylarının PAB gelişimlerine etkisini incelediği çalışmalarını sekiz öğretmen adayı ile fizik eğitiminde özel öğretim yöntemi dersinde yürütmüştür. Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının PAB'lerinde gelişim olduğunu göstermiştir. Ülkemizde akran koçluğuna yönelik çalışmalar incelendiğinde ise hemşirelik alanında (Yava ve Sütçü Çiçek, 2016) ya da öğretmen eğitiminde bilişsel koçluğa yönelik (Demir ve Doğanay, 2009) çalışmaların bulunması ve yapılan çalışmalarında sınırlı sayıda olması bu çalışmanın fen eğitimi alanındaki eksikliği gidermesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, akran koçluğunun öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim sürecinde uygulanması, örneklem sayısının büyük olması, haftalara göre bilgi alanlarındaki gelişimin incelenmesi ve gerçek ortaokul fen derslerinde yürütülmesi açısından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı akran koçluk uygulamasının, Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının (FBÖA) TPAB ve onu oluşturan öğelerine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla çalışmanın araştırma soruları aşağıda sunulmuştur.

A-Akran koçluğunun fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'larına etkisi nasıldır?

- 1- Akran koçluğunun FBÖA'nın alan bilgisine etkisi nasıldır?
- 2- Akran koçluğunun FBÖA'nın pedagojik bilgisine etkisi nasıldır?
- 3- Akran koçluğunun FBÖA'nın teknolojik bilgisine etkisi nasıldır?
- 4- Akran koçluğunun FBÖA'nın pedagojik alan bilgisine etkisi nasıldır?
- 5- Akran koçluğunun FBÖA'nın teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri arasında süreç odaklılığı açısından ön plana çıkan eylem araştırmasında, herhangi bir durumun sistematik olarak tespit edilmesi ve geliştirilmesi amaçlanır. Son yıllarda eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan eylem araştırması, gerçek okul ya da sınıf ortamında, öğretimin ya da eylemin niteliğini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma türüdür. Çünkü öğretmen/öğretmen adayları bu sayede kendi uygulamalarını gözlemler ya da bir problemi ve beraberinde olası eylem türünü geliştirirler (Johnson, 2005). Eylem araştırması bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Uygulama ortamında uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme, eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasındadır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya, Fen Bilgisi Öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören toplam 37 fen bilgisi öğretmen adayı (27 kız ve 10 erkek) katılmıştır.

Veri toplama araçları

Akran koçluğunun fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf içi öğretimlerine etkisini belirlemek için akran koçluk formundan ve bireysel yarı yapılandırılmış mülakatlardan yararlanılmıştır. Bireysel yarı yapılandırılmış mülakatlarda öğretmen adaylarıyla yaklaşık 20-25 dk süren görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmede öğretmen adaylarına "Akran koçluğunun sınıf içi öğretime katkı sağladığını düşünüyor musun? Açıklar mısın? Akran koçluğunun öğretim sürecinde teknoloji entegrasyonuna etkisi oldu mu? Cevabın evet yada hayırsa açıklar mısın?, Akran koçluk uygulamasının öğretim strateji ve yöntem seçimine etkisi olduğunu düşünüyor musun? Açıklar mısın?" vb. sorular yöneltilmiştir. Bir diğer veri toplama aracı olan Akran koçluk formları; 1-ön görüşme (gözlem öncesi görüşme), 2-Gözlem ve 3-Son görüşme (gözlem sonrası görüşme) aşaması olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Bu formu öğretmen adaylarından her hafta (8 hafta) doldurarak araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Haftalık yapılan toplantılarda, öğretmen adaylarının akran koçluğuyla ilgili anlaşılmayan, sıkıntı yaşadıkları noktalar olup olmadığı tartışılmış ve koçluk formlarına ilişkin çeşitli dönütler verilmiştir. Bu süreç 8 hafta boyunca bu şekilde ilerlemiştir. Öğretmen adayları, hazır olarak verilen akran koçluk formlarındaki ön görüşme, gözlem ve son görüşme kısımlarını uygulama okullarında sınıf içi öğretim öncesi, süreci ve sonrasında eş zamanlı olarak doldurmuştur.

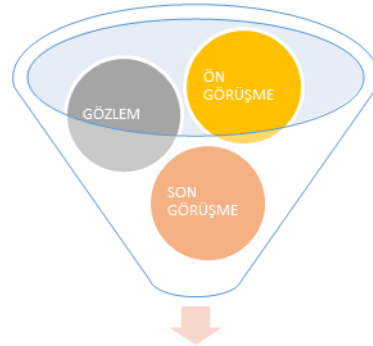
Akran koçluk modeli

Ön görüşme bu aşama ders öncesi öğretim süreci hakkında kritik yapmayı içerir. Bu süreçte koç ile koçluk edilen öğretmen adayı uygulama okulunda sessiz bir oda da öğretim süreci öncesinde toplantı yapar. Bu aşamada koçluk yapılan öğretmen adayının, derse giriş aşamasının nasıl olacağı, derste kullanmayı düşündüğü öğretim yaklaşımı/modeli ve teknikleri, ders içerisinde konuya ilişkin sorulacak sorular, uygulanacak etkinlikler, kullanılacak teknolojiler ve değerlendirme süreci hakkında fikir alışverişi yapılır ve koçluk yapan öğretmen adayı uygun olmadığını düşündüğü aşama için konuya uygun alternatiflerde bulunabilir ve ders planı tekrardan gözden geçirilebilir.

Gözlem bu aşama dersin öğretim sürecini içerir. Koç ve koçluk edilen öğretmen adayı sınıfına girer ve koçluk edilen öğretmen adayı öğretim sürecini gerçekleştirir. Bu aşamada koçluk eden öğretmen adayı öğretim süreci boyunca herhangi bir müdahalede bulunmadan sadece gözlem yapar (Robbins, 1991). Öğretmen adayının süreç içerisinde planladığı öğretim süreci ne kadar uygulayabildiği, öğretim sürecindeki güçlü ve zayıf yönleri, öğretmen-öğrenci/öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen diyalogları, uyguladığı yöntem, teknik ve değerlendirmeleri not eder. Koç, ders bitimine kadar bütün süreci dikkatli bir şekilde gözlemler ve kayıt altına alır.

Son görüşme bu aşama ders sonrası öğretim süreci hakkında kritik yapmayı içerir. Bu süreçte koç ile koçluk edilen öğretmen adayı uygulama okulunda sessiz bir odada öğretim süreci hakkında konuşur. Koç, öğretmen adayına çeşitli sorular sorar ve bazı önerilerde bulunur (Robbins,1991). Örneğin; planlayıp da yolunda gitmeyen aşamalar var mıydı? Neden, Öğretim süreci boyunca kendini en iyi ve etkili bulduğun aşama var mıydı? Varsa hangi aşamaydı? Neden. Öğretim süreci boyunca kendini en kötü ve yetersiz

bulduğun aşamalar var mıydı? Neden. vb şeklinde sorular yöneltirken ayrıca gelecek ğretim sürecine katkı sağlaması açısından derste grdđđ aksaklıklardan, ğretim sürecinde uygun olan ve uygun olmayan etkinlik, teknoloji kullanımı, sorulan sorular vb. kısımlardan da bahsedilir. Akan koçluk modelinin, üç aşaması birbiriyle bağlantılı bir dişli çark gibi düşünülebilir. Bu arklardan birinin yürütülmemesi diğer çarklarında yrtlmeyeceği anlamına gelmektedir (şekil 1).



TPAB ve ğlerinin Gelişim Süreci

şekil 1. Akran koçluk modelinin üç aşaması

Verilerin Analizi

Çalışmadaki veriler içerik analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak için kullanılır. Çalışmadaki veriler; bilimsel olmayan açıklama (0 puan), kısmen bilimsel açıklama (1 puan) ve bilimsel açıklama (3,5 puan) şeklinde (Karakaya, 2012; Karakaya Cırt, 2017; Kaya, 2009; Vazquez-Alonso ve Manassero-Mas, 1999)  kategori altında analiz edilmiştir. Bu kategorilere ait açıklamalar tablo 2'de sunulmuştur. Çalışmada geçerlilik ve güvenirliği sağlamak için TPAB çalışmalarında ve sınıf içi ğretim konularında uzman bağımsız bir araştırmacıdan yardım alınmıştır. Rastgele seçilen 12 ğretmen adayının mülakat ve akran koçluk formları aynı değerlendirme yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmacı ve bağımsız uzman araştırmacı analizleri sonucu uyum % 90 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.

Kategorilere ait açıklamalar.

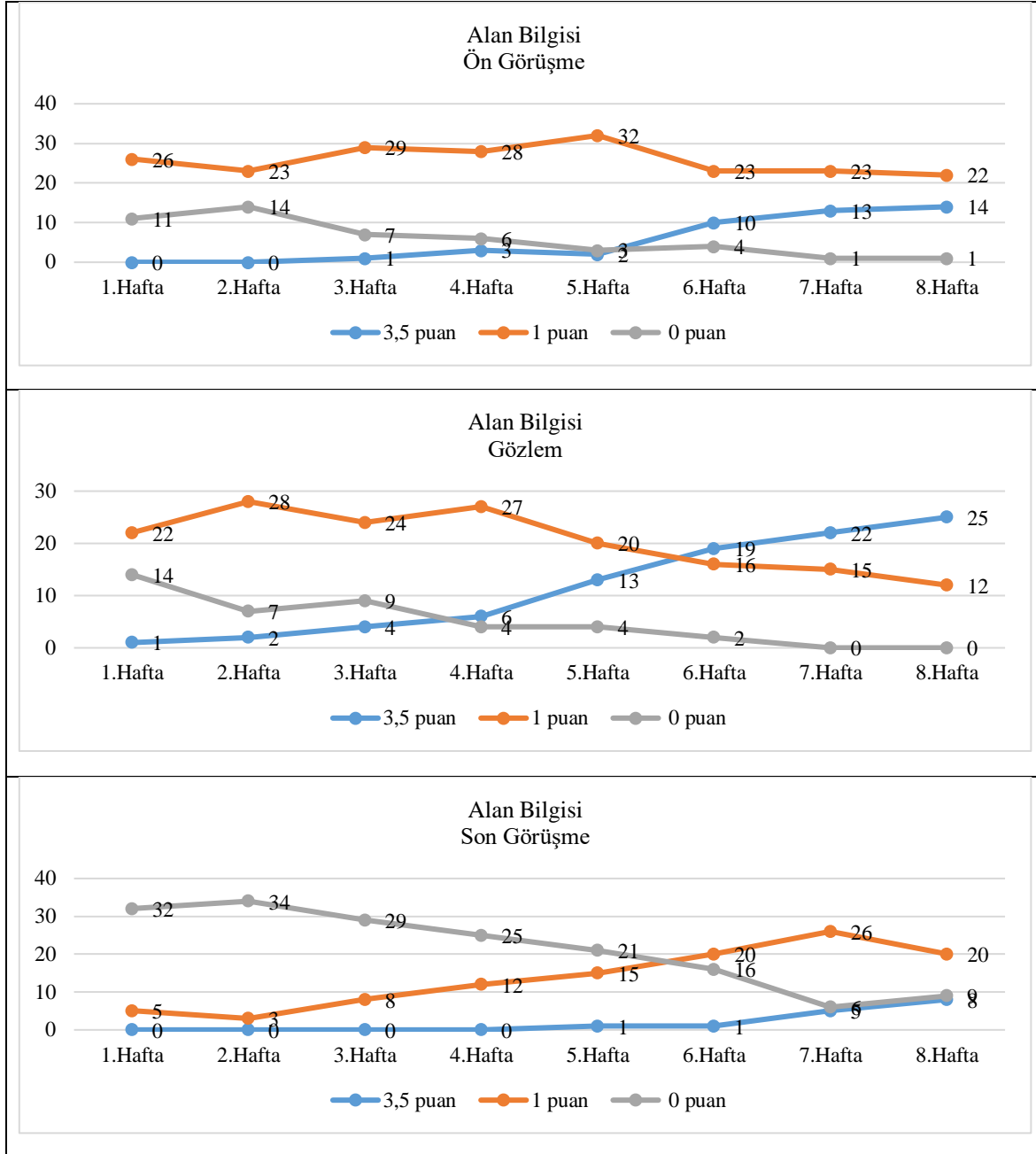
Kategoriler	Açıklama
Bilimsel Açıklama	Cevapta, herhangi bir kısmi kavrama ya da kavram yanılığı bulunmayan ve bilimsel olarak yeteri kadar açıklamanın bulunduğu düzeydir.
Kısmen Bilimsel Açıklama	Cevapta, herhangi bir kavram yanılığı bulunmayan fakat kısmen bilimsel olarak açıklamanın bulunduğu düzeydir.
Bilimsel Açıklama	Olmayan Cevapta, kavram yanılığı, boş bırakma ve bilimsel olmayan açıklamaların bulunduğu düzeydir.

BULGULAR

Fen bilgisi ğretmen adaylarının TPAB ve onu oluşturun öğelerin gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda ğretmen adaylarının gelişim gösterdiği alanlar beş başlıkta ele alınmıştır. Bunlar; 1-alan bilgisi, 2-pedagojik bilgi, 3-teknolojik bilgi ve 4-pedagojik alan bilgisi ve 5-teknolojik pedagojik alan bilgisinden oluşmaktadır. Her bilgi alanına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

A-Akran koçluğunun fen bilgisi ğretmen adaylarının TPAB'larına ve öğelerine etkisine ilişkin bulgular

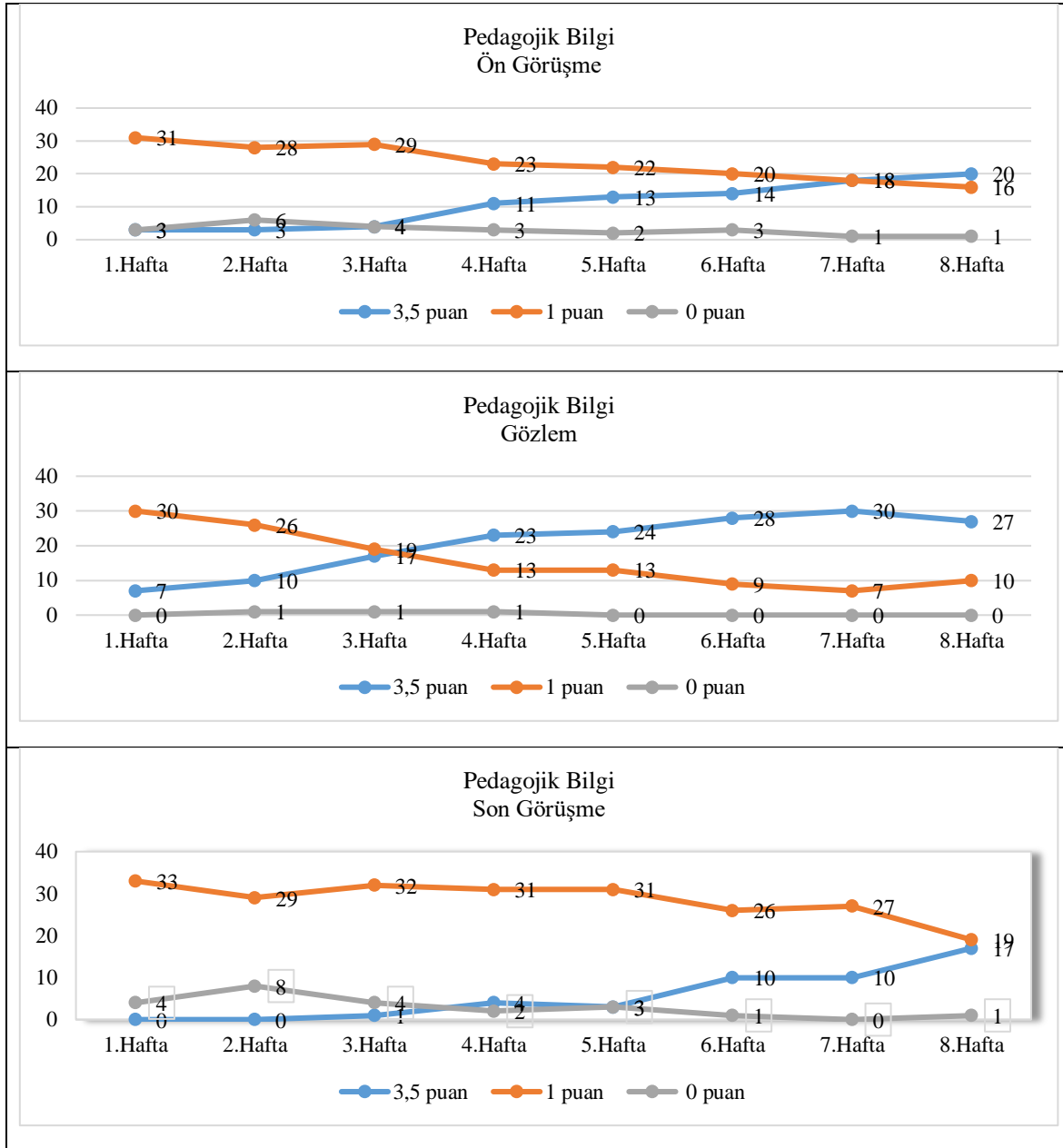
1-Akran koçluğunun FBA'nın alan bilgisine etkisine ilişkin bulgular



Grafik 1. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının alan bilgisine ilişkin bulguları

Grafik 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak alan bilgisinde haftalara göre gelişim gösterdiği görülmektedir. Ön görüşme aşamasında öğretmen adaylarının ilk haftalardan son haftalara doğru kısmen bilimsel açıklamalarda yoğunlaştığı görülürken son haftalara doğru bir kısım (%37,84) artışla bilimsel açıklamaya geçişinde olduğu belirlenmiştir. Gözlem aşamasında ise öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının ilk haftalarda kısmen bilimsel düzeyde son haftalara doğru (%65 civarında artışla) bilimsel açıklama düzeyine geçişin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları uygulamanın son görüşme aşamasında ise ilk haftalarda bilimsel olmayan açıklama düzeyinde çoğunluklu olarak bulunurken son haftalara doğru kısmen bilimsel açıklama düzeyine doğru gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının özellikle ön görüşme aşamasında ilk haftalarda yüzeysel olarak bahsettiği görülürken son haftalara doğru kavramları genişlettikleri fakat kısmen açıkladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının özellikle ilk haftalarda da akran koçluk formlarının gözlem aşaması kısmında alan bilgisine ilişkin kısmen açıklamalarda bulunduğu ortalara (4-5 hafta) doğru kavramlara daha fazla yer verdikleri fakat kısmen açıklayabildikleri son haftalara doğru ise hem kavramlara hem de bilimin doğası ve bilimsel araştırmaya ilişkin açıklamalara yer verdikleri görülmüştür.

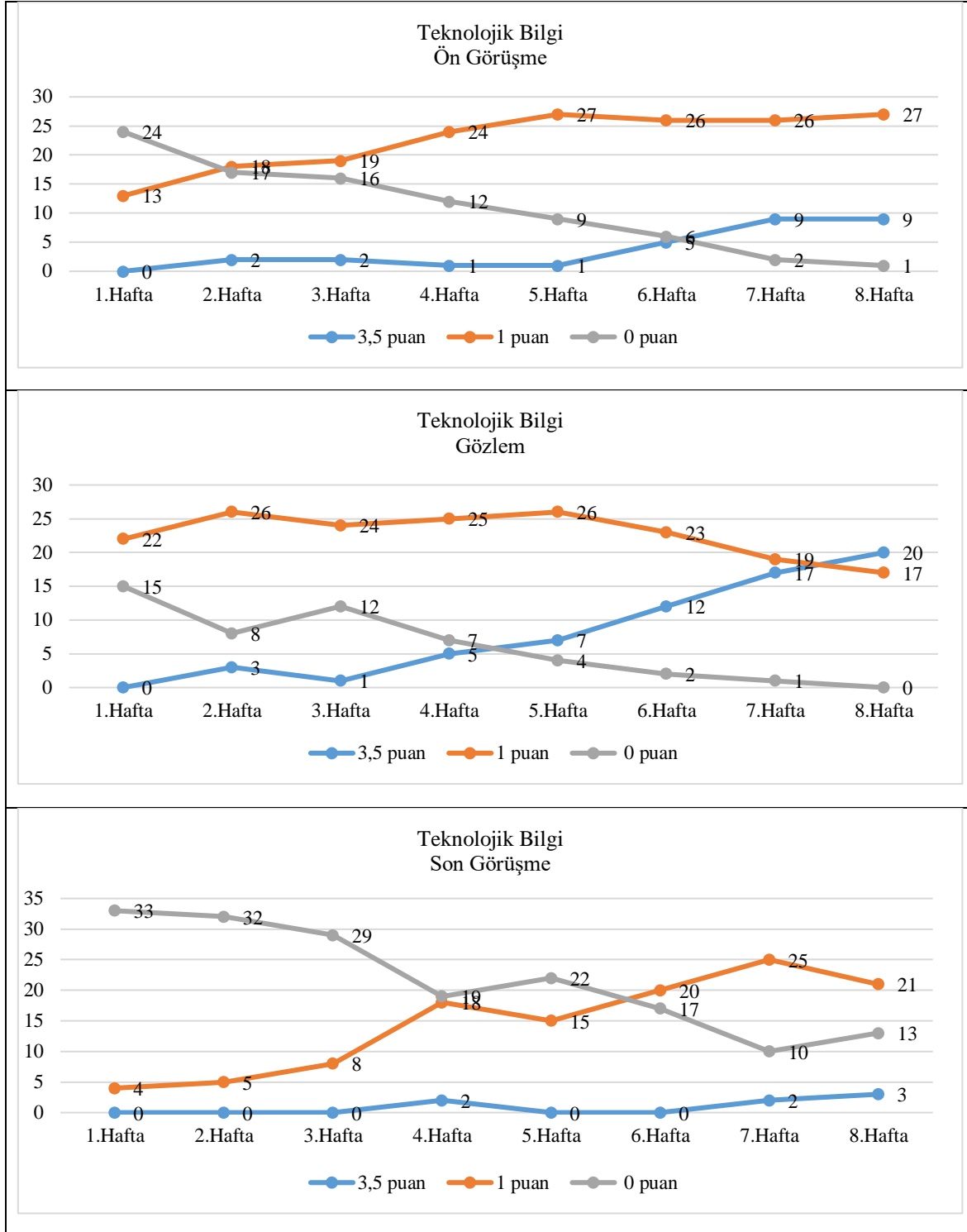
2-Akran koçluğunun FBÖA'nın pedagojik bilgisine etkisine ilişkin bulgular



Grafik 2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik bilgiye ilişkin bulguları

Öğretmen adaylarının ilk haftalara göre pedagojik bilgi alanında gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Akran koçluk formunun ön görüşme aşamasında ilk haftalarda öğretmen adayları %83,78 oranında kısmen bilimsel düzeyde yoğunlaşırken son haftalara doğru bilimsel açıklama düzeyine doğru bir ilerlemenin (%51 civarında artış) olduğu tespit edilmiştir. Gözlem aşamasında ise FBÖA'nın ilk iki hafta da (%70-80 civarında) kısmen bilimsel, son iki hafta ise (%48-54 civarında) bilimsel açıklama düzeyinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Formun son görüşme aşamasında ise öğretmen adaylarının son haftalara doğru bilimsel açıklama düzeyinde bir artış göstermesine rağmen ilk haftadan son haftaya doğru kısmen bilimsel açıklama düzeyinde yoğunlaştıkları görülmüştür (grafik 2).

3-Akran koçluğunun FBÖA'nın teknolojik bilgisine etkisine ilişkin bulgular

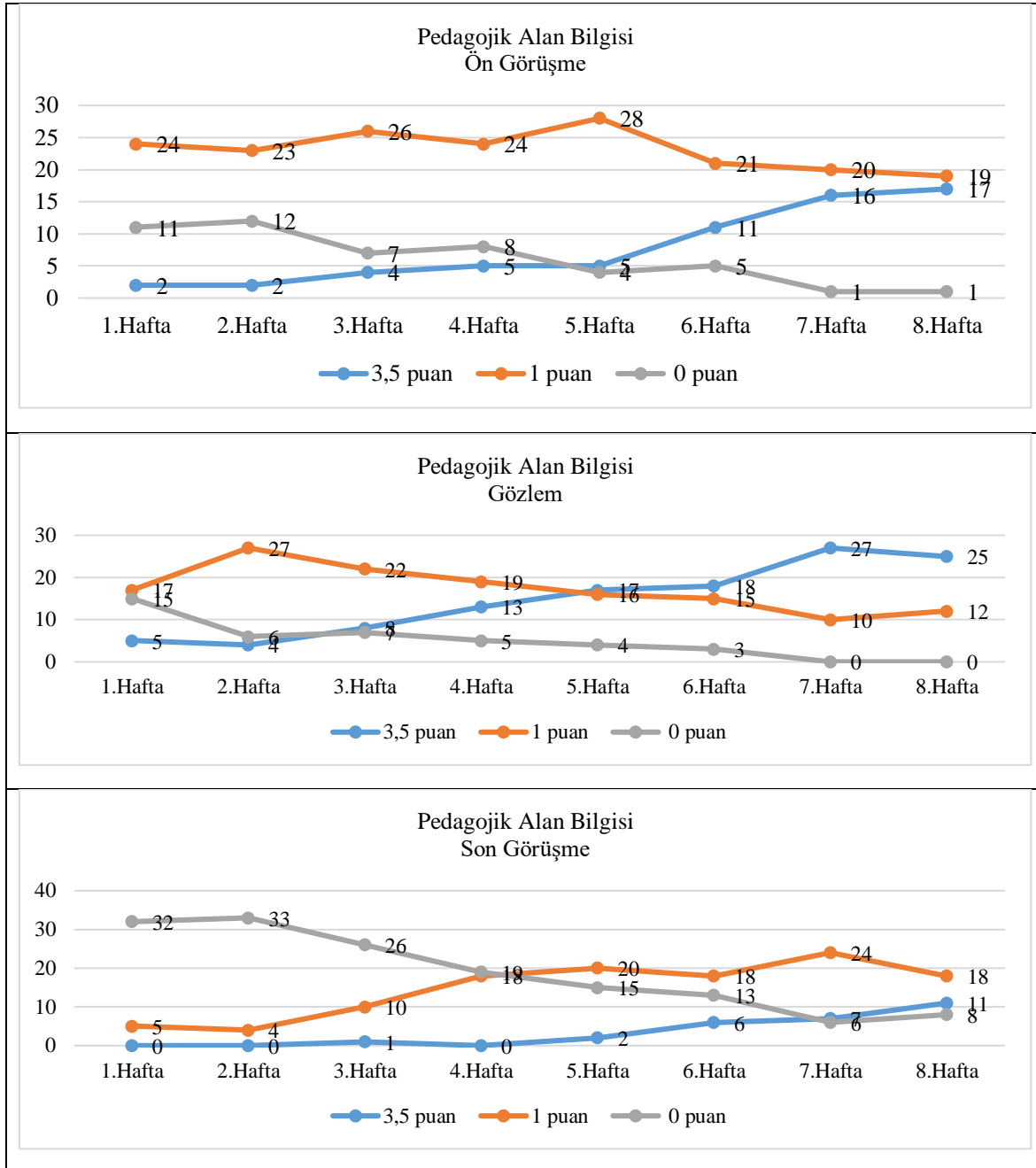


Grafik 3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik bilgiye ilişkin bulguları

Fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yarı yapılandırılmış mülakat ve ekran koçluk formlarının bütüncül olarak analizi sonucu elde edilen bulgular teknolojik bilgi alanında haftalara göre gelişimin kısmen bilimsel açıklama düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Grafik 3). Ön görüşme ve son görüşme aşamaları incelendiğinde, FBÖA'nın ilk haftalarda bilimsel olmayan açıklamalarda yoğunlaştığı görülürken son haftalara doğru kısmen bilimsel açıklamalara geçişte buldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının ilk haftalarda teknolojik araç gereçlerden bahsetmediği son haftalara doğru video, animasyon, scracth vb. teknolojik araç-gereçlerden bahsettiği belirlenmiştir. Gözlem aşamasında ise FBÖA'nın kısmen bilimsel açıklama düzeyinde bulunduğu son haftalara doğru bilimsel açıklama düzeyinde gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dersin giriş kısmında video, animasyon, basit araç-gereçlerle etkinlikler tasarımı bahsettiği

öğretim sürecinin açıklama, değerlendirme aşamalarında da çeşitli teknolojilerden yararlanacaklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Son görüşme aşamasında FBÖA'nın, ilk haftalarda bilimsel olmayan açıklama düzeyinde yoğunlaştığı görülürken son haftalarda ise bu durumun kısmen bilimsel açıklama düzeyine doğru değiştiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu aşamada da gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

4-Akran koçluğunun FBÖA'nın pedagojik alan bilgisine etkisine ilişkin bulgular

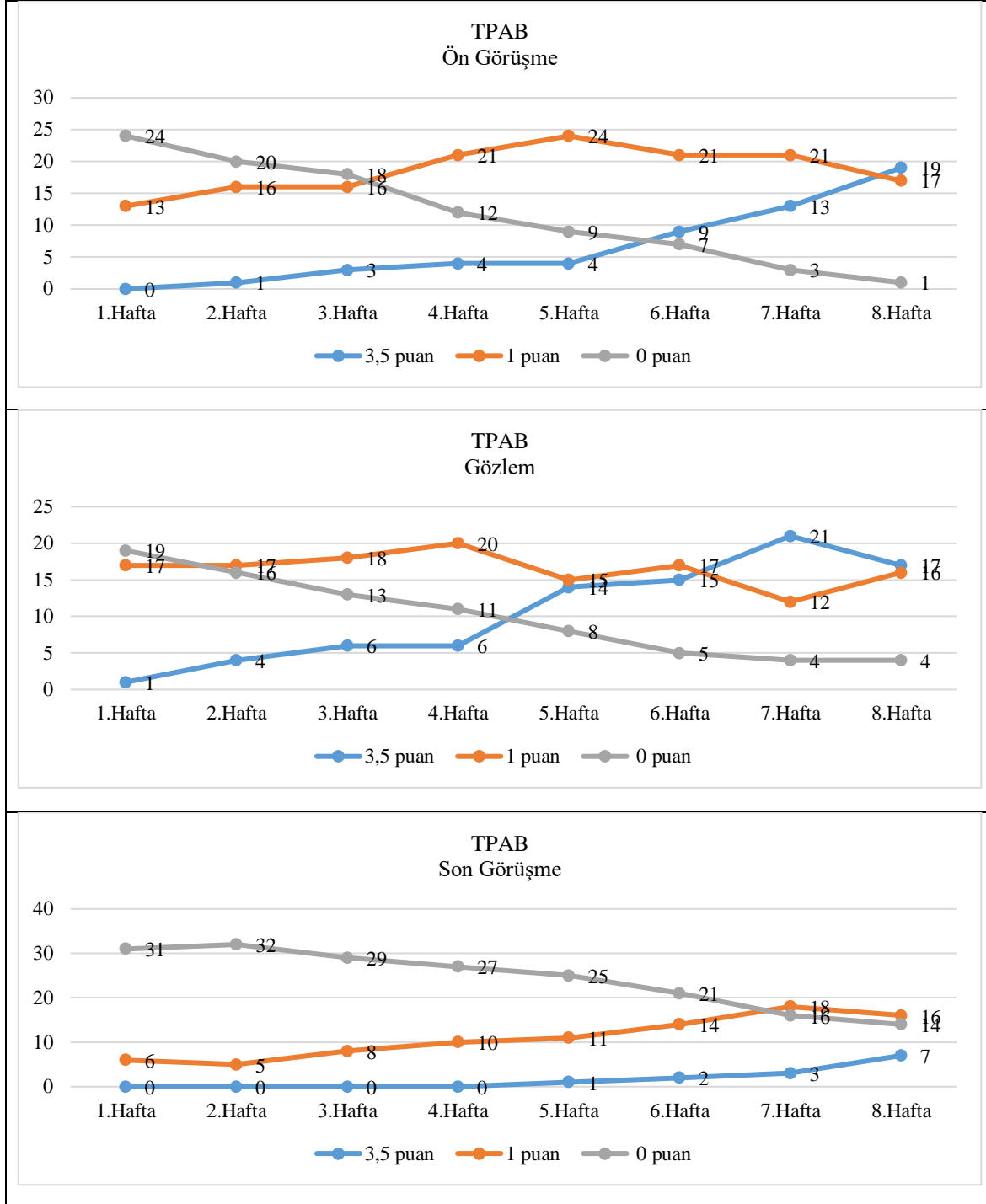


Grafik 4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisine ilişkin bulguları

Grafik 4 incelendiğinde FBÖA'nın pedagojik alan bilgisinde de gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ön görüşme aşamasında ilk haftalarda kısmen bilimsel açıklamada yoğunlaştıkları görülürken son haftalara doğru bir kısım öğretmen adayının (%45 civarında) bilimsel açıklamaya doğru ilerlediği tespit edilse de yoğunlaşmanın kısmen bilimsel açıklama düzeyinde kaldığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde konuya özgü olarak hangi değerlendirme, strateji-yöntem ya da kazanımları ele alacağını kısmi olarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Gözlem aşamasında ise öğretmen adaylarının ilk haftalarda bilimsel olmayan ve kısmen bilimsel açıklama düzeyinde benzer oranlarda (%40-

45 civarında) yoğunlaştığı görülürken haftaların ortalarına doğru bilimsel olmayan açıklama düzeyinde azalma bilimsel açıklama düzeyinde ise artış görüldüğü ve son haftada yoğunlaşmanın bu düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları gözlem aşamasında akranının konu için nasıl bir yöntem izlediği, nasıl bir giriş yaptığı ve ön bilgileri nasıl belirlediğini detaylı ve yapılandırmacı bir bakış açısı ile ele aldığı tespit edilmiştir. Son görüşme aşamasında ise FBÖA'nın ilk haftalarda bilimsel olmayan açıklama düzeyinde yoğunlaştığı son haftalara doğru kısmen bilimsel açıklamaya doğru gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

5-Akran koçluğunun FBÖA'nın teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisine ilişkin bulgular



Grafik 5. Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin bulguları

Elde edilen bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının haftalara göre TPAB alanında da gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir (Grafik 5). Öğretmen adaylarının akran koçluğunun ilk aşaması olan ön görüşme de ilk haftalarda bilimsel olmayan açıklama düzeyinde bulunduğu görülürken son haftalara doğru kısmen bilimsel açıklamaya doğru ilerleme gösterdikleri ve son haftada ise geçişin bilimsel açıklamaya doğru olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ilk haftalarda konulara özgü teknoloji ve pedagoji entegrasyonunda yetersiz oldukları son haftalarda ise bunu geliştirdikleri görülmüştür. İkinci aşama Gözlem kısmında ise FBÖA'nın kısmen bilimsel ve bilimsel olmayan açıklama düzeyine benzer oranda yoğunlaştığı son haftalara doğru ise yoğunlaşmanın kısmen bilimsel ile bilimsel açıklamaya doğru olduğu ortaya çıkmıştır. Son görüşme aşamasında ise öğretmen adaylarının TPAB'a ilişkin ilk haftalarda yetersiz kaldığı ve bilimsel olmayan açıklamalarda buldukları son haftalara doğru bu düzeyde azalmanın olduğu kısmen bilimsel açıklama düzeyinde ise artışın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bir kısım FBÖA'nın son haftalarda (%18 civarında) bilimsel açıklamada bulunduğu da tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Akran koçluk uygulamasının FBÖA'nın teknolojik pedagojik alan bilgisi ve bileşenlerindeki gelişiminin incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar haftalara göre ilerlemenin olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada koçluk uygulaması üç aşamada yoğun bir şekilde yürütülmüştür. FBÖA, bu uygulamalarda; ön görüşme (20dk) gözlem (40dk) ve son görüşme (20dk) olmak üzere toplam haftalık 80dk'lık koçluk uygulamasını 8 hafta boyunca yürütmüştür. Bu uygulamalardan sonra öğretmen adaylarının bilgi alanlarında ve öğretimlerinde önemli bir şekilde değişim belirlenmiştir. Benzer bulgulara ilgili alan yazında da rastlanmıştır. Örneğin, Maheady, Harper, Mallette ve Karnes (2004), yaklaşık 4 saatlik hizmet içi ve koçluk uygulamasının, öğretim sürecine yüksek düzeyde katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, Kretlow, Cooke ve Wood (2012) yapmış oldukları çalışmada ise dört oturum (bir hizmet içi grup, bir ön görüşme, bir koçluk ve bir de dönüt oturumu) şeklinde yürütülen uygulamanın eğitim süreci yaklaşık dört saat sürmüştür. Uygulama sonrası öğretmenlerin öğretiminde önemli değişim bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar; alan bilgisinde fen bilgisi öğretmen adaylarının gözlem aşamasında kavramsal bilgi, bilimin doğası ve bilimsel araştırmaya daha çok yer verdiklerini ve son haftalara doğru bilimsel açıklamalarda yoğunlaştığını ayrıca diğer iki aşamada da son haftalara doğru bir ilerlemenin olduğunu göstermektedir. Pedagojik bilgi açısından incelendiğinde FBÖA'nın bilimsel olmayan açıklama düzeyinde pek bulunmadıkları çoğunlukla bilimsel ve kısmen bilimsel açıklama düzeyinden yer aldıkları tespit edilmiştir. Bu bilgi alanında da öğretmen adaylarının gözlem aşamasında ilerleyen haftalara göre daha detaylandıkları belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik bilgi alanına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise akran koçluğunun tüm aşamalarında da ilk haftalarda bilimsel olmayan açıklama düzeyinde buldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ilk haftalarda sınıf içi öğretim sürecinde bir bilgi alanı olarak teknolojik bilgiyi yok saydığı ve dikkate almadığı görülmektedir (Grafik 3). Her üç aşamada da haftaların ortalarına ve sonlarına doğru bilimsel olmayandan kısmen bilimsel açıklamaya doğru bir ilerlemenin olduğu görülürken son görüşme aşamasında bilimsel olmayan açıklamaların bulunduğu görülmektedir. Akran koçluğunun her üç aşamasında da farklılık gösteren öğretmen adayları pedagojik alan bilgisinde ön görüşme aşamasında kısmen bilimsel düzeyde yoğunlaştığı, gözlem aşamasında bilimsel olmayan ve kısmen bilimsel açıklamada eşit bir şekilde yer aldığı son görüşme aşamasında ise bilimsel olmayan açıklama düzeyinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Fakat ilerleyen haftalara doğru öğretmen adayları ilerleme göstererek gözlem aşamasında bilimsel açıklama, ön ve son görüşme aşamasında ise kısmen bilimsel açıklama düzeyinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır. FBÖA'nın teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutunda ise uygulamanın üç aşamasında da ilk haftalarda yetersiz oldukları ve bilimsel olmayan açıklamalarda buldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ilerleyen haftalarda (4.hafta) ön görüşme ve gözlem aşamasında kısmen bilimsel açıklamaya geçerken son görüşme aşamasında ise bilimsel olmayan açıklamada buldukları tespit edilmiştir. Son hafta ise bu durum değişiklik göstererek ön görüşme-gözlem aşamasının bilimsel açıklamaya son görüşme aşamasının ise kısmen bilimsel açıklamaya doğru ilerlediği belirlenmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının akran koçluk uygulamasında son haftalara doğru gelişim gösterdikleri daha detaylandıkları ayrıca alan, pedagoji ve teknolojik bilginin yanı sıra bu bilgi alanlarının entegrasyonundan da bahsettikleri görülmüştür. Benzer sonuçlara ilgili alan yazında da rastlanmıştır. Örneğin, Jenkins ve Veal (2002), çalışmalarında akran koçluk uygulamasının "Pedagojik alanı bilme" de gelişim sağladığını özellikle derslerin gözlemlenmesi ve son görüşme aşamalarının katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının haftalara göre

gelişim göstermesindeki en önemli noktalardan biri olarak koçluk yapan akranlarının genel dönütlerden ziyade konu alanına yönelik olarak birebir özel dönütler vermesi gösterilebilir (Jenkins ve Veal, 2002).

Akran koçluk uygulaması sayesinde öğretmen adayları, akrandan akrana öğrenme yoluyla birlikte işbirliğine dayalı bir öğretim sürecini tasarlama, yönetme ve kritik etme aşamalarında bulunmaktadır. Dolayısıyla FBÖA'nın bilgi alanlarındaki gelişim ile akran koçluk sürecinde geçirdikleri zaman arasında bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Anderson, Feldman ve Minstrell, (2014) çalışmalarında akran koçlarıyla öğretmenlerin geçirdiği zaman ile öğretimsel gelişimler arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılacak araştırmalar için bazı önerilerde bulunulabilir. 1-Akran koçluk uygulamasının öğretmen yetiştirme kurumlarında yaygınlaştırılması ve özellikle öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında kullanımının artırılması mesleki açıdan daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. 2- Farklı türleri olan koçluk uygulamasının farklı alanlarda kullanımı gelecekte bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için faydalı olacaktır. 3-Ayrıca koçluk uygulamasının hizmet içerisindeki öğretmenlere uygulanması böylelikle öğretmenlerin birbirlerinin deneyim, bilgi ve birikimlerinden yararlanmalarına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Anderson, N. A., Barksdale, M. A., & Hite, C. E. (2005). Preservice teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 97-117.
- Anderson, R., Feldman, S., & Minstrell, J. (2014). Understanding relationship: Maximizing the effects of science coaching. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (54), 1-25.
- Ball, D.L., & McDiarmid, G.W. (1990). The subject-matter preparation of teachers. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 437-449). New York: MacMillan.
- Cochran, K.F., DeRuiter, J.A., & King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- Çoklar, A.N., Kılıçer, K. & Odabaşı, H.F. (2007). Eğitimde Teknoloji Kullanımına Eleştirel bir Bakış: Teknopedagoji. *The proceedings of 7th International Technology Conference*, 3-5 Mayıs 2007, Near East University, North Cyprus.
- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 601-624.
- Gersten, R., Morvant, M., & Brengelman, S. (1995). Close to the classroom is close to the bone; Coaching as a means to translate research into classroom practice. *Exceptional Children*, 62(1), 52-66.
- Gess-Newsome, J. & Lederman, N. G. (Eds.). (1999). *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kuru Gönen, S. İ. (2016). A study on reflective reciprocal peer coaching for pre-service teachers: Change in reflectivity. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 221-235. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1452>
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds (Ed.), *The Knowledge Base for Beginning Teachers* (pp. 23-36). New York: Pergamon.

- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. J. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41 (4), 393-416.
- Hasbrouck, J. E. (1997). Mediated peer coaching for training preservice teachers. *The Journal of Special Education*, 31(2), 251-271
- Jenkins, J. M., & Veal, M. L. (2002). Preservice teachers' PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 49-68.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research* (2nd ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1981). Transfer of training: The contribution of "coaching". *Journal of Education*, 163(2), 163-172.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Karakaya Cırt, D.(2017). Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin bilgileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 21-43.
- Karakaya, D. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel boyuttaki çevresel sorunlara ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve sınıf içi uygulamalarının araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaya, O. N. (2009). The nature of relationships among the components of pedagogical content knowledge of preservice science teachers: 'Ozone Layer Depletion' as an example. *International Journal of Science Education*, 31(7), 961-988.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740-762.
- Kretlow, A. G., Cooke, N. L., & Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33(6), 348-361.
- Kurtts, S. A. (1997). Peer coaching and the development of reflective practice in preservice teachers. In *annual conference of the Eastern Educational Research Association*, Hilton Head, SC.
- Kurtts, S.A.,& Levin,B.B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education*, 11(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/713698980>
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lu, H. L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education—A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748-753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015>
- Ludlow, B. L., Faieta, J. C , & Wienke, W. D. (1989). Training teachers to supervise their peers: A pilot practicum project. *Teacher Education and Special Education*, 12 (1-2),27-32. <https://doi.org/10.1177/088840648901200105>
- Maheady, L., Harper, G. F., Mallette, B., & Karnes, M. (2004). Preparing preservice teachers to implement class wide peer tutoring. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 408-418.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11. <https://doi.org/10.1177/002248719004100302>

- McAllister E. A., & Neubert G.A. (1995) *New teachers helping new teachers: preservice peer coaching*. EDINFO Press, Bloomington
- Miller, S. P., Harris, C, & Watanabe, A. (1991). Professional coaching: A method for increasing effective and decreasing ineffective teacher behaviors. *Teacher Education and Special Education, 14*, 183-191.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2005). Educational technology by design: Results from a survey assessing its effectiveness. In C. Crawford, et al (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 2005*. Chesapeake, VA: AACE.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108* (6), 1017-1054.
- Neubert, G.A., & McAllister, E. (1993). Peer coaching in preservice education. *Teacher Education Quarterly, 20*(4), 77-84.
- Pearce, E., de la Fuente, Y., Hartweg, B., & Weinburgh, M. (2019). Peer-coaching as a component of a professional development model for biology teachers. *School Science and Mathematics, 119*(3), 117-126.
- Peck, C. A., Killen, C. C , & Baumgart, D. (1989). Increasing implementation of special education in mainstream preschools: Direct and generalized effects of nondirective consultation, *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*(2), 197-210.
- Peterson, S. K., & Hudson, P. J. (1989). Coaching: A strategy to enhance preservice teacher behaviors. *Teacher Education and Special Education, 12* (1-2), 56-60.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Alexandria, USA: ASCD.
- Roliar, A., McNeil Pierce, M., Van Houten, R., Molcho, M., & Ylevitch, L. (1985). The effects of a comprehensive feedback component on the preparation of preservice educators. *Teacher Education and Special Education, 8*(1), 17-24. <https://doi.org/10.1177/088840648500800103>
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership, 42* (7), 43-48.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4-14.
- Shulman, L. S.(1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.
- van Tryon, P. J. S., & Schwartz, C. S. (2012). A pre-service teacher training model with instructional technology graduate students as peer coaches to elementary pre-service teachers. *TechTrends, 56*(6), 31-36.
- Vazquez-Alonso, A, & Manassero-Mas M. A. (1999). Response and scoring models for the 'Views on Science –Technology-Society 'Instrument. *International Journal of Science Education, 21* (3), 231-247.
- Willerman, M., McNeely, S. L., & Koffman, E. C. (1991). *Teachers helping teachers: Peer observation and assistance*. New York: Praeger Publishers.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education, 24*, 173-209.
- Wynn, M.J., & Kromrey, J. (1998). Paired peer placement with peer coaching to enhance prospective teachers' professional growth in early field experience. Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Tampa, FL.

Yava, A., & Sütçü Çiçek, H. (2016). Hemşirelik Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Akran Koçluğu. *Journal of Hacettepe University Faculty of Nursing*, 3(1).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M. & Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 165-187.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğrt Üyesi Didem KARAKAYA CİRİT

ddmrkyct@gmail.com

Dr. Öğrt Üyesi Selçuk AYDEMİR

s.aydemir@alparslan.edu.tr

Investigation of the 8th Grade Students' Perceptions on the Concept of School Counselor (Malatya Province Case)¹

Nuri Erdemir, Inonu University, 0000-0002-5106-7884

Ezgi Sumbas, Inonu University, 0000-0001-5450-6400

Zeynep Umur Erkuş, Furat University, 0000-0002-3576-8461

Aslı Tunca, Ministry of Education, 0000-0001-5202-2496

Abstract

The aim of this study is to examine the metaphors of 8th grade students in the central districts of Malatya province, Battalgazi and Yeşilyurt. For this purpose, 137 students in the 8th grade in secondary schools were reached. The data obtained from students by asking the question that "the psychological counselor in my school is similar to because ". As a result of the research, metaphors produced by the students as a handsome / cool / charismatic school counselor, as a family school counselor, friend / friend / school counselor as a friend / counselor, psychologist / psychiatrist / counselor / school counselor as a specialist, gathering information / information as a person providing information, a school counselor, a school counselor as a moving person, a leader, school counselor as a leader, 7 themes were created. It is possible to say that these themes emphasize more positive aspects of school counselors. In addition to this, it is seen that some of the themes of the psychological counselor include information about the work area.

Keywords: : 8th grade students, psychological counselor, occupational image



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 952-962
DOI: 10.17679/inuefd.489572

Article type:
Research article

Received : 29.11.2018
Accepted : 09.12.2019

Suggested Citation

Erdemir, N., Sumbas, E., Umur, Z. & Tunca, A., (2019). Investigation of the 8th Grade Students' Perceptions on the Concept of School Counselor (Malatya Province Case), *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 952-962. DOI: 10.17679/inuefd.489572

¹ This is an extended version of the paper presented at the 1st International Battalgazi Multidisciplinary Studies Congress held on 7-9 December 2018

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Guidance services in schools are the basis of personality services offered to students. Understanding the thoughts and perceptions of these services and school counselors on the basis of the students will facilitate the reorganization of these services and innovations in line with the expectations. In addition, school counselors will be able to provide feedback on their services. When the literature is examined, it is seen that most of the studies on this subject are mostly taken from the opinions of managers and teachers and the opinions of the students are at the level of secondary education.

In the literature, there are various researches about how school counselors are perceived. These studies relate to how school counselors perceive themselves and how they are perceived by school administrators and other teachers. In this case, it is thought that school counselors will develop a professional perception of the students and will contribute to the positive perception of themselves.

Purpose

This study aims to examine the students' perceptions about the concept of school counselor by analyzing the metaphors they developed about the concept of school counselor in Battalgazi and Yeşilyurt central districts of Malatya province. In line with these perceptions, it will be possible for school counselors to organize their behaviors according to expectations and to make innovations about the services provided.

Method

Descriptive survey method used in this study. The aim of this study is to find out the perceptions of eighth grades about their school psychological counselors. The population of the study is composed of 137 students who are volunteers in the study. A form was created for the students to fill in the beginning of the research. After the necessary permissions were obtained from the schools and teachers, the students were asked to enter the class and the forms were distributed and the students were asked to fill in the forms. The application lasted 40 minutes. The data was collected with open-ended question. The answers were entered into the excel table and the analyzes were made on excel. Empty and incorrectly filled inventories weren't analyzed.

Findings

79 metaphors were produced by the students. The metaphors produced by the students are expressed under seven different themes. These themes include; School counselor as a handsome / cool / charismatic person, school counselor as one of our family, school counselor as friend / friend / confidant, school counselor as psychologist / psychiatrist / counselor / expert as a counselor / information collector / informant As a school counselor, a school counselor as a moving person, and a leader, as a school counselor.

Discussion & Conclusion

It is possible to say that these themes emphasize more positive aspects of school counselors. In addition to this, it is seen that some of the themes of the psychological counselor include information about the work area. Altun and Camadan (2012) found similar themes in their research with school counselors.

With the results of the research, the school counselors are informed about the point of the school services. And the school counselors can learn about the behaviors that concern students and the teachers so they can change their expectations and organize their behaviors. In addition, new studies and necessary legal arrangements can be made to highlight the role of school counselors.

8. Sınıf Öğrencilerin Okul Psikolojik Danışmanı Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi (Malatya İli Örneği)²

Nuri Erdemir, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-5106-7884

Ezgi Sumbas, İnönü Üniversitesi, 0000-0001-5450-6400

Zeynep Umur Erkuş, Fırat Üniversitesi, 0000-0002-3576-8461

Aslı Tunca, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-5202-2496

Öz

Bu araştırmanın amacı Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki 8. sınıf öğrencilerin okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin görüşlerini inceleyerek öğrencilerin okul psikolojik danışmanı kavramına yönelik zihinsel imgelerini ortaya koymaktır. Bunun için araştırmacılar tarafından seçilen ortaokullarda öğrenim gören, ankette okul psikolojik danışmanından yardım aldığını belirten, 8. sınıf öğrencilerinden araştırmaya gönüllü katılan, 137 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler 8. sınıf öğrencilerine sorulan "Okulumdaki psikolojik danışman benziyor. Çünkü....." biçiminde açık uçlu sorularla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından üretilen metaforlardan Yakışıklı / güzel / karizmatik biri olarak okul psikolojik danışmanı, ailemizden biri olarak okul psikolojik danışmanı, dost / arkadaş / sırdaş olarak okul psikolojik danışmanı, psikolog / psikiyatrist / danışman / uzman olarak okul psikolojik danışmanı, bilgin / bilgi toplayan / bilgi veren bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı, koşturan, hareketli bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı ve bir lider, yol gösteren olarak okul psikolojik danışmanı olmak üzere 7 tema oluşturulmuştur. Bu temaların, okul psikolojik danışmanlarının daha çok olumlu yönlerini vurguladığını söylemek mümkündür. Buna ek olarak bazı temaların psikolojik danışmanın iş alanına yönelik bilgileri de içerdikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: 8. sınıf öğrencileri, okul psikolojik danışmanları, meslek imajı.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 952-962
DOI: 10.17679/inuefd.489572

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 29.11.2018
Kabul Tarihi : 09.12.2019

Önerilen Atıf

Erdemir, N., Sumbas, E., Umur, Z. & Tunca, A., (2019). 8. Sınıf Öğrencilerin Okul Psikolojik Danışmanı Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi (Malatya İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 952-962. DOI: 10.17679/inuefd.489572

² Bu çalışma 7-9 Aralık 2018 tarihlerinde düzenlenen 1. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin hayata hazırlanması amacıyla ihtiyaç duyulan tutum, beceri ve bilginin kazandırılması süreci olarak ifade edilir (Erdem, 2005). Çağdaş eğitimin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar yönetim, öğretim ve öğrenci kişilik hizmetleridir. Öğrenci kişilik hizmetleri bireyin yani öğrencinin özgün bir biçimde bütün olarak gelişimiyle ilgilidir. Öğrenci kişilik hizmetleri özel eğitimi, eğitsel ve sosyal etkinlikleri, sağlık hizmetlerini, sosyal yardımları ve psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerini kapsamaktadır (Çetinkaya, 2017). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrenci kişilik hizmetleri içerisinde çok önemli bir yere sahip ve bireyin bir bütün olarak gelişimi için doğrudan yardıma yönelik bir faaliyettir (Altıntaş, 2015; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013).

Psikolojik danışma ve rehberlik 20.yy başlarında ABD’de ortaya çıkmıştır. Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik kavramından söz edilmesi 2.dünya savaşı sonrasına denk gelmektedir (Bakircioğlu, 2005). 1970’li yıllarda ise psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri okullarda yerini almaya başlamıştır (Yavuzer, 2017). Okullar, öğrencilerin her anlamda gelişimini desteklemeyi amaçlamanın yanı sıra onların ruh sağlığını koruma amacı da taşımaktadır. Bu durum okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yer almasında etkili olmuştur (Canel, 2017). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri tüm eğitim kademelerinde verilen bir hizmettir. Her eğitim kademesinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin amacı farklılık gösterebilmektedir. Ortaokulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenen, çocuğun dengeli bir birey olması, sağlıklı gelişmesi ve çevresine uyumlu olabilmesi için çocuğa yardımcı olmasıdır (Yeşilyaprak, 2003). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nde bu hizmetlerin yürütülmesine ilişkin esaslar belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanı ile birlikte okul yöneticilerinin (müdür, müdür yardımcısı) ve öğretmenlerin de bu hizmetlere ilişkin görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Diğer bir deyişle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri okul yöneticileri, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarınca gerçekleştirilmektedir (Güven, 2009). Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde bütün personelin etkin katılımı gereklidir. Okul personelinin işbirliği içerisinde ortak anlayışla, olumlu tutumlarla ve istekli olarak hareket etmesi PDR hizmetlerinin etkili yürütülebilmesi açısından oldukça önemlidir (Güven, 2009; Korkut-Owen ve Owen, 2008; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008). Ancak okul psikolojik danışmanının asıl ilgili olduğu grup öğrencilerdir. Gönüllülük ilkesi doğrultusunda öğrencilerin okul psikolojik danışmanından yardım istemesi beklenir ancak bu öğrencinin okul psikolojik danışmanına güvenmesi ile mümkündür. Bu güven ise okul psikolojik danışmanının kendisini ve yaptığı işi doğru şekilde anlatması ve bu bilgilerin ve kendisinin doğru şekilde algılanması ile sağlanabilir (Rogers, 1981).

Birçok alanda görüldüğü gibi okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde de değişimler yaşanmaktadır. Okullardaki rehberlik hizmetleri ise öğrencilere sunulan kişilik hizmetlerinin temelinde yer almaktadır. Öğrenciler temel alınarak planlanan bu hizmetlere ve okul psikolojik danışmanlarına yönelik düşünce ve algıların anlaşılması başta bu hizmetlerin yeniden düzenlenmesi ve beklentiler doğrultusunda yenilikler yapılmasını kolaylaştıracaktır. Buna ek olarak okul psikolojik danışmanları kendilerine yönelik ve hizmetlerine yönelik geri bildirim alabileceklerdir. Literatür incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmaların çoğunda daha çok yönetici ve öğretmenlerin fikirlerinin alındığı ve öğrencilerin görüşlerinin alındığı çalışmaların ortaöğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmalar okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili görüşleri (Gündüz, İnandı ve Tunç, 2017; Erdemir ve Kış, 2017), alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları (Dost ve Keklik, 2017), okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri (Tagay ve Çakar, 2017), ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul psikolojik danışmanın görüşleri (Karataş ve Baltacı, 2013), ortaöğretimde öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi (Şahin, 2010), rehber öğretmenlerin psikolojik danışman kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi (Altun ve Camadan, 2013), psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencilerinin psikolojik danışma kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (Özpolat, 2017) ve öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması (Ünal ve Ünal, 2010) şeklindedir. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin okul psikolojik danışmanından beklentileri eğitsel ve mesleki rehberlik üzerine yoğunlaşmaktadır. Ve bu beklentiler çoğu zaman okul psikolojik danışmanının yapabileceğinden fazlasına yönelik olmakta ve kimi zaman meslek alanı dışına taşmaktadır (Nazlı, 2007; Yüksel-Şahin, 2002). Bu durumda okul psikolojik danışmanlarının bu beklentileri karşılamaları mümkün olmamaktadır. Araştırmaların sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlarına yönelik algıları genel olarak olumlu olmakla birlikte bazı araştırmalar

öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlarına önyargı ile yaklaştığını ortaya koymaktadır. Bu ön yargılar genellikle okul psikolojik danışmanlarının herhangi bir iş yapmıyor olduğu ve okul rehberlik hizmetlerinin bir uzmanlık gerektirmediği çerçevesinde şekillenmektedir (Altun ve Camadan, 2013; Tagay ve Çakar, 2017). Okullarda rehberlik hizmetleri 65 yıldan beri olmasına rağmen rehberlik hizmetleri ve bu hizmetlerin yürütülmesine dair birçok sorun yaşandığı görülmektedir (Tagay ve Çakar, 2017). Bu eksiklikler; okul psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi için gerekli ortamın olmaması, okul programlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri için gerekli zamanın ayrılmaması, okul psikolojik danışmanının görev ve sorumluluklarının yeteri kadar bilinmiyor olması, öğretmenler ve idarenin okul psikolojik danışma hizmetlerine destek olmada gönülsüz olması ve okul psikolojik danışma hizmetlerinin tam olarak bilinmemesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kepçeoğlu, 1976; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). Buna ek olarak okul psikolojik danışmanlarının unvanlarının belirsizliği, okul psikolojik danışmanlarına yönelik önyargılar, okul psikolojik danışma hizmetlerine dair bilgilerin yetersiz olması ve fiziksel imkansızlıklar da okul psikolojik danışmanının karşılaştığı zorluklar arasındadır (Erdur-Baker ve Çetinkaya, 2007).

Alan yazında okul psikolojik danışmanının nasıl algılandığına ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalar okul psikolojik danışmanı kendilerini nasıl algıladıklarına, okul yöneticileri ve diğer öğretmenler tarafından nasıl algılandıklarına ilişkindir. Araştırma sonuçlarına göre rehber öğretmenler genelde olumlu algılanmakla birlikte genelde yönetim tarafından rehber öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Bazı araştırma sonuçlarına göre ise rehberlik servisi görece pasif olarak algılanmakta ve çoğunlukla karşılaşılan olumlu algının yanı sıra olumsuz algıların olduğunu da gözler önüne sermektedir. Farklı eğitim düzeylerinde (ilköğretim, ortaöğretim) yapılmış olmasına rağmen tüm çalışmaların ortak noktasında okul psikolojik danışmanlarının yardımcı bir birim olduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet ettiği algısına ulaşılmaktadır. Ayrıca okuldaki rehberlik sürecinin okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmenler ve rehber öğretmenlerin ortak ürünü olduğunu destekleyen sonuçlar göze çarpmaktadır. Öğretmen, müdür ya da müdür yardımcısının okul psikolojik danışmanına ilişkin algılarının ise birbirinden fazla farklılaşmadığı görülmüştür (Ünal ve Ünal, 2010; Altun ve Camdan, 2013; Kardeş, 2014; Gündüz, 2014; Meşeci, Özcan, Bozdemir vd., 2007; Yüksel, 2008; Eşref ve Ramazan, 2008; Akbaba ve Batikan, 2017; Akgün, 2010). PDR hizmetlerinin okulda gerçekleştirildiği düşünüldüğünde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PDR servisinden beklentilerinin belirlenmesi önemli hale gelmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının yaşadıkları zorlukların bir kısmı bilgi eksikliği ve ön yargılardan kaynaklanmaktadır. Ön yargı ve verilen hizmet ve yapılan işe dair farklılıklar okul psikolojik danışmanından beklentileri şekillendirmektedir. Beklentilerin neler olduğunun okul psikolojik danışmanları tarafından bilinmesi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde başarının artırılması, yanlış anlaşılmalara önüne geçilmesi sorunların çözülmesi ve hizmetlerin verimli yürütülmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu şekilde okul psikolojik danışma hizmetlerinde yenilikler planlanabilir, var olan algı üzerinden okul psikolojik danışma hizmetleri yeniden düzenlenebilir. Bu sayede ön yargılarında ortadan kaldırılması mümkün olabilir.

Bu araştırmada, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki 8. sınıf öğrencilerin okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin görüşleri incelenerek, öğrencilerin okul psikolojik danışmanı kavramına yönelik algılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. 8. Sınıf öğrencilerinin hem ergenlik dönemi hem de liselere geçiş gibi yaşamsal krizlerle karşılaştıkları için okul psikolojik danışmanından daha fazla faydalandıkları düşünülmektedir. Bu sebeple bu grupta bir çalışma planlanmıştır. Bu algılar doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının hem kendilerinden beklentiler doğrultusunda davranışlarını düzenlemeleri hem de verilen hizmetler konusunda yenilikler yapabilmeleri mümkün olacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma betimsel tarama yönteminde bir çalışmadır. Bu çalışma sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışmanlarına dair algılarının belirlenmesine yöneliktir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki okullar oluştururken, çalışma grubunu ise araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabılır olması nedeniyle seçilen ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden araştırmaya gönüllü katılan 137 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 74'ü (%54) kız, 63'ü (%46) erkektir. Okullar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir. Bu örneklemenin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın başlangıç sürecinde öğrencilerin doldurması için form oluşturulmuştur. Okullardan ve öğretmenlerden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından sınıfa girilerek formlar dağıtılmış ve öğrencilerin formları doldurması istenmiştir. Uygulama 40 dakika sürmüştür. Araştırmada elde edilen verileri 8. sınıf öğrencilerine sorulan "Okulumdaki psikolojik danışman benziyor. Çünkü....." biçiminde açık uçlu sorularla toplanmıştır. Boş ve yanlış doldurulmuş olan envanterler çıkarıldıktan sonra içerik analizi yapılmıştır. Soruların çünkü kısmında yeterli açıklama bulunmayanlar çıkarılmıştır.

Temaların ve kodların belirlenmesinin ardından kodlama bu araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Temaların oluşturulması sürecinde veri setini bilgisayara aktaran araştırmacı oluşabilecek kodları not almıştır. Daha sonra oluşturulan kodlar ve bunların içinde yer alabileceği üst temalar hakkında PDR alanında başka bir uzmanla istişare edilmiştir. Oluşturulan kod listesi yardımıyla tüm veri setinden tesadüfi olarak seçilen 34 adet anket (yaklaşık %25) iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki uzlaşma yüzdesi %88 $[(24/27)*100]$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar arasında kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için bu oranın %80'in üstünde olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Oluşan görüş ayrılıkları araştırmacılar arasında istişare edilerek temalara son hali verilmiş ve veri setinin tamamı kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonuçlarına ilişkin tablolar ve açıklamalar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 1
Okul Psikolojik Danışmanına İlişkin Görüşler

Temalar	Öğrenciler (f)
I. Yakışıklı / güzel / karizmatik biri olarak	6
II. Ailemizden biri olarak	53
III. Dost / arkadaş / sırdaş olarak	39
IV. Psikolog / psikiyatrist / danışman / uzman olarak	17
V. Bilgin / bilgi toplayan / bilgi veren bir kişi olarak	18
VI. Koşturan, hareketli bir kişi olarak	2
VII. Bir lider, yol gösteren olarak	2

Öğrenciler tarafından 79 tane metafor üretilmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar yedi farklı tema altında ifade edilmiştir. Bu temalar; Yakışıklı / güzel / karizmatik biri olarak okul psikolojik danışmanı, ailemizden biri olarak okul psikolojik danışmanı, dost / arkadaş / sırdaş olarak okul psikolojik danışmanı, psikolog / psikiyatrist / danışman / uzman olarak okul psikolojik danışmanı, bilgin / bilgi toplayan / bilgi veren bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı, koşturan, hareketli bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı ve bir lider, yol gösteren olarak okul psikolojik danışmanı olarak sıralanmaktadır.

Yakışıklı / güzel / karizmatik biri olarak okul psikolojik danışmanı teması altında, *basketbolcu, Tarkan, film kahramanı* gibi metaforlar yer almaktadır. Örnek ifadeler bakacak olursak;

"Basketbolcuya benziyor. Çünkü onun gibi disiplinli, yakışıklı ve uzun boylu (Ö105)." "Okulumdaki psikolojik danışman (rehber öğretmen) karizmatik birine benziyor. Çünkü o çok iyi giyiniyor (Ö129)."

Ailemizden biri olarak okul psikolojik danışmanı teması altında *anne, baba, abi, dayı* gibi metaforlar yer almaktadır. Örnek ifadelerle bakacak olursak;

"Okulumdaki psikolojik danışman ablama benziyor. Çünkü ablam gibi ilgilediğini düşünüyorum (Ö23)."

"Okulumdaki psikolojik danışman abime benziyor. Çünkü abimde bana dersle ilgili bilgi verdiği için (Ö64)."

"Okulumdaki psikolojik danışman(rehber öğretmen)amcama benziyor. Çünkü bana her konuda yardımcı oluyor (Ö33)." Genel olarak okul psikolojik danışmanlarını bir aile üyesine benzeten öğrencilerin duygusal destek boyutunda okul psikolojik danışmanı ve aile üyeleri arasında bir benzerlik kurdukları görülmektedir. İlgı, destek ve şefkat gibi duygusal boyutları vurguladıkları dikkat çekmektedir.

Dost / arkadaş / sırdaş olarak okul psikolojik danışmanı temasının altında *yakın arkadaş, sırdaş ve dost* gibi metaforlar yer almaktadır. Örnek cevaplara bakacak olursak;

"Okulumdaki psikolojik danışman (rehber öğretmen) dostu benziyor. Çünkü her sırrımızı onla paylaşıyoruz (Ö282)."

"Arkadaşıma. Sürekli bize yardımda bulunuyor ve bizim sorunlarımızı bireysel olarak dinliyor (Ö240)."

"Arkadaşıma benziyor. Çünkü onunla konuşurken rahatım (Ö161)." Okul psikolojik danışmanlarını

arkadaşa benzeten öğrenciler psikolojik danışma hizmetinin samimiyet ve yakınlık boyutuna dikkat çekmektedirler. Danışma sürecinin vazgeçilmez parçalarından olan bu iki unsur öğrencilerin danışma hizmetine ve okul psikolojik danışmanına başvurmalarında kolaylaştırıcı olabilir. Frekans tablosunda bakıldığında da bu temanın en çok tekrar eden ikinci tema olduğu dikkate değerdir.

Psikolog / psikiyatrist / danışman / uzman olarak okul psikolojik danışmanı teması altında ise *psikolog, danışman, profesyonel* gibi metaforlar sayılmıştır. Örnek ifadelerle bakacak olursak;

"-gerçek bir psikoloğa -gerçekten psikoloji bakımından çok yardım ediyor (Ö117)."

"-Psikoloğa - sosyal iletişim bakımından destekleyici (Ö120)." Okul psikolojik danışmanını psikoloğa benzeten öğrencilerin ifadeleri psikiyatri, psikoloji ve psikolojik danışmanlık alanındaki farklılıkları ve benzerlikleri ayırt edemediklerini gösteriyor olabilir.

Bilgin / bilgi toplayan / bilgi veren bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı teması ise *arı, balıkçı bilgin* ve *sözlük* metaforlarını içermektedir.

"Filmlerdeki balıkçı bilginlere, çünkü her konuda insanları bilgilendirip ders vermeyi kendine görev biliyor (Ö112)." Bu cevaplar okul psikolojik danışmanlarının mesleki gereklilikleri yerine getirme sürecinin (anket uygulamak, mesleki vb bilgilendirme gibi) nasıl algılandığına dair fikir verebilir.

Koşturan, hareketli bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı teması *postacı ve kuş* metaforlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir;

"Kuşa benziyor çünkü çok hareketli (Ö175)." *"Postacıya sürekli koşturuyor (Ö100)."*

Son olarak *bir lider, yol gösteren olarak okul psikolojik danışmanı* teması ise *orkestra şefi ve lider* metaforlarını içermektedir.

"Orkestra şefine, liderlik özelliği var (Ö181)." *"Lidere, bize yol gösteriyor (Ö184)."*

Okul Psikolojik danışmanları, katılımcılar tarafından daha çok ailelerinden biri gibi algılanmaktadır ve algı olumludur. Olumsuz ifadelerle çok az rastlanmakla birlikte tek bir tema altında toplamak mümkün olmamıştır. Bazı sorulara verilen yanıtlarda açık bir metafor üretilmemişse de okul psikolojik danışmanını tanımlayan ifadeler gerekçeleri ile birlikte verilmiştir. Böylesi yanıtların da içerik analizi yapılmıştır.

Okul psikolojik danışmanını *anlayışlı* olarak tanımlayan öğrencilerin bazı ifadeleri şöyledir; *"Okulumdaki psikolojik danışman anlayışlı birine benziyor. Çünkü bize her konuda yardımcı oluyor (Ö80)."*

"İyi ve anlayışlı bir insana \ çevresine karşı davranışları herkesin örnek alacağı davranışları var (Ö213)."

Okul psikolojik danışmanını *sorun çözen/ derdimize çözüm bulan* olarak tanımlayan öğrencilerin bazı ifadeleri şöyledir: *"Okulumdaki psikolojik danışman sorun çözücüye benziyor. Çünkü herkesin sorunlarıyla ilgileniyor (Ö15)."* *"Okulumdaki psikolojik danışman sorunlarımızı çözene benziyor. Çünkü bir sorunumuz olsa onun yanına gidip sorunumuzu çözebiliriz (Ö69)."*

Okul psikolojik danışmanını *yardım eden* olarak tanımlayan öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir: *"Herkes yardım eden birine benziyor. Çünkü onlar öğrencilerin sorunlarını her zaman dinleyerek, onlara yardımcı oluyorlar (Ö264)"*

Okul psikolojik danışmanını *yol gösteren / aydınlatan* olarak tanımlayan öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir: *"Okulumdaki psikolojik danışmanı yol gösterene benziyor. Çünkü bize hep çözüm yolları üretiyor (Ö71)."* *"Okulumdaki psikolojik danışman (rehber öğretmen) her zaman yol gösteren ve bizi anlayan birine benziyor. Çünkü derdimizi anlatabileceğimiz ve güvenebileceğimiz biri (Ö115)."* *"Yol gösteren bir kişiye benziyor. Çünkü bana ışık gösteriyor (Ö136)."* *"Aydınlatıcı. Her konuda elinden geleni yapıyor, yol gösterin deyince yardım ediyor (Ö403)"*

Bu olumlu tanımlamaların yanı sıra sayısı fazla olmasa da okul psikolojik danışmanlarına yönelik olumsuz metaforlar üreten öğrencilerde söz konusudur. Ancak bunlar bir tema oluşturacak kadar sık değildir.

Rehber öğretmenlerini *sıkı kontrol eden* olarak tanımlayan öğrencilerin bazı ifadeleri şöyledir: *"Okulumdaki psikolojik danışman disiplinli birine benziyor. Çünkü okulumuzu çok sıkı kontrol ediyor (Ö31)"* Rehber öğretmenlerini *sinirli ve öğrencilere kızan* olarak tanımlayan öğrencilerin bazı ifadeleri şöyledir: *"Kötü bir adama benziyor. Çünkü hep kızıyor, bağırıyor (Ö291)."* *"Sinirli birine benziyor. Çünkü kızıyor (Ö149)."* *"Sinirli birine. Yaramaz arkadaşlara bağırır (Ö313)."*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Malatya ilinde okula devam eden 8.sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışmanları ile ilgili algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 369 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından ortaya koyulan ifadelerden *Yakışıklı / güzel / karizmatik biri* olarak okul psikolojik danışmanı, *ailemizden biri* olarak okul psikolojik danışmanı, *dost / arkadaş / sırdaş* olarak okul psikolojik danışmanı, *psikolog / psikiyatrist / danışman / uzman* olarak okul psikolojik danışmanı, *bilgin / bilgi toplayan / bilgi veren bir kişi* olarak okul psikolojik danışmanı, *koşturan, hareketli bir kişi* olarak okul psikolojik danışmanı ve *bir lider, yol gösteren* olarak okul psikolojik danışmanı olmak üzere 7 tema oluşturulmuştur.

Okul psikolojik danışmanlarını *yakışıklı/ güzel/ karizmatik biri* olarak tanımlayan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde vurgunun giyim kuşam ve dış görünüme yapıldığı fark edilmektedir. Öğretmenlik meslek etiği gereği öğretmenin dış görünüşüne özen göstermesi ve bu şekilde öğrencilerine örnek olması gerekir (Gülderen, 2018; MEB-EARGED, 1999 Akt. İlhan, 2004; Ünal ve Altay, 2013). Öğrencilerin ifadelerini dikkate alacak olursak okul psikolojik danışmanlarının bu etik ilke çerçevesinde davranmaya çalıştıkları ve örnek birer öğretmen olmak adına ilk adımı dış görünüşleri ile attıkları söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanını *ailelerinden biri* olarak tanımlayan öğrencilerin üzerinde durdukları unsurların duygusal destek olduğu dikkate değerdir. Okul psikolojik danışmanlarını *annelerine, babalarına, abi ve ablalarına hatta amca ve dayılarına benzetmiş* olan öğrencilerin üzerinde durdukları noktalar *şefkat, destek, yakınlık, sır saklamak gibi duygusal ihtiyaçlarına* dairdir. Aynı zamanda okul psikolojik danışmanının koruyucu unsurunu da vurgulamaktadır (Ünal ve Ünal, 2010; Lee, 2005; Trusty ve Brown, 2005). İçinde buldukları yaş gereği öğrencilerin yakınlık hissettikleri kişiler çoğunlukla aileleri olmaktadır (Erikson, 1968; Bowlby, 2012). Kendilerini güvende hissedip kendi özel yaşantılarını okul psikolojik danışmanları ile paylaşmaları, bu kişileri ailelerinden bireylerle özdeşleştirmeleri ile daha kolay olabilir. Buna ek olarak okul psikolojik danışmanlarının aileden biri olarak tanımlanması öğrencilerin beklentilerinin de bu algı ile şekillendiğini düşündürmektedir. Okul psikolojik danışmanları öğrencilerin *sevilme ihtiyacı* (Fromm, 1981, güvende hissetme ihtiyacı ve korunma ihtiyacının (Bowlby, 2012) farkında olmalıdır.

Dost, arkadaş ve sırdaş olarak okul psikolojik danışmanlarını tanımlayan öğrencilerin vurguladıkları noktalar, *samimiyet, sırdaşlık ve yakınlık* çerçevesindedir. Bu durum okul psikolojik danışmanlarının rehberlik ilkeleri ile (Kuzgun, 1991) uyumlu olarak mesleklerini icra ettiklerini gösteriyor olabilir. Benzer çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı sonuçlar olduğu görülmektedir (Ünal ve Ünal, 2010, Nazlı, 2007).

Bir diğer tema ise *psikolog / psikiyatrist / danışman / uzman* olarak okul psikolojik danışmanı olarak bulunmuştur. Öğrenciler psikolog ve psikiyatrist olarak okul psikolojik danışmanını tanımladıklarında genel olarak rehberlik hizmetlerinin psikolojik danışma boyutundan etkilenmiş olabilirler. Ya da ifadelerden yola çıkılarak öğrencilerin bu iş alanları arasındaki farkı bilmedikleri sonucu ortaya çıkabilir. Okul psikolojik

danışmanlarının yaptıkları çalışmaları ve işi öğrencilere doğru şekilde anlatmaları önemli görülmektedir. Yapılacak olan yardım ve öğrencilerin beklentileri bu doğrultuda değişebilir (Doğan, 2000; Korkut, 2007). Okul psikolojik danışmanından beklentilerde bu ve benzeri algılar sebebi ile farklılaşmakta olabilir.

Okul psikolojik danışmanını bilgin, bilgi toplayan ve bilgi veren olarak tanımlayan öğrenciler bulunmaktadır. Kullandıkları temalar bilgin balıkçı ve arı gibi çeşitlenmektedir. Bu sonuçlar okul psikolojik danışmanlarının mesleklerini yapma konusunda istekli ve azimli olduklarını gösteriyor olabilir. Bir diğer temada okul psikolojik danışmanlarının koşturan ve hareketli kişi olarak tanımlandığını da dikkate alırsak okul psikolojik danışmanlarının işini istekle ve severek yaptığı düşünülebilir (Yalçın 2006). Okul psikolojik danışmanlarının aynı zamanda lider olarak görülmesi de öğrencilerin destek için rehberlik servisine başvurmasını kolaylaştırıcı olabilir (Ceyhan, 1999).

Bu temalarının, okul psikolojik danışmanlarının daha çok olumlu yönlerini vurguladığını söylemek mümkündür. Buna ek olarak bazı temaların psikolojik danışmanının iş alanına yönelik bilgileri de içerdiği görülmektedir. Altun ve Camadan (2012) okul psikolojik danışmanları ile yaptıkları araştırmada benzer temalara ulaşmışlardır. Birçok çalışmada da okul psikolojik danışmanlarının olumlu olarak algılandığı görülmektedir (Korkut-Owen ve Owen, 2008; Peker ve Kaygusuz, 2009).

Okul psikolojik danışmanının olumsuz algılandığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde olumsuz algının çoğunlukla okul psikolojik danışmanına yönelik önyargılardan kaynaklandığı görülmektedir (Erdur-Baker ve Çetinkaya, 2007). Okul psikolojik danışmanlarının sorumlulukları, görevleri ve rehberlik hizmetleri hakkındaki bilgisel olarak yetersizlikte okul psikolojik danışmanlarının olumsuz algılanmasına neden olmaktadır (Shoffner ve Williamson, 2000; Bardhoshi ve Duncan, 2009; Özçelik, İskender ve Palancı, 2000).

Öneriler

Araştırmanın sonuçları ile okul psikolojik danışmanları okuldaki hizmetlerin ne noktada olduğuna dair bilgi sahibi olarak; öğrencileri endişelendiren davranışların hangisi olduğunu ve öğretmenlerin kendilerinden beklentilerini öğrenerek davranışlarını düzenleyebilecekleri söylenebilir. Buna ek olarak okul psikolojik danışmanlarının rollerini belirginleştirecek yeni çalışmalar ve gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir. Okul psikolojik danışmanlarının psikiyatrist ya da psikoloğa benzetildiği sonuçlar dikkate alınır, okul psikolojik danışmanlarının atandıkları okullarda sınıflara girip ya da oryantasyon sürecinde kendilerini tanıtip, ünvanlarını ve yaptıkları işleri detaylıca anlatabilirler ayrıca okul psikolojik danışmanlarıncaya verilen hizmetler hakkında bilgi verebilirler. İleride yapılacak olan çalışmalar için ise sınav sistemlerindeki ve eğitim sistemindeki değişiklikler sonucunda diğer yaş ve sınıf gruplarının da okul psikolojik danışmanı ile etkileşiminin artacağı düşünülebilir. Bu noktada bu sınıf ve yaş grupları ile de çalışmalar yapmak ve algılarını belirlemek önemli olabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akbaba, A., ve Batikan, T. (2017). Okul Yönetici ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Okullardaki Rehberlik Servisleri Hakkındaki Görüşleri: Van Örneği. *Iğdır University Journal of Social Sciences*, (11).
- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Alacapınar, F. G. Öğretmen Adaylarının Bir Öğretmende Bulunması Gereken Mesleki Etik Değerler Konusundaki Görüşleri.
- Altıntaş, E. (2015). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik (16.baskı). G.Can (Ed.) Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s. 1-29). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altun, T., ve Camadan, F. (2013). Rehber Öğretmenlerin Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bardhoshi, G. & Duncan, K. (2009). Rural school principals' perceptions of the school counselor's role. *The Rural Educator*, 30 (3), 16-24.
- Bowlby, J. (2012). Güvenli bir dayanak (Soylu, T. V. Çev.). Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.

- Brown, D., ve Trusty, J. (2005). School counselors, comprehensive school counseling programs, and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver?. *Professional School Counseling*, 9(1), 2156759X0500900105.
- Canel, N. (2017). Eğitimde rehberlik hizmetlerinin yeri ve önemi (7.baskı). B.Aydın (Ed.) *Rehberlik içinde* (s.117-151). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhan, E. (1999). Mesleki sorun düzeyleri farklı olan okul rehber öğretmenlerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (13), 46-54.
- Çetinkaya, B. (2017). Rehberlikte temel kavramlar (7.baskı). B.Aydın (Ed.) *Rehberlik içinde* (s.2-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22, 57-67.
- Dost Tuzgöl M ve Keklik İ. (2012) Alanda Çalışanların Gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, Haziran, 389 – 407
- Erdem, A. R. (2005). Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdemir, N., ve Kış, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İle İlgili Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4(8), 34-47.
- Erdur-Baker, Ö. ve Çetinkaya, E. (2007). Etik: davranışta kırılma noktası. İçinde Özyürek, R., F. Korkut-Owen ve D. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler*, (ss. 163-182), Cilt 1. Ankara: Nobel Yayın.
- Erikson, E.H. 1968. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eşref, N. A. S., ve Ramazan, S. A. K. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algıları: bir metafor çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 59-75.
- Fromm, E. (1981). *Sevme sanatı*. Say kitap pazarlama.
- Gündüz, M. (2014). İlkokul Öğrencilerinin Etkili Öğretmen Hakkındaki Düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 114-128.
- Gündüz, B., İnandı, Y., ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-34.
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- İlhan, A.Ç., (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, yıl 5, s.58.
- Karataş, Z., ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Kardeş, S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yönetici ve Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kepçeoğlu, M. (1976). "Okul Danışmanlarının Mesleki Problemleri", *H.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8 (1-2).
- Korkut, F. (2007). Counselor education program accreditation and counselor credentialing in Turkey. *Counselor education program alInternational Journal for the Advancement of Counselling*, 29 (1), 11-20.
- Korkut-Owen, F., & Owen, D. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 41 (1), 207-221.
- Lee, C.C.(2005).Urban school counseling:Context, characteristics,and competencies.*Professional School Counseling*,8, 184–188
- Meşeci, F., Özcan, N., & Bozdemir, P. (2007). Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları. *HAYEF: Journal of Education*, 4(1), 157-171.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd ed.). Thousand .
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (18), 1-17.
- Özabacı, N., Sakarya, N., ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.
- Özçelik, İ., İskender, M., ve Palancı, M. (2000). İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 48-50.
- Özpolat, A. R. (2014). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin "Psikolojik Danışma" Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 385-396.

- Peker, A. ve Kaygusuz, C. (2009). Genel ve meslek liselerindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin incelenmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 96-110.
- Rogers, C. (1981). Notes on Rollo May. Perspectives. (2)1.
- Shoffner, M. F. & Williamson, R. D. (2000). Engaging preservice school counselors and principals in dialogue and collaboration. Counselor Education and Supervision, 40 (2), 128-131.
- Şahin, C. (2010). Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. İçinde M. Güven (Ed.). Psikolojik Danışma ve Rehberlik (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Tagay, Ö., ve Çakar, F. S. Okullarda Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3).
- Tuzgöl Dost, M., ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 389-407.
- Ünal, D. Ç., ve Altay, İ. F. (2013). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Sözsüz İletişim Kullanma Düzeylerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28-3), 417-429.
- Ünal, A., ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 919-945.
- Yalçın, İ. (2006). 21 Yüzyılda psikolojik danışman. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , 39 (1), 117-133.
- Yavuzer, Y. (2017). Psikolojik danışma ve rehberlik: Temel kavramları, ilkeleri ve tarihçesi (11.baskı). M.E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.) Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s.3-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde rehberlik hizmetleri (6.baskı).Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S., ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1).
- Yüksel Şahin. F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2), 1-26.

İletişim/Correspondence

Öğretim Görevlisi Nuri Erdemir
nuri.erdemir@inonu.edu.tr
Araştırma Görevlisi Ezgi Sumbas
ezgi.sumbas@inonu.edu.tr
Araştırma Görevlisi Zeynep Umur
zumur@firat.edu.tr
Uzman Psikolojik Danışman Aslı Tunca
aslihlvc@gmail.com

The Effects of E-Portfolio Implementation on Motivation in an Online Collaborative Learning Setting¹

Pınar ERTEN*, **Oğuzhan ÖZDEMİR****, **İ. Yaşar KAZU*****

*Bingol University, 0000-0003-3114-6064**Firat University, 0000-0002-5310-6605 *** Firat University, 0000-0002-1039-0482

Abstract

The purpose of this study was to determine the effects of e-portfolio implementation in an Operating Systems and Applications course on students' motivations in an online collaborative learning setting. The differences between motivation pre-test and post-test scores of the experimental and control groups were examined. Student opinions were also analyzed. Qualitative and quantitative data were collected together. The experimental group consisted of 35 students and the control group consisted of 33 students. Only the experimental group students' opinions were gathered for the qualitative aspect of the study. The study was conducted through the course web-site and within the virtual classroom setting. Motivation was observed to be high before the implementation on the experimental group and after the implementation on the control group. In addition, while there were no changes in the motivation levels of the experimental group before and after the implementation, according to before the implementation, a decrease in control group motivation was observed after the implementation. Also, students were observed to state motivation decreased as reported on the qualitative dimension of the study. These two results supported each other. The course settings, which can minimize or annihilate the factors stated by the students that caused motivation decreases, should be reorganized and students should be sufficiently informed. Settings that support each other should be designed through face-to-face education opportunities in virtual and online systems.

Keywords: collaborative learning, e-portfolio, experimental study, motivation, online collaborative learning, virtual setting



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 963-975
DOI: 10.17679/inuefd.524591

Received : 08.02.2019
Accepted : 31.12.2019

Suggested Citation

Erten, P., Özdemir, O., & Kazu, İ. Y. (2019). The effects of e-portfolio implementation on motivation in an online collaborative learning setting, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 963-975. DOI: 10.17679/inuefd.524591

¹ This study is derived from Pınar ERTEN's doctoral thesis.

Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Ortamında E-Portfolyo Uygulamasının Motivasyona Etkisi²

Pınar ERTEN*, **Oğuzhan ÖZDEMİR****, **İ. Yaşar KAZU*****

*Bingöl Üniversitesi, 0000-0003-3114-6064**Fırat Üniversitesi, 0000-0002-5310-6605 *** Fırat Üniversitesi, 0000-0002-1039-0482

Öz

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının işletim sistemleri dersinde öğrencilerin motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının motivasyon öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu yöndeki görüşlerine de yer verilmiştir. Nitel ve nicel veriler birlikte toplanmıştır. Uygulamanın deney grubu 35 öğrenci, kontrol grubu ise 33 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamanın nitel basamağı için yalnızca deney grubu öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma, uygulama için hazırlanan web sayfası ve sanal sınıf ortamında yürütülmüştür. Yöntemin uygulamasından önce motivasyon deney grubunda daha yüksek çıkarken, uygulama sonrası kontrol grubunda daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Ayrıca, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası motivasyonları arasında bir değişim bulunmazken, kontrol grubunda uygulama sonrasında motivasyonda uygulama öncesine göre bir düşüş gerçekleştiği bulunmuştur. Buna ilaveten, araştırmanın nitel boyutunda da motivasyon düşüklüğü vurgusunun öğrenciler tarafından yapıldığı görülmüştür. Bu iki sonuç birbirini destekler niteliktedir. Öğrenciler tarafından belirtilen motivasyon düşüklüğüne yol açan sebeplerin en aza indirgeyecek veya ortadan kaldıracak ortamların düzenlenmesi ve öğrencilerin bilgilendirilmelerinin yeterli düzeyde yapılması sağlanmalıdır. Sanal ve çevrimiçi sistemlerde yüz yüze eğitimin de olanakları kullanılarak birbirini bütünleştiren ortamlar tasarlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, e-portfolyo, deneysel çalışma, motivasyon, çevrimiçi işbirlikli öğrenme, sanal ortam.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 963-975
DOI: 10.17679/inuefd.524591

Gönderim Tarihi : 08.02.2019
Kabul Tarihi : 31.12.2019

Önerilen Atıf

Erten, P., Özdemir, O., & Kazu, İ. Y. (2019). Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının motivasyona etkisi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 963-975. DOI: 10.17679/inuefd.524591

² Bu çalışma, Pınar ERTEN'in doktora tezinden türetilmiştir.

INTRODUCTION

Program development is dynamic and changes rapidly in the field of education and educational settings need to be organized accordingly to reflect methods that are student-centered and where students actively participate. In this respect, many instructional methods have started to be revised.

Collaborative learning, which a student-centered teaching method (Hiltz, 1998) is preferred because it creates settings where students can freely express and discuss their ideas and pay attention to each other's opinions. Research indicates teaching-learning activities are also more effective and productive (Bayrakçeken, Doymuş, & Doğan, 2013). Collaborative learning refers to students working together by helping each other's learning in small groups based on a common goal. Achievement is gained according to the effort students expend for their own learning and other group members (Açıkgöz, 1990). Giving group awards for the success of the members is important for achieving high quality, for protecting against negative outcomes, and for student motivation (Slavin, 1987; Slavin, 1995). Motivation is critical for achieving learning (Bonk, Wisner, & Lee, 2004) and goals (Johnson, Johnson, & Holubec, 2010). Personal development, social skills, self-confidence, and student visions increase along with their motivations (Özer, 2005, p. 127).

Important components of motivation (reward/structure of purpose) include social adaptation, levels of development, cognitive elaboration, repetition of implementing, and organizational classroom effectiveness and an increase success in collaborative learning (Slavin, 1995). Students undertake the responsibility of their own learning, encourage each other in fulfilling their duties, contribute to achieving the group objective and to the group success through the roles assigned to them and promote feedback (Gross Davis, 1999). Along with this success, interpersonal positive, and supportive relationships, collaborative work with friends, gaining individual responsibilities, psychological self-esteem, and developing stress-coping skills occur through collaborative learning (Slavin, 1988; Johnson, & Johnson, 1999).

Collaborative learning offers advantages such as creating alternatives for developing critical thinking skills, developing classroom products, assigning responsibilities to students during the learning process, using problem solving techniques, increasing motivation, social support, establishing learning societies, decreasing student anxiety, developing self-esteem, and teacher-student evaluations in the fields of academic, social, psychological, and evaluation (Panitz, 1999a; Panitz, 1999b; Bayrakçeken et al., 2013). The learning experiences and communication skills of students have also increased (Reeves, Herrington, & Oliver, 2004).

Taking individual's learning needs and interests into consideration, enabling them to participate in the educational process, and supporting them in using technologies have become even more important. Including technologies in every stage of education helps create new educational settings; such as e-learning, distance education, computer assisted learning, internet based learning, online learning, and web assisted learning. Technology is being integrated into education settings and processes where learners structure and manage the information and individualized education is offered were established.

Offering courses and programs through the internet and access to online resources has changed the nature of education. Educational changes introduced by new technologies have gone beyond the classical understanding of education and have started to create new educational understanding by providing settings which vary according to students' differences, where there may be no compulsory face-to-face courses and where participation in the course can be made at different times. It has introduced the reality of ubiquitous education. Educators and educational institutions should move towards the Online Collaborative Learning (OCL) method which has been proved to be an effective learning and teaching technique in online settings.

Using instructional collaborative techniques together with online settings has demonstrated successful results. Drawbacks such as classroom size and student differences have been minimized together with the use of information and communication technologies. Thus, every course and subject is more effectively taught by the teachers. Online settings also reduce the time and space limitations of the traditional method by providing a working space and time for collaborative learning. With the flexibility it provides in learning and the online tools, it offers new opportunities for student collaboration and teacher support for group collaboration. Distant participation is enabled through learning management systems, smartboard, online communication and presentations, tools for synchronous and asynchronous implementations, discussion

forums and group activities. It enables teachers to collaborate with students and ensures students to collaboratively work with their friends at different places and at different times by helping the students, who have attended the class, to participate in the course and communicate whenever they want regardless of the setting (Bennett, 2004).

Technologies increase collaboration and communication between group members (Johnson, & Johnson, 2014). In addition, the collaborative learning method showed positive effects on student motivation and thus on their achievement after computer and internet were integrated with learning settings (Kurtuluş, & Kılıç, 2009).

OCL has positive effects in increasing student motivation, academic performance and self-efficacy concerning their communication skills throughout the process, in improving their problem solving skills and in sharing their learning experiences. It also encourages students for working together and helps them in attaining their learning goals (Kaur, & Kaur, 2005).

Interactions are made with internet technologies and methodologies and are distributed in the content. Access to data, repeatability, controlling at one's own pace, offering individual learning flexibility and learning independent from a certain place and time is ensured. Online settings allow people to interact with each other synchronously and asynchronously in collaborative settings (Jung, 2000). In these settings, the course content requires using texts, images, simulations, sound and image files interactively according to web-technologies (Eogrenme.net, 2012).

Online learning settings should be assisted by appropriate approaches to increase learning effectiveness. Using online technologies for learning in electronic settings increases learning effectiveness. Ensuring collaborative learning in online settings is crucial for socialization and communication, for peer access and collective thinking (Stacey, 1999). There should be a balance for enabling the student to learn most effectively and productively and take benefit from online settings (Uluyol, & Karadeniz, 2009).

Evaluation of learner success and performance should be carried out in the most accurate and effective way in a learning environment designed as an online collaborative setting. The works of students and their outputs should be collected and presented in electronic settings. With this respect, "Electronic Product Files (E-Portfolios)" should be created to digitally collect and save the unique products of the students in electronic settings. These documents are attached to course plans and learning effectiveness is increased (Gülbahar, & Köse, 2006, p. 77).

The e-portfolio process; is carried out based on the content, goal and process components. Motivation is crucial for learner sustainability during this process. The e-portfolio process positively affects student motivation based on its understanding of teaching and the education it offers to the students (Gürol, & Demirli, 2006).

The interests and skills of each individual is broad and extensive. Carrying out education in electronic settings had gained constant pace and new educational settings are being introduced each day. Thus, developing OCL settings and using e-portfolio implementations in these settings is crucial for learning effectiveness. With this respect, the effects of the e-portfolio implementation in the Operating Systems and Applications course carried out in an OCL setting on student motivation were examined and results and suggestions were stated in the study. This study is thought to be unique and contribute to the field.

With this respect, the purpose of this study is to determine the effect of the e-portfolio implementation in the Operating Systems and Applications course on students' motivation in the OCL setting. In this study, it was determined how e-portfolio application in OCL environments affected the motivation of students. Whether there is a significant difference or not between the pre and post motivation scores of the experimental and control groups was examined. Student opinions were also illustrated.

Importance of the Study

The needs and demands of individuals and societies have changed after the developing and changing information and communication technologies. With this respect, the learning-teaching approaches also changed and diversified. Student-centeredness was emphasized in this diversification. Students are also

expected to academically and socially contribute to themselves and to each other. These have become possible through OCL settings.

OCL is an approach which enables active student participation, promotes social interaction and develops skills and knowledge independent from time and space. Because assessment-evaluation and e-portfolio implementations are included in the educational process, it is considered that blending these programs with OCL will contribute significantly to the field. Such a method is crucial for analyzing the effects on student motivation. In an online collaborative learning environment, it may be preferable to evaluate students with e-portfolio, which is a complementary evaluation method, rather than using traditional assessment methods. In this way, it can be considered that the motivation of the students will increase because the students are given the consciousness to evaluate everything they do in the OCL environment. This possibility is of special importance in terms of scientific proof.

Research questions include:

- Is there a significant difference between the pre and post motivation scores of the experimental and control groups?
- What are the advantages of the implemented learning environment?
- What are the disadvantages of the implemented learning environment?

METHOD

Research Model

The qualitative and quantitative data were collected together in this study. Therefore, the study was prepared according to the mixed research method. The experimental pretest-posttest control group model was used in collecting quantitative data, the cause-effect relations between the variables were examined (Büyüköztürk, 2011). The e-portfolio implementation in an OCL setting was conducted on the experimental group; an implementation was carried out on the control group by the course instructor based on the course plan. In the study, qualitative data were only collected from the experimental group. For this, phenomenology has been used as a qualitative research pattern. In this way, we have found out the results that will help us to understand a phenomenon better. In order to carry out the study within a specific period of time and to identify the availability of the program implemented by detected the problems of this implementation and their solutions, the action research was used and these data were collected through the interview technique (Yıldırım, & Şimşek, 2011).

Study Group

The study group of the implementation consisted of students studying in Fırat University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technologies Education (CEIT) during the 2012-2013 academic term and who took the Operating Systems and Application course. These students were selected because they are sufficient in recognizing and using online settings. The most effective factor in selecting this course and class was that there were no studies related to the method being used in this course and in addition, because the course content was found to be appropriate for the method. With this respect, from the group consisting of 93 students in the department of CEIT, a clustering analysis was carried out based on impartiality criteria (the students' university entrance scores, their grade point average scores, their score averages for the Computer Hardware course and pre-test scores) and the groups were determined. clustering analysis is one of the multi-variable statistical analyses which groups units and objects according to their similarities, which examines and describes these common features and which facilitates explaining the cause-effect relationships between the variables (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012: 137-141). The experimental group consists of 35 students and the control groups consists of 33 students. That the digital quantity of the groups are similar is a positive state for the study.

Operations Carried Out During the Research Process

The study was conducted in the website prepared for the implementation and on the virtual classroom setting. The website enabled to communicate with the students and to carry out the e-portfolio implementation by including the course content and activities. OCL was carried out in the virtual classroom setting. Because the Jigsaw II among collaborative learning techniques was used, the implementations of the students in the virtual classroom were prepared according to this technique. A motivation scale was created for the implementation and conducted on experimental and control groups as pre and posttests. In addition, opinions of the experimental group on the method implemented were gathered. The implementation took six weeks.

Data Collection Instruments

Student motivations concerning the Operating Systems and Applications course was gathered through the scale developed by the researchers. This scale is a five point Likert scale aiming at determining to what extent the implementation affects the students' motivation levels. The motivation scale consists of 23 items and two factors (Examples of the item include: "I enjoy doing homework and projects of the Operating Systems and Applications course"; another item "I don't like to help my friends in the Operating Systems and Applications" like these). The Cronbach Alpha coefficient of the scale was observed to be .946, the total variance explained was 57.529%, KMO test value was .912 and Bartlett test value was 1994.091.

The forms created with the semi-structured interview technique were used in collecting the qualitative data. This form was applied on only the experimental group students through the web-site and data were collected through this website. Based on the free answers individuals give to open-ended questions, it is possible to identify their opinions, feelings and thoughts correctly (Türmüklü, 2000). Thus, a descriptive data collection is made based on the statements of the individuals themselves and a perspective on how individuals interpret this world can be achieved through this information (Uzuner, 1999).

Data Analysis

Computer assisted programs were used in analyzing the quantitative and qualitative data of the study. The content analysis method was used in evaluating the qualitative data. During the analyses, the cluster analysis, independent group's t-test, matched groups t-test and MWU test were used for pre and posttest comparisons. The significance level was determined as .05 in evaluating and interpreting the data:

Table 1

Value ranges for likert type scales

Value Range	Level of Agreement
1.00 – 1.80	I Strongly Disagree
1.81 – 2.60	I Disagree
2.61 – 3.40	I Somewhat Agree
3.41 – 4.20	I Agree
4.21 – 5.00	I Strongly Agree

FINDINGS and COMMENTS

Findings Related to the Qualitative Dimension

Findings Related to the Motivation Scale

The total pre-motivation and post-motivation scores of the experimental and control groups obtained from the motivation scale were compared in accordance with the study purpose. The independent group's t-test was conducted for this comparison. Findings obtained from the analyses are given on Table 2.

Table 2

Results of the independent groups t-test concerning the total pre-motivation scores of the experimental and control groups

Groups	n	\bar{X}	sd	df	t	p
Pre-motivation	Control Group	33	3.22	66	-.268	.789
	Experimental Group	35	3.24			
Levene= .333 p= .566						

No significant differences observed between the pre-motivation scores of the experimental and control groups ($t(66)=-.268, p>.05$). The pre-motivation means of the experimental ($\bar{X}=3.24$) and control ($\bar{X}=3.22$) groups were almost at the same level. The MWU test was conducted because the post-motivation scores of the groups were not distributed homogeneously.

Table 3

Results of the MWU test concerning the total post-motivation scores of the experimental and control groups

Groups	n	Mean Rank	Sum of Ranks	MWU	p
Post-motivation	Control Group	33	35.23	553.500	.768
	Experimental Group	35	33.81		
Levene= 10.882 p= .002					

No significant differences were detected in the MWU test conducted to test the post-motivation scores of the experimental and control groups ($U=553.500, p>.05$). It was observed that the mean rank values of the experimental group ($MR=33.81$) were lower than the mean rank values of the control group ($MR=35.23$). Based on this finding, it can be said that the motivations of the experimental group who were subject to the implementation were lower than the control group after the implementation. This result can be linked to the various technical problems that occurred due to implementing on an online settings, due to the setting being virtual and the implementation being different from other methods.

The paired samples t-test was used for within-group comparison of the pre-motivation and post-motivations scores of the groups. Analysis results are given on Table 4.

Table 4

Results of the paired samples t-test concerning the total pre-motivation and post-motivation scores of the experimental and control groups

Groups		n	\bar{X}	sd	df	t	p
Control Group	Pre-motivation	33	3.22	.33	32	-.311	.757
	Post-motivation		3.19	.41			
Experimental Group	Pre-motivation	35	3.24	.28	34	-.062	.951
	Post-motivation		3.24	.24			

No significant differences were observed between the control group students' pre and post-motivation scores at the $p > .05$ significance level ($t(32) = -.311$). In addition, there was a decrease in the post-motivation ($\bar{X} = 3.19$) scores of the students when compared with the pre-motivation ($\bar{X} = 3.22$) scores. No significant differences were observed in the experimental group students' motivation levels before and after the implementation ($t(34) = -.062$, $p > .05$). The arithmetic mean values of the pre ($\bar{X} = 3.24$) and post-motivations ($\bar{X} = 3.24$) remained the same. Thus, it can be said that there were no changes in the motivations of the experimental group before and after the implementation.

Findings Related to the Qualitative Dimension

Findings on Which Advantages are offered by the Implemented Learning Setting

The first question asked for collecting the qualitative data was "What do you think the advantages of this learning setting are?". According to the opinions, the learning setting implemented has a crucial advantage related to learning and this learning is carried out through various learning methods. In addition, based on the student opinions, it can be said that it has advantages about place, time, being a comfortable setting, socialization, interaction, motivation, communication, saving, technical support, being active, repeatability, sense of responsibility, flexibility and persistency. There was only one negative opinion. Examples of student opinions helping us to reach this result are:

S1: "Learning the subjects without the school setting."

S20: "...it helps us create more intimacy with our friends."

S11: "I believe that those who can't express themselves in the classroom setting can express themselves better..."

S12: "...the individual can work independent from time and space..."

S27: "...When we consider the problems and the virtual setting, I believe that our communication skills have improved very well."

S2: "...it maximizes our motivation."

S26: "Because we feel ourselves comfortable we gain self-esteem."

Findings on Which Disadvantages are offered by the Implemented Learning Setting

Necessary analyses were conducted on the answers after the question of what the disadvantages of the implementation are was asked to the students. It is observed that the main disadvantage is based on the system and technical field. Being a virtual setting and not being social was observed to be at the top rows

among the other disadvantages. These drawbacks are observed to affect the perspectives, behaviors and opinions of the students towards the method being implemented. Students were observed to express their opinions on readiness, group based problems, discipline problem, time-consumption, communication, physical distance and absence of the teacher. These are thought to be among the other disadvantages that are encountered. Examples of student opinions that helped reaching these conclusions are given below:

S11: "Disruptions in the system can disrupt the course..."

S15: "Lack of technical opportunities. Due to problems related to internet connection."

S27: "...A problem with your friend, who has a problem with his/her microphone, negatively affects or even stops the learning of all group members...There may be individuals who cannot participate in the learning activity due to the internet, microphone and camera... Because there is no traditional learning environment, it may be difficult to focus and provide motivation for two hours."

S20: "...Because there is no face-to-face training in this learning environment, I think it is a little more difficult to solve problems with the instructor..."

S21: "The individual may go into the state of being passive. Reluctance may begin in the individual due to the non-realistic environment."

S10: "Asocial environment."

S1: "I believe the only disadvantage is that it creates a problem in teacher-student communication."

S13: "Internet disconnection can be encountered because it is an internet dependent setting and this can decrease motivation and attention."

These disadvantages stated by the students can be prevented by overcoming the deficiencies of the setting and by better introducing the system. It can be seen that these disadvantages may be the main reason for decreasing the motivation of the students. Although a student stated that he only increased motivation, a large number of students stated that they had decreased motivation in the disadvantages section.

CONCLUSION and DISCUSSION

Motivation was observed to be high before the method related to the Operating Systems and Applications course was implemented on the experimental group and after it was implemented on the control group. In addition, while there were no changes in the motivation levels of the experimental group before and after the implementation, a decrease in control group motivation was observed after the implementation. Also, students were observed to state motivation decrease at the qualitative dimension of the study. These two results support each other. Although collaborative learning settings positively affect internal motivation and performance (Tauer, & Harackiewicz, 2004), the present study observed motivation decrease in the experimental group. Chang (2008) conducted a web-portfolio implementation and found that motivation has no effect on success; Dağ (2011) observed that motivation increases more in students with high motivation than in students with low motivation.

The qualitative findings of the study are in line with the quantitative findings. The present study underlines that the implemented learning setting has advantages concerning place, socialization, comfortable environment, learning, interaction, motivation, communication and time consumption. Hiltz (1998) stated that one of the biggest advantages is that OCL settings offer learning feasibility in every place and every time. In addition, the study also illustrated that there are advantages concerning technical learning support, learning diversity, being active, repeatability, sense of responsibility, flexibility and persistency. While online tools play a role in supporting the collaboration among group members who are scattered between time and space, it also meets the conditions for a successful team work and learning (Bennett, 2004). Social interaction and activities are directly effective in online collaboration (Bonk et al., 2004; Graham, & Misanchuk, 2004; Treleaven, 2004). It was also observed that other advantages offered by the setting is that it enables individual, collaborative, group, research based, distant and student centered learning. There are

various studies emphasizing that these learning types are carried out through online collaborative settings and tools (Bennett, 2004; Bonk et al., 2004; Muukkonen, Hakkarainen, & Lakkala, 2004). That there was only one participant stating the method has no advantages indicates that the advantages of the implementation are more than the disadvantages. Multiple purposes (academic, social and personal) are met when motivation in collaborative settings is high, positive interpersonal relationships, high social support, high self-esteem and high psychological health emerges (Johnson et al., 2010). Such environments have positive effects on learner motivation, learning experiences, undertaking responsibility, improving collaborative working skills, encouragement, dependence on group members, communication and interaction (Graham, & Misanchuk, 2004). It offers a flexible learning setting (Sorensen, 2004; CoopLearn.org, 2007). Students were observed to communicate easily with their friends and develop social relationships in web platform based e-portfolio processes and these processes were suggested to have positive effects on motivation (Gürol, & Demirli, 2006). According to the study conducted by Korkmaz (2013), advantages offered by OCL settings are group members can easily come together, communication processes are started easily, students can work more effectively on a shared document, individuals who are anxious in face-to-face settings can be more comfortable in online settings and the discussion forms created during group work can be accessed later on. These results are in line with the results of this current study. In many studies conducted by various researchers, it was stated that there are similarities between the results concerning the advantages of OCL settings and the results of this present study (Macdonald, 2003; Kaur, 2005; Kaur, & Kaur, 2005; Gümüş, 2007; An, Kim, & Kim, 2008; Nam, & Zellner, 2011; Lee, & Bos, 2011). Because online collaborative settings have positive effects because they offer feedback (Zumbach, Hillers, & Reimann, 2004). Similarly, web-based portfolio systems also offer feedback and help creating high quality portfolios (Öner, & Adadan, 2013).

With this respect, the disadvantages of the implementation were put forward. On the other hand these disadvantages were observed to be stated as failing to be social, physical distance, lack of teachers, systematic and technical problems, communication, time-consumption, discipline problem, group based problems, motivation, virtual setting and student readiness. Failing to solve technical problems will be a drawback for collaborative group activities (Bonk et al., 2004). Students emphasized that the majority of these disadvantages are due to online feature. Lack of social relationships is one of the drawbacks of online courses when compared with the traditional courses. Low level of social structure emotions of teachers and group members will decrease motivation and interest and thus, negatively affect learning outputs (Hiltz, 1998). According to another study, difficulty of teacher control and guidance, technical problems and deficiencies related to the internet connection and insufficient discussion of the subject during group work were stated as the disadvantages of OCL settings (Korkmaz, 2013). With regards to the limitations of online settings, problems related to geographical distant and technology are encountered. Thus, it can be more advantageous than face-to-face settings with respect to coping with emotional disappointment and personal conflicts. Thus, supportive designs and strategies should be established (Jahng, 2012). Readiness of the students is crucial for collaborative learning group works (Brindley, Walti, & Blaschke, 2009). All these disadvantages cause the students' motivation to decrease. It reduces the students' interest in the course and the effectiveness of the environment. The results of the interview and the results obtained from the quantitative data of the research support each other.

Suggestions

- 1- Necessary technical infrastructure should be reinforced, problems should be minimized, thus effectiveness and quality can be increased.
- 2- The study shows that student motivations after the implementation were low. Settings, which can minimize or annihilate the factors stated by the students that cause motivation decrease, should be reorganized and students should be sufficiently informed.
- 3- Learning settings should be created as places where students feel themselves comfortable, where they don't have difficulty expressing themselves and where they can learn individually and in groups.
- 4- Settings that support each other should be designed through face-to-face education opportunities in virtual and online systems. Various implementations and activities that can prevent online settings from lacking interaction, communication and socialization should be included.
- 5- Such implementations should be carried out in the long-term and more comprehensively and the results should be examined. Different results can be obtained from long-term studies.

REFERENCES

- Açıkgöz, K. Ü. (1990). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, hatırdada tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri [Collaborative learning and the effects of traditional teaching on the academic success, reminiscence and affective characteristics of university students]. I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi [National Congress of Educational Sciences], 25-28 September 1990 (pp. 187-201). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi [Ankara University Faculty of Educational Sciences], Ankara.
- An, H., Kim, S., & Kim, B. (2008). Teacher perspectives on online collaborative learning: Factors perceived as facilitating and impeding successful online group work. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1), 65-83.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması [Cooperative learning model and its implementation]. Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Bennett, S. (2004). Supporting collaborative project teams using computer-based technologies. In T. S. Roberts (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 1-27). USA, Idea Group Publishing.
- Bonk, C. J., Wisner, R. A., & Lee, J-Y. (2004). Moderating learner-centered e-learning: Problems and solutions, benefits and implications. In T. S. Roberts (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 54-85). USA: Idea Group Publishing.
- Brindley, J. E., Walti, C., & Blaschke, L. M. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi [Experimental design: pretest-posttest control group design and data analysis]. (3th ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Chang, C. C. (2008). Enhancing self-perceived effects using web-based portfolio assessment. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1753-1771.
- CoopLearn.org. (2007). Online cooperative learning. <http://www.cooplearn.org/>. Accessed 2 December 2014.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları [Multivariate Statistics for Social Sciences SPSS and LISREL Applications]. (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Dağ, E. (2011). Web tabanlı değerlendirme sistemi kullanılarak 5. sınıf öğrencileri için matematik dersi ödev değerlendirmesi ve bu sistemlerin öğrenci üzerindeki etkililiğinin araştırılması [Evaluating the homework of math lesson for fifth class students using web based evaluation system and researching the effectiveness of these systems on students]. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ.
- Eogrenme.net. (2012). Çevrimiçi e-öğrenme ortamları [Online e-learning environments]. http://www.eogrenme.net/index.php?id=7&option=com_content&task=view. Accessed 11 March 2012.
- Graham, C. R., & Misanchuk, M. (2004). Computer-mediated learning groups: Benefits and challenges to using groupwork in online learning environments. In T. S. Roberts (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. (pp. 181-202). USA: Idea Group Publishing.
- Gross Davis, B. (1999). Cooperative learning: Students working in small groups. *Speaking of Teaching: Stanford University Newsletter on Teaching*, 10(2), 1-4. <http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/cooperative.pdf>. Accessed 30 November 2014.
- Gülbahar, Y., & Köse, F. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri [Perceptions of preservice teachers about the use of electronic portfolios for evaluation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* [Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences], 39(2), 75-93.

- Gümüş, S. (2007). Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri [Attitudes and views of online cooperative learning teams toward learning by problem solving]. Unpublished master thesis, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü [Anadolu University Institute of Social Sciences], Eskişehir.
- Gürol, M., & Demirli, C. (2006). E-portfolio sürecinde öğrenci motivasyonu [Students' motivation in e-portfolio process]. VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı [VI. International Educational Technology Symposium], 19-21 April 2006. Doğu Akdeniz University, Gazimağusa, KKTC.
- Hiltz, R. S. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks: Building learning communities. http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm. Accessed 23 November 2014.
- Jahng, N. (2012). An investigation of collaboration processes in an online course: How do small groups develop over time? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 1-18.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: An opinion. *Frontiers in Psychology*, 5(1156), 1-3.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (2010). The cooperative link: Cooperative learning. *The Newsletter of The Cooperative Learning Institute*, 25(1), 1-4. <http://www.co-operation.org/wp-content/uploads/2011/01/Volume-251.pdf>. Accessed 25 November 2012.
- Jung, I. (2000). A keynote address for the sub-theme on "Enhancing teaching and learning through research: Focusing on web-based distance education". *Enhancing Learning and Teaching Through Research*. CRIDALA 21-24 June 2000, The Open University of Hong Kong. Hong Kong.
- Kaur, H. (2005). Learner satisfaction in a collaborative online learning environment. *Proceedings of the 4th International Conference on E-learning/4th International Conference on Information*, September 2005, Kuala Lumpur, Malaysia. <http://asiapacific-odl.oum.edu.my/C33/F239.pdf>. Accessed 11 March 2012.
- Kaur, H., & Kaur, K. (2005). Collaborative online learning: Issues in online facilitation. *ICDE International Conference*, 19-23 November (pp. 1-13). New Delhi, India. http://eprints.oum.edu.my/52/1/Collaborative_online_learning.pdf. Accessed 11 March 2012.
- Korkmaz, Ö. (2013). BÖTE öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenmeye dönük tutumları ve görüşleri [CEIT Teacher candidates' attitude toward online collaborative learning and their opinions]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 12(1), 283-294.
- Kurtuluş, A., & Kılıç, R. (2009). Webquest destekli işbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişkiye etkisi [The effects of webquest assisted cooperative learning method on the achievement towards mathematics lesson]. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(1), 62-70.
- Lee, K., & Bos, B. (2011, November). Online collaborative learning: Promoting a culture of cooperation. 17th Annual Sloan Consortium International Conference on Online Learning. Lake Buena Vista, Florida. <http://olc.onlinelearningconsortium.org/conferences/2011/aln/online-collaborative-learning-promoting-culture-cooperation>. Accessed 19 November 2012.
- Macdonald, J. (2003). Assessing online collaborative learning: Process and product. *Computers & Education*, 40(4), 377-391.
- Muukkonen, H., Hakkarainen, K., & Lakkala, M. (2004). Computer-mediated progressive inquiry in higher education. In T. S. Roberts (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 28-53). USA: Idea Group Publishing.
- Nam, C. W., & Zellner, R. D. (2011). The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning. *Computers & Education*, 56(3), 680-688.
- Öner, D., & Adadan, E. (2013). Web tabanlı portfolyo oluşturarak öğretmen olmak: Öğretmenlik uygulamaları için pedagojik bir model [Learning to Teach with Web-Based Portfolios: A Pedagogical Model for Preservice Teacher Education]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi-GEFAD [Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty]*, 33(3), 475-493.

- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme [New pursuits on efficient learning: Cooperative learning and innovative learning]. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* [Journal of Social Sciences of the Turkic World], 35, 105-131.
- Panitz, T. (1999a). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. ERIC Document Reproduction Service No: ED448444. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf> Accessed 6 November 2014.
- Panitz, T. (1999b). The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms. ERIC Document Reproduction Service No: ED448444. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448444.pdf>. Accessed 21 September 2014.
- Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2004). A development research agenda for online collaborative learning. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 53-65.
- Slavin, R. E. (1987). Development and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161-1167.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.
- Slavin, R. E. (1995). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups the theoretical anatomy of group learning* (pp. 145-173). USA: Cambridge University Press.
- Sorensen, E. K. (2004). Reflection and intellectual amplification in online communities of collaborative learning. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 242-261). USA: Idea Group Publishing.
- Stacey, E. (1999). Collaborative learning in an online environment. *Journal of Distance Education*. ISSN: 0830-0445.
- Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(6), 849-861.
- Treleaven, L. (2004). A new taxonomy for evaluation studies of online collaborative learning. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 160-180). USA: Idea Group Publishing.
- Tümüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme [A qualitative research technique that can be used effectively in educational research: Interview]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* [Educational Administration: Theory and Practice], 6(4), 543-559.
- Uluyol, Ç., & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri [An example on blended learning environment: Student achievement and perceptions]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* [Yüzüncü Yıl University Journal of Educational Faculty], 6(1), 60-84.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı [Qualitative research approach]. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* [Research Methods in Social Sciences]. Eskişehir: T.C. Anadolu University Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in The Social Sciences]. (8th ed.). Ankara: Seçkin Publishing.
- Zumbach, J., Hillers, A., & Reimann, P. (2004). Supporting distributed problem-based learning: The use of feedback mechanisms in online learning. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 86-102). USA: Idea Group Publishing.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğ. Üy. Pınar ERTEN (Corresponding Author)
perten@bingol.edu.tr

Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR
oguzhanozdemir@gmail.com

Doç. Dr. İ. Yaşar KAZU
iykazu@firat.edu.tr

Internet Addiction Level of Preservice Teachers¹

Dilek Kırnık, MEB, ORCID ID: 0000 0002 7261 7254

Ezlam Susam, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000 0002 8942 7590

Ramazan Özbek, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000 0002 6228 1624

Abstract

At the present time, "internet" has an important place and we use it in all fields and getting useful information but while we lose the control by using it with an unlimited and unconscious way, we are faced with a lot of problems. Those which are not able to use internet consciously are encountered with communication disorder, concentration problems and general health level deterioration problems. Internet usage is also common in education for the students to be in rapport with digital era, to use efficiently the ways to reach the correct and qualified information that they need as a content and process. Internet is mostly used by the teacher candidates at the education field. It is important to make a definition how internet is perceived, how often and how long we consult it. The main purpose of this study is to determine the following: internet usage status of the teacher candidates, their views to use the internet and also if last ones are different according to the some various variables. At the research figured according to the screening model, the Internet Addiction Scale which was adapted to the Turkish language by Bayraktar (2001) was used. The research was carried out with 285 teacher candidates studying in the last year at Education Faculty of İnönü University during the 2016-2017 academic year. As a result of the analysis made with statistics program, it was found that teachers candidates level of internet addiction was affected by gender, department, internet connection status, owning a computer and being a member of any social network.

Keywords: Internet, Preservice Teachers, Addiction Level



İNÖNÜ UNIVERSITY
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 976-986
DOI: 10.17679/inuefd.610723

Article type:
Research article

Received : 26.08.2019
Accepted : 05.12.2019

Suggested Citation

Kırnık, D., Susam, E. & Özbek, R. (2019). Internet Addiction Level of Preservice Teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 976-986. DOI: 10.17679/inuefd.610723

¹ This study is an extended version of the detailed research at the 8th International Congress on New Trends in Education

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Internet, which is used mainly used to facilitate our lives, is utilized in the field of education for purposes of including but not limited to create an effective communication channel for students to socialize, support their progress in the direction determined in accordance with their wishes and knowledge, enrich their learning habits and experiences, improve their ability to research for information, increase the opportunity to access information and to turn the teaching into a more comprehensive and fun process. There are many negative consequences when internet is not used responsibly. The symptoms of irresponsible-uncontrolled usage of internet can be listed as overuse of the Internet, failure of controlling the time spent on Internet and experiencing certain psychological problems when access to the Internet is blocked. This undesirable manner of use of the Internet causes individuals undergo physical and mental health problems, as well as many other social problems in terms of family relations, school and working life. Enabling everyone to access to events, information and similar contents in a noticeably short time, the Internet provides service in different fields of activity.

Purpose

Determination of the opinion of pre-service teachers about the internet, the content provider for everything, is necessary for the future of educational technologic development and in terms of determining the level of responsible internet usage. It is important to understand how the future teachers perceive the internet since they will use is frequently, how often they refer to it and how long they use it. The purpose of this study is to determine whether the opinion of pre-service teachers on the usage of internet differ variables. To achieve this, the opinions of pre-service teachers on the usage of internet were evaluated in different terms such as gender, department, access to internet, computer possession and being a member of a social network.

Method

This study, which was conducted to determine the opinions of Students of İnönü University Faculty of Education on the usage of internet, is based on descriptive survey model. Two-part questionnaire method is used during the studies. The first part is about the personal details of the preservice teachers including their gender, department, access to internet, computer possession, and membership in social networks. In the second part of the questionnaire, "Internet Addiction Scale" which was adapted to Turkish by Bayraktar (2001) is utilized to determine the preservice teachers' internet addiction. This scale was created by Kimberley Young (1998), adapted from DSM-IV's "Psychoactive Substance Addiction" criteria. The questionnaire was then prepared as "Internet Addiction Scale" in accordance with the number of questions and contents. Inonu University Faculty of Education senior students were chosen for the study group. 285 questionnaires were evaluated. The reason why the preservice teachers were chosen for the research is that it is critical to define the internet usage manners of preservice teachers who will be assigned as teachers and will provide education in the following years. Questionnaires from prospective teachers were examined according to correct coding status. The data was analyzed with a statistic program. The significance level was accepted as 0.05 in the application of statistical procedures. In the study, whether there is any significant difference in terms of gender, access to internet, computer possession and social network membership was analyzed by t-test and whether there is any significant difference in terms of the department studied was analyzed by ANOVA test.

Findings

- In the 3rd, 4th, 6th, 7th and 19th items of the internet addiction scale, a significant difference was found in terms of gender variable
- It was observed that the variable of department where the preservice teachers were studying influenced the scores of the 4th, 5th and 13th items on the Internet addiction scale.
- It has been observed that pre-service teachers' internet connection status influences the score obtained from 1st item of the Internet addiction scale.

- It has been observed that preservice teachers' having a computer status variable has an effect on the scores of the 3rd and 5th items on the Internet addiction scale.
- It has been observed that pre-service teachers' social network membership status has an effect on the scores of the 5th, 8th and 14th items on the Internet addiction scale.
-

Discussion & Conclusion

It was found that male preservice teachers prefer spending time on the internet instead of being with friends, establishing new relationships mainly among internet users, showed more absenteeism due to internet and spent more time on internet compared to female preservice teachers. This conclusion is related to the fact that men attach more importance to "technological tools, internet" issues compared to women.

In the scale, there was a difference between Social Studies Teaching and English Teaching in terms of the 4th item in favor of Social Studies Teaching, and between Preschool Teaching and CAIT (Computer and Instructional Technologies) in terms of the 5th item in favour of CAIT; between Social Studies Teaching and Preschool Teaching in terms of 13th item in favor of Social Studies Teaching. According to this result, it can be said that internet addiction will climb up as the internet usage ability increases.

It has been determined that pre-service teachers with internet connection have spent time on the internet for more time than planned. It can be said that internet connection affects internet addiction status because it facilitates spending time on the internet.

According to these data, it was determined that preservice teachers who have a computer prefer spending time on the internet instead of being with friends and check their e-mails more often before starting to work compared to those who do not have a computer. It can be said that having a computer will affect the internet addiction because it facilitates spending time on the internet. Therefore, preservice teachers who have computers will use the Internet more frequently and will be able to check their e-mails more.

According to these data, preservice teachers who are members of social networks prefer using internet rather than being friends compared to those who are not social network members and check their e-mails more often before starting to work.

Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılık Düzeyi²

Dilek Kırnık, MEB, ORCID ID: 0000 0002 7261 7254

Ezlam Susam, İnönü Üniversitesi, ORCID ID:0000 0002 8942 7590

Ramazan Özbek, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000 0002 6228 1624.

Öz

Günümüz hayatında önemli bir yeri olan interneti her alanda kullanmakta ve birçok yararını görmekteyiz ancak bireyler interneti kullanırken kontrollerini kaybettiklerinde, interneti sınırsız ve bilinçsiz kullandıklarında birçok olumsuzluk ortaya çıkmaktadır. İnterneti bilinçli kullanamayan kişilerde iletişim bozukluğu, odaklanma problemleri ve genel sağlık düzeyinin bozulduğu görülmüştür. Eğitim alanında da öğrencilerin dijital çağla uyumlu yetişmesi, doğru bilgiye ulaşma kanallarını etkili kullanması, ihtiyaç duyduğu alanda içerik ve süreç olarak nitelikli bilgi ağına ulaşması için internet kullanımı yaygındır. Geleceğin öğretmeni olan kişiler tarafından eğitim alanında sıkça kullanılan internetin nasıl algılandığı, ne sıklıkla başvurulduğu, ne kadar süre kullanıldığını belirlemek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının internet kullanım durumlarını ve internet kullanımına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Tarama modeline göre desenlenen araştırmada Bayraktar (2001) tarafından Türkçe diline uyarlanan İnternet Bağımlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıfında öğrenim gören 285 öğretmen adayı ile yapılmıştır. İstatistik programıyla yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeyine cinsiyet, bölüm, internet bağlantısı olma durumu, bilgisayar sahibi olma durumu ve herhangi bir sosyal ağ üyeliği olma durumu değişkenlerinin etki ettiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İnternet, Öğretmen Adayları, Bağımlılık Düzeyi

Önerilen Atıf

Kırnık, D., Susam, E. & Özbek, R. (2019). Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılık Düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 976-986. DOI: 10.17679/inuefd.610723



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 976-986
DOI: 10.17679/inuefd.610723

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 26.08.2019
Kabul Tarihi : 05.12.2019

²Bu çalışma, 8. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sunulan araştırmanın bir bölümünün genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

1940'lı yılların başında Sovyet Sosyalist Cumhuriyet Birliği (SSCB) ile Amerika Birleşik Devletleri(ABD) arasında muhtemel bir savaşta iletişim ağlarını güvence altında tutmak için geliştirilen internet, günümüzün en önemli teknolojilerinden biridir. Çakır, Horzum ve Ayaz'a(2013: 2) göre internet; daha kolay daha hızlı ve en az maliyetle iletişim, ticaret, eğitim alanlarında hizmet almayı sağlar. İnternetin önemi gün geçtikçe artmakta ve her alanda işlev kazanmaktadır. Aslında savunma alanı için icat edilmiş olan internet, amacından çok farklı kullanılmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır.

İnternetin eğitim alanında öğrenme becerisini arttırmaya, öğrenci öğretmen iletişimini geliştirmeye olumlu katkısı vardır. İnternet aracılığıyla etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturulabilir, farklı kaynaklara ulaşılabilir, araştırma yapılabilir. Farklı kültürlerle iletişim kurmanın yanında farklı kişilerle farklı yerlerde anlık görüşme imkânı sunabilir. Ancak bilinçli kullanılmayan internet, istenmeyen durumlara yol açabilir. İnternetin aşırı kullanılması, kişilerin internet kullanımında kontrolünü kaybetmesi ve onsu bir yaşam süremeyeceğini düşünmesi bağımlılık düzeyine yönelik davranışlardır.

"Dijital bağımlılık halk arasında teknoloji ile aşırı ilgilenen, her şeyden önce dikkatini endişe verici düzeyde teknolojiye yönlendiren ve sonuç olarak sağlıklı olumsuz etkilenen kişileri tanımlamak için kullanılır. Dijital bağımlılık çeşitli derecelerde ve farklı teknolojik kullanım alanlarında ortaya çıkabilir. Bunlardan biri de internet bağımlılığıdır" (Rugai & Ekeke, 2016: 18-19). Tserkovnikova vd.'ne (2016: 8847) göre internet bağımlılığı; kendinden, içsel sıkıntıdan ruhsal yoksunluktan kaçmanın bir yoludur. Tarhan ve Nurmedov'a (2011: 66) göre internet bağımlılığı, normal bağımlılık özelliklerini taşımakla birlikte, bilgisayarla ve bilgisayarın sağladığı görüntülerle aşırı şekilde ilgili olma durumudur. Taylan ve Işık'a (2015: 859-860) göre iletişim çağında çocuklar ve gençler için bir takım riskler barındıran internet bağımlılığı; interneti tekrar tekrar kullanma isteği, interneti kullanırken kontrol azlığı, insani ilişkilerde azalma, olumsuz etkilere rağmen devam etme isteği gibi belirtileri bulunmaktadır. Young'a (Akt: Tarhan ve Nurmedov (2011: 66-67))göre internet bağımlılığının tanı ölçütleri arasında kişinin sürekli olarak interneti ya da internette yapılan aktiviteleri düşünmesi vardır. Bunun dışında interneti her geçen gün daha fazla kullanmaya yönelik istekli olmak ve bundan zevk almak, internet kullanımını belli düzeylere çekememek, interneti istediği kadar kullanmadığında sinirlenmek ya da rahatsız olmak, interneti kullanmadan önce belirlediği süre sınırlamasına uyamamak, internetle sürekli meşgul olmaktan dolayı çevresindeki insanlarla veya işleriyle ilgili sorun yaşamak, çevresindekilere internet kullanım süresini doğru söylememek ve yaşadığı sorunlardan kaçmak için interneti kullanmak gibi ölçütler bulunmaktadır.

Arısoy'a (2009: 56) göre internet bağımlısı olan kişiler, interneti aşırı kullanma isteklerini engelleyemezler, internette oldukları zaman çok değerlidir, internette uzak kaldıklarında aşırı sinirli ve saldırgan olurlar. Bu kişilerin iş, sosyal ve ailevi hayatları giderek bozulur.

İnternet bilgi, yer ve görüntü olarak büyüleyici bir yer olarak düşünülmektedir ancak başka bir açıdan tüm imgeler, sesler, aktiviteler herkesin arka arkaya takılmasına sebep olarak çoğunluğa uymasını sağlayabilir ya da toplumu parçalanmış hale getirebilir (Weiner, 1996: 9).Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Programı (2016: 14) verilerine göre internet bağımlılığıyla ilgili yapılan araştırmalarda internet bağımlılığı birçok hastalığı tetikleyebilir. İnternet bağımlısı olanların % 50'sinde başka bir psikiyatrik bozukluk daha bulunmaktadır. İnternet bağımlılığı olan kişilerin %10'nunda anksiyete bozukluğu, % 14'ünde psikotik bozukluk, % 25'inde depresyon veya distimik bozukluk, % 33'ünde duygu durum bozukluğu ve % 38'inde madde kullanımı gibi psikiyatrik bozukluklar sıklıkla görülmektedir. Rugai & Ekeke'ye (2016: 21) göre baş ağrısı, vücut ağrısı, yorgunluk, uyku bozukluğu, Lin &Tsai'ye (1999: 6) göre sağlık sorunları dışında günlük işlerde aksaklıklar, aile ilişkilerinde olumsuzluklar ve okul öğrenmelerinin gerilemesine sebep olabilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik görüşlerinin farklı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik görüşleri;

- A. Cinsiyete
- B. Bölüme
- C. İnternet bağlantısı olma durumuna,
- D. Bilgisayar sahibi olma durumuna
- E. Herhangi bir sosyal ağ üyeliği olma durumuna

göre değişmekte midir?

Ülkemizde farklı yaş gruplarına yönelik internet bağımlılığı ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri özelinde yapılarak öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla. Bu çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının

eğitim alanında sıkça kullanılan interneti nasıl algılandıkları, ne sıklıkla başvurdukları ve ne kadar süre kullandıklarına yönelik bilgiler sunacaktır. Bu çalışmanın ülkemizde internet bağımlılığı konusunda yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan modele, evren ve örnekleme, veri toplama aracına ve analizine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin internet kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel tarama modeli esas alınmıştır. Karasar'a (2013: 77) göre tarama modeli; araştırılan konuyu değiştirme ve etkileme çabası olmaksızın, kendi içindeki koşullarını koruyarak, bilmek istenilenleri uygun şekilde gözlemlenme, olduğu gibi tanımlama ve açıklama yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Bölümleri	Cinsiyet		
	Erkek	Kız	Toplam
İngilizce Öğretmenliği	3	17	20
Türkçe Öğretmenliği	5	16	21
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	13	9	22
Okulöncesi Öğretmenliği	10	39	49
BÖTE	10	25	35
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	7	21	28
Özel Eğitim Öğretmenliği	15	22	37
Sınıf Öğretmenliği	19	27	46
Fen Bilgisi Öğretmenliği	7	20	27
Toplam	89	196	285

Tablo 1 verilerinde katılımcıların cinsiyet ve okudukları bölüm değişkenlerine göre durumları görölmektedir. Tabloya göre 20 İngilizce öğretmenliği, 21 Türkçe öğretmenliği, 22 Sosyal Bilimler Öğretmenliği, 49 Okulöncesi Öğretmenliği, 35 BÖTE, 28 İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 37 Özel Eğitim Öğretmenliği, 46 Sınıf Öğretmenliği ve 27 Fen Bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri çalışmaya katılmıştır. Araştırmada İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde ölçüt örneklem kullanılmıştır. Eğitim fakültesi son sınıfta olma ve farklı bölümlerde yer alma durumu ölçüt olarak belirlenmiştir. 285 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmen olarak atanma ve öğrencilere eğitim verme ihtimali yüksek olan eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin internet kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek önemli görölmüştür.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, internet bağlantısına sahibi olup olmadığı, bilgisayar sahibi olup olmadığı ve herhangi bir sosyal ağa üyeliği olup olmadığı bilgilerini içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde öğretmen adaylarının internet bağımlılık durumlarını belirlemek amacıyla Bayraktar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan "İnternet Bağımlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin güvenilirlik durumuna bakıldığında ölçeğin Alpha değerinin .93 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre testin güvenilir olduğu söylenebilir.

20 maddeden oluşan ölçek "Devamlı", "Çok Sık", "Çoğunlukla", "Ara Sıra", "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" görüşlerinden biri belirtilerek 285 üniversite son sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından gelen anketler doğru kodlanma durumuna göre incelenmiştir. Veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel işlemlerin uygulanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonrasında veriler homojen dağıldığı için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada cinsiyet, internet bağlantısı olma durumu, bilgisayar sahibi olma durumu ve sosyal ağ üyeliği olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi, öğrenim görölen bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile çözümlenmiştir.

BULGULAR

1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 2. İnternet Bağımlılık Ölçeği Maddelerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
3. Madde	Kız	196	2,20	1,15	283	2,52	0,01
	Erkek	89	2,59	1,32			
4. Madde	Kız	196	2,10	1,15	283	3,71	0,00
	Erkek	89	2,68	1,34			
6. Madde	Kız	196	1,69	1,08	283	2,72	0,00
	Erkek	89	2,10	1,34			
7. Madde	Kız	196	1,95	1,17	283	2,41	0,01
	Erkek	89	2,32	1,26			
19.Madde	Kız	196	1,98	1,26	283	2,36	0,01
	Erkek	89	2,39	1,47			

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının görüşlerinin internet bağımlılık ölçeğine göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda internet bağımlılık ölçeğinin 3., 4., 6., 7. ve 19. maddelerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t=2,52 p<0,05; t=3,71 p<0,05; t=2,72 p<0,05; t=2,41 p<0,05; t=2,36 p<0,05). Bu verilere göre erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarına göre arkadaşları ile birlikte olmak yerine interneti daha çok tercih ettikleri, interneti kullanan kişiler ile daha çok yeni ilişkiler kurdukları, internette dolay okula daha çok devamsızlık yaptıkları ve internette daha fazla zaman geçirdikleri tespit edilmiştir.

2. Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 3. İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
4. Madde	Gruplararası	31,65	8	3,95	2,67	0,00	Sosyal Bil. Ö.-İngilizce Ö.
	Gruplariçi	408,75	276	1,48			Sosyal Bil. Ö.-Okulöncesi Ö.
	Toplam	440,407	284				
5. Madde	Gruplararası	41,54	8	5,19	2,60	0,00	Okulöncesi Ö.-Böte Ö.
	Gruplariçi	550,37	276	1,99			Böte-Ö. Sınıf Ö.
	Toplam	591,91	284				
13. Madde	Gruplararası	29,32	8	3,66	2,37	0,01	Sosyal Bilgiler Ö.-Okulöncesi Ö.
	Gruplariçi	426,57	276	1,54			
	Toplam		284				

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının görüşlerinin internet bağımlılık ölçeğine göre öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA tablosunda öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından internet bağımlılık ölçeğindeki 4., 5. ve 13. maddelerden alınan puanlara etki ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm puanları ile internet bağımlılık ölçeği arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (F=2,67, p<0,05; F=2,60, p<0,05; F=2,81, p<0,05; F=2,37, p<0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bonferroni testinin sonucunda 4. madde açısından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği(X=3,13) ile İngilizce Öğretmenliği(X=1,70) arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine farklılık görülmüştür. 5. madde açısından Okulöncesi Öğretmenliği (X=2,55) ile BÖTE (X=3,62) arasında BÖTE lehine; Sınıf Öğretmenliği (X=2,45) ile BÖTE (X=3,62) arasında BÖTE lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 13. madde açısından Sosyal Bilgiler

Öğretmenliği ($X=2,90$) ile Okulöncesi Öğretmenliği ($X=1,65$) arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine farklılık görülmüştür.

3. İnternet Bağlantısı Olma Durumu Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 4. İnternet Bağımlılık Ölçeğinin İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

	İnternet Bağlantısı Olma Durumu	N	X	SS	Sd	t	p
1. Madde	Var	256	3,72	1,20	283	3,17	0,00
	Yok	29	2,96	1,32			

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının görüşlerinin internet bağımlılık ölçeğine göre internet bağlantısı olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda internet bağımlılık ölçeğinin internet bağlantısı olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=3,17$ $p<0,05$). İnternet bağlantısı olan öğretmen adayları planladığından daha fazla süre internette kaldıkları tespit edilmiştir.

4. Bilgisayar Sahibi Olma Durumu Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 5. İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

	Bilgisayar Sahibi Olma Durumu	N	X	SS	Sd	t	p
3. Madde	Var	241	2,39	1,24	283	2,06	0,04
	Yok	44	1,97	1,04			
5. Madde	Var	241	2,91	1,41	283	2,24	0,02
	Yok	44	2,38	1,55			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının görüşlerinin internet bağımlılık ölçeğine göre bilgisayar sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda internet bağımlılık ölçeğinin bilgisayar sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=2,06$ $p<0,05$; $t=2,24$ $p<0,05$). Bu verilere göre bilgisayar sahibi olan öğretmen adayları, bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarına göre arkadaşlarıyla birlikte olmak yerine interneti daha çok tercih ettikleri ve bir işe başlamadan önce e-postasını daha çok denetledikleri belirlenmiştir.

5. Sosyal Ağ Üyeliğinin Olma Durumu Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 6. İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Sosyal Ağ Üyeliği Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

	Sosyal Ağ Üyeliği Olma Durumu	N	X	SS	Sd	t	p
5. Madde	Var	250	2,76	1,43	283	-1,99	0,04
	Yok	35	3,28	1,42			
8. Madde	Var	250	2,65	1,37	283	2,32	0,02
	Yok	35	2,08	1,12			
14. Madde	Var	250	2,96	1,37	283	2,28	0,02
	Yok	35	2,40	1,35			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının görüşlerinin internet bağımlılık ölçeğine göre sosyal ağ üyeliği olma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda internet bağımlılık ölçeğinin sosyal ağ üyeliği olma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-1,99$ $p<0,05$; $t=2,32$ $p<0,05$; $t=2,28$ $p<0,05$). Bu verilere göre sosyal ağ üyeliği olan öğretmen adayları, sosyal ağ üyeliği olmayan öğretmen adaylarına göre arkadaşlarıyla birlikte olmak yerine interneti daha çok tercih ettikleri ve bir işe başlamadan önce e-postalarını daha çok denetledikleri belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İnternet bağımlılık ölçeğinin 3., 4., 6., 7. ve 19. maddelerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, verilere göre erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarına göre arkadaşları ile birlikte olmak yerine interneti daha çok tercih ettiği, interneti kullanan kişiler ile daha çok yeni ilişkiler kurduğu, internette dolay okulda daha çok devamsızlık yaptıkları ve internette daha fazla zaman geçirdikleri tespit edilmiştir. "Teknolojik araçlar, internet" konularını erkeklerin kızlara nispeten daha çok önemsemelerinden dolayı bu sonucun çıktığı düşünülmektedir. Bu bulgu TUIK verileri ile örtüşmektedir. Verilere göre 2016 yılı Nisan ayında bilgisayar ve internet kullanım oranları 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırasıyla %54,9 ve %61,2'dir. Bu oranlar erkeklerde %64,1 ve %70,5 iken, kadınlarda %45,9 ve %51,9'dur. Bilgisayar Bilişim Sitemleri (CSIT) verilerine göre erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre internet bağımlılığı olma riski daha yüksektir (Ellis, McAleer, Szakas, 2015, 102). Kayri, Tanhan ve Tanrıverdi(2014) yaptıkları araştırmada katılımcıların cinsiyet değişkeni ile internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Erkek öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Kılınc ve Gündüz (2017) yaptıkları çalışmada erkek lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin, kız lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Günüş (2009) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni ile internet bağımlılık durumları arasında ilişki tespit etmiş, erkeklerin bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Aslan ve Yazıcı (2016) yaptığı araştırmada internetin riskli kullanımının erkeklerde daha fazla görüldüğünü ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu saptamışlardır. Ayas ve Horzum (2013, 52) yaptıkları araştırmada öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre fark olmadığını bulunmuşlardır. Bu farklılığın araştırmada kullanılan internet bağımlılık ölçüm aracından, ölçüm biçiminden ya da araştırmanın uygulandığı örneklem grubunun değişmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni internet bağımlılık ölçeğindeki 4., 5. ve 13. maddelerden alınan puanlara etki ettiği görülmüştür. Ölçeğin 4. madde açısından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (X=3,13) ile İngilizce Öğretmenliği (X=1,70) arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine farklılık; 5. madde açısından Okulöncesi Öğretmenliği (X=2,55) ile BÖTE (X=3,62) arasında BÖTE lehine; Sınıf Öğretmenliği (X=2,45) ile BÖTE (X=3,62) arasında BÖTE lehine; 13. madde açısından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (X=2,90) ile Okulöncesi Öğretmenliği (X=1,65) arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre internet kullanım becerisi arttıkça internet bağımlılık durumunun artacağı söylenebilir. Çünkü BÖTE, alanı gereği bilişim araçları ve internet ile yakından ilgilidir ve bölümler arasında BÖTE bölümü lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu bulgu literatürle uyumaktadır. Ayas ve Horzum(2013) araştırmada sınıf seviyesinin artmasıyla bu öğrencilerin teknolojik araçları kullanma durumlarının diğer sınıflardaki öğrencilerden daha iyi olmasından dolayı internet bağımlılık düzeyinin arttığı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının internet bağlantısı olma durumu değişkeni internet bağımlılık ölçeğindeki 1. maddeden alınan puana etki ettiği görülmüştür. İnternet bağlantısı olan öğretmen adaylarının planladığından daha fazla süre internette kaldıkları belirlenmiştir. İnternet bağlantısının olması internette bulunma durumunu kolaylaştırdığı için internet bağımlılık durumuna etki edeceği söylenebilir. Bu bulgu literatürle uyumaktadır. Kayri, Tanhan, Tanrıverdi (2014) yaptığı çalışmada katılımcıların internet bağımlılık düzeyleri ile evde internet bulunma durumu arasında bir ilişki tespit etmiş, evinde internet bulunan öğrenciler, evinde internet bulunmayanlara göre daha bağımlı olduğunu belirlemiştir. Günüş (2009) yaptığı araştırmada evde internet bulunması ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmalar arasındaki bu farklılığın araştırmada kullanılan internet bağımlılık ölçüm aracından, ölçüm biçiminden ya da araştırmanın uygulandığı örneklem grubunun değişmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgisayar sahibi olma durumu değişkeni internet bağımlılık ölçeğindeki 3. ve 5. maddelerden alınan puanlara etki ettiği görülmüştür. Bu verilere göre bilgisayar sahibi olan öğretmen adayları, bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarına göre arkadaşlarıyla birlikte olmak yerine interneti daha çok tercih ettiği ve bir işe başlamadan önce e-postalarını daha çok denetledikleri belirlenmiştir. Bilgisayar sahibi olmanın internette bulunma durumunu kolaylaştırdığı için internet bağımlılık durumuna etki edeceği söylenebilir. Dolayısıyla bilgisayar sahibi olan öğretmen adayları bilgisayarlarında interneti daha sık kullanacaklar ve e postalarını daha çok kontrol edebileceklerdir.

Öğretmen adaylarının sosyal ağ üyeliği olma durumu değişkeni internet bağımlılık ölçeğindeki 5.,8. ve 14. maddelerden alınan puanlara etki ettiği görülmüştür. Bu verilere göre sosyal ağ üyeliği olan öğretmen

adayları, sosyal ağ üyeliği olmayan öğretmen adaylarına göre arkadaşlarıyla birlikte olmak yerine interneti daha çok tercih ettiği ve bir işe başlamadan önce e-postalarını daha çok denetledikleri belirlenmiştir. Kırnık, Pepeler ve Özbek'e (2018) göre herhangi bir sosyal ağ üyeliği olan öğretmen adaylarının sosyal medyadaki paylaşımlarının beğenilmesini önemsedikleri, farklı içeriklere yorum yaptıkları, çeşitli konularda paylaşımlarda buldukları, siteler üzerinden ortak ilgiye sahip kişilere iletişim kurdukları, sosyal medya sitelerinde vakit geçirdiklerini tespit etmiştir. Bu sonuca bağlı olarak sosyal ağ bağlantısı olan öğretmen adayları araştırmada bahsedilen işlemleri yapmak için daha sık interneti kontrol etmek durumunda olduğu için internet bağımlılık durumunun artacağı söylenebilir. Bu bulgu çeşitli araştırma sonuçları ile uyumaktadır. Eroğlu ve Bayraktar (2016) yaptığı araştırmada bireylerde yalnızlık arttıkça internet bağımlılığının arttığı, yalnızlık azaldıkça da internet bağımlılığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Karimzadeh (2015) yaptığı çalışmada internet bağımlılığı ile sosyal güçlendirme arasındaki anlamlı ilişkinin olduğunu, internetin bireyde sağladığı olumlu güçlenmeden dolayı internet bağımlılığının olduğunu bulmuştur. Bayraktutan (2005) yaptığı araştırmada internet ortamında en çok talep gören faaliyetlerin sosyal nitelikli olmasından dolayı insanların interneti sosyal ihtiyaçlarını tatmin etmek için kullandıklarını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda eğitimin farklı ilgililerinin (öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi vb.) internete bağımlılık durumunun tespit edilmesi önerilmektedir. Böylece yaş, cinsiyet, branş, mesleki deneyim, teknolojik okuryazarlık gibi değişkenler açısından eğitimcilerin internet bağımlılık durumunun belirlenmesi eğitim içeriklerinin oluşturulması, programların işlevsel halde kullanımı, öğrenci-öğretmen iletişiminin güçlendirilmesi ve disiplinler arası ders tasarımı yapılması gibi farklı alanların etkili kullanılmasına yönelik etkili uygulamaların oluşturulmasına veri sağlayacaktır. Bu kapsamda eğitim kurumlarında öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi tarafından sıkça kullanılan internetin kullanım amacının eğitimsel olmasına yönelik farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, (1), 55-67.
- Aslan, E. ve Yazıcı, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve ilişkili sosyodemografik faktörler. *Klinik Psikiyatri*, 19, 109-117.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 46-57.
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bayraktutan, F. (2005). *Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Yapı – Sosyal Değişime Bilim Dalı, İstanbul.
- Çakır, Ö., Horzum, M. B., Ayas, T. (2013). İnternet bağımlılığının tanımı ve tarihçesi. Kalkan, M., Kaygusuz, C. (Ed.), *İnternet Bağımlılığı Sorunlar ve Çözümler* (s. 1-16). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ellis, W. F., Mcaleer, B. & Szakas, J.S. (2015). Internet addiction risk in the academic environment. *Information Systems Education Journal (Isedj)*, 13 (5), 100-105.
- Eroğlu, A., Bayraktar, S. (2017). İnternet bağımlılığı ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 184-199.
- Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karimzadeh, N. (2015). Investigating the relationship between internet addiction and strengthening students' social skills. *Educational Research and Reviews*, 10(15), Doi: 10.5897/Err2015.2338, 2146-2152.
- Kayri, M., Tanhan, F. ve Tanrıverdi, S. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullyin*, (1), 1-27.
- Kılıncı, İ. ve Gündüz, Ş. (2017). Lise öğrencilerinin siber duyarlılık, internet bağımlılığı ve insani değerlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 261-283.

- Kırnık, D., Pepeler, E., Özbek, R. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Malatya il örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 25-45.
- Lin, S. S. J. & Tsai, C. C. (1999). Internet addiction among high schoolers in Taiwan. *Educational Resources Information Center*, 1-7.
- Rugai, J. & Ekeke, J. T. H. (2016). A review of digital addiction: A call for safety education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 3(1), 17-22.
- Tarhan, N. ve Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık sanal ve gerçek*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taylan, H. H. ve Işık, M. (2015). Sakarya'da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies*, 10(6), 855-874.
- Tserkovnikova, N. G., Shchipanova, D. Y., Uskova, B. A., Puzyrev, V. V. & Fedotovskih O. A. (2016). Psychological aspects of internet addiction of teenagers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(16), 8846-8857.
- Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Programı (2016). <http://yetiskin.tbm.org.tr/teknoloji-bagimliliği> Erişim Tarihi: 01.03.2018
- Türkiye İstatistik Kurumu <http://www.tuik.gov.tr/prehaberbultenleri.do?id=21779> Erişim Tarihi: 10.03.2018
- Weiner, R. G. (1996). The Internet culture: Transitions and problems. *Educational Resources Information Center*, 2-14.

İletişim/Correspondence

Dr. Dilek KIRNIK

dlkkrnk@gmail.com

Dr. Ezzam SUSAM

ezlam.susam@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

ramazan.ozbek@inonu.edu.tr

The Relationship between Organizational Commitment of Teachers and Influence Tactics Adopted By Secondary School Principals¹

İbrahim TEK BEN, Ministry of National Education ORCID: 0000-0003-1090-0582

Didem KOŞAR, Hacettepe University ORCID: 0000-0003-4959-1094

Abstract

Employing correlational survey model, the study aims to determine the relationship between the organizational commitment of teachers and the influence tactics employed by secondary school principals. The population of the study consists of teachers working in public secondary schools in Ankara (Çankaya/Etimesgut/Keçiören/Mamak/Yenimahalle) in the 2016-2017 academic year. The sample of the study consists of 405 teachers selected according to stratified sampling method. "Behavior-Questionnaire-Target" and "Organizational-Commitment-Scale" were employed in order to collect the research data. "SPSS 22.00" and "LISREL 8.80" packaged software programs were used to analyze the data. In addition, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was used to determine the relation between variables, and Multiple Linear Regression Analysis was employed to determine the predictive variables. Of the influence tactics used by the secondary school principals, while "legitimizing" was found to be used the most, "personal appeal" was found to be the least resorted to. It was also determined that the teachers were most dependent on the institutions they work in the dimension of emotional commitment. Furthermore, the relationship between the organizational commitment of teachers and the influence tactics employed by secondary school principals was significant. The scale of organizational commitment has a significant relationship with subdivisions such as persuasion through reasoning, encouraging, abiding with the rules, informing, coercion, cooperation, appreciation and consulting with others. Principals should be encouraged to use more modest tactics when influencing; efforts are needed to increase teachers' organizational commitment levels.

Keywords: influence tactics, leadership, organizational commitment



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 987-1007
DOI: 10.17679/inuefd.596949

Article type:
Research article

Received : 25.07.2019
Accepted : 05.01.2020

Suggested Citation

Tekben, İ., Koşar, D. (2019). The relationship between organizational commitment of teachers and influence tactics adopted by secondary school principals. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 987-1007. DOI: 10.17679/inuefd.596949

¹This study is based on the Master's thesis "The relationship between organizational commitment of teachers and influence tactics adopted by secondary school principals" completed in Hacettepe University, Graduate School of Educational Sciences. under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Didem KOŞAR.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Leaders must influence employees in their organizations in order to fulfill the goals of the organization, because there is always influence at the core of leadership. Influence can be expressed as a process in which an individual makes use of his or her authority (Bayrak, 2000). It can be said that leaders use their effects and various influencing tactics to motivate their employees, to unite them within the framework of the aims of the organization, to ensure their loyalty, to improve the functioning of the organization. In this context, all managers need to know the importance of influencing all employees working in their organizations, the tactics of influencing and the behaviors required by these tactics, and have the ability to influence them (Koşar, 2016). According to Yukl and Falbe (1990), the main factor in successful leadership is to manage the influencing process well. Influence is one of the basic concepts of management processes. The ability of an organization's leader to fully exhibit influencing behavior depends on planning, coordination, orientation, motivation and the ability to bring together the employees within the framework of the mission and vision of the organization (Koşar, 2016; Pehlivan, 2018).

Organizational commitment is also an important element in the effective functioning of organizations, such as influencing tactics. The concept of organizational commitment, which reveals the interaction of employees with the organization, plays a major role in maintaining the development and effectiveness of organizations. Employees who exhibit a high level of loyalty to their organizations ensure the continuity of their assets and contribute to their development (Başol & Yalçın, 2009; Gürkan, 2006; İmamoğlu, 2011; Kaya, 2018; Tan, 2017; Wasti, 2000). They adopt the goals and values of the organization, make more efforts for the organization, and desire more to remain in the organization. For this reason, each organization continues to work to increase the organizational commitment of its employees. Organizations that ensure the organizational commitment of their employees live in peace and prosperity and survive (İnce & Gül, 2005). Allen and Meyer (1990) stated that employees who show a high level of commitment to their organization will work harder and make more sacrifices to achieve organizational goals. Employees, who are committed to their organizations, strongly believe in the aims and values of the organization and comply with orders and expectations of their own will. They also make efforts to exceed the minimum expectations for the achievement of the objectives as desired and are determined to remain in the organization. Committed employees are internally motivated. Their internal rewards are due to the action itself and its successful results, rather than to the conditions of supervision by others (Balay, 2014).

In educational institutions, teachers are one of the most important sources for achieving the desired objectives of education. Teachers being motivated, productive, willing and in an organizational environment that suits their expectations lead them to work more efficiently. It can be thought that increasing the commitment of teachers to the organization has become a necessity in order to make effective use of human capital and achieve the goals of educational institutions (İmamoğlu, 2011). Therefore, it is very important to ensure the commitment of teachers to their institutions and the influence tactics used by the leaders of the institution are very important in increasing this commitment level (Dağlı, 2015; Güney, 2016; Kuru-Çetin, 2013; Pehlivan, 2018; Rogers-Backus, 2010).

Purpose

When the literature is examined, it is seen that the influence tactics used by the administrators have an important role in understanding the organizational commitment levels of the teachers. Based on the results of related studies (Güney, 2016; Pehlivan, 2018), it is possible to suggest that there is a direct relationship between the influence tactics used by managers and organizational commitment levels of employees. Determining the nature and direction of the relationship between these two variables depends on analyzing the dimensions of these structures with a holistic approach. In this case, it is thought that examining the relationships between the influence tactics used by secondary school administrators and teachers' perceptions of organizational commitment levels can contribute to education and training process. In this direction, the problem sentence of this research was determined as "Is there a meaningful relationship between the influence tactics used by the principals working in secondary schools and teachers' organizational commitment?" In line with this general problem, the following sub-problems were sought;

1. According to teachers' views, what are the influence tactics used by school principals?
2. Is there a statistically significant relationship between school principals influence tactics and teachers organizational commitment?
3. Are the school principals influencing tactics a significant predictor of teachers organizational commitment?

Method

In this study, the relational screening method was used in the study, which examined the relationship between the influence tactics used by school principals working in secondary education institutions and teachers' organizational commitment. The population of the study consists of teachers working in official secondary schools in Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak and Yenimahalle districts of Ankara. The population of the study consists of 12,086 teachers working in 212 public secondary schools. Stratified sampling method was used in the research. Firstly, the ratio of the number of teachers to the universe in each of the five districts was calculated. It was found that 372 teachers could represent the universe of the study consisting of 12,086 people at $\alpha = .05$ significance level (Balci, 2015; Büyüköztürk et al, 2014). In the research, to determine the convenient sample, similar to the number of teachers, in selecting the types of the institutions stratified sampling method was used. For this, the ratio of the number of official secondary education institutions in each central district was found in the total number of institutions and this ratio was taken into consideration in determining the schools to be implemented within the scope of the research. Official secondary education institutions were considered as institution type (Anatolian High School, Imam Hatip High School, Vocational High School, etc.) after the district criterion. Number of teachers in each district are as follows; 117 in Çankaya, 59 in Etimesgut, 90 in Keçiören, 72 in Mamak and 112 in Yenimahalle. In the research, 450 teachers were planned to be reached and 405 scales were returned from 450 scales distributed. Thus, the sample of this study is composed of 405 teachers who are randomly selected in each district so that they do not fall below the number of samples determined in each district. In order to measure the use of influence tactics used by school principals according to teachers' opinions, Employee Affected Behavior Scale was used. Organizational Commitment Questionere (OCQ) developed by Meyer and Allen (1984-1997) was used to measure the organizational commitment of teachers. SPSS 22.0 and LISREL 8.80 statistical package programs were used in the analysis of the data in this study which examined the relationship between the influence tactics used by the school principals working in secondary education institutions and teachers' organizational commitment. In order to measure the construct validity of the scales used in the study, CFA was conducted. The significance level was accepted as .05 in the interpretation of the results. Internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) was used to measure the reliability of the scales. Pearson product-moment correlation coefficient and multiple linear regression analysis were applied. Autocorrelation problems were tested among the assumptions of regression analysis (VIF<10; Tolerance value>.20 and CI<30). Regression analysis showed that there was no autocorrelation problem.

Findings

When the findings of the study were examined, it was seen that the school principals preferred the tactics of compliance with the rules 'and using personal closeness' at least. According to the results obtained from the research, school principals are often in compliance with the rules; from time to time tactics of persuasion, reasoning, information, cooperation, appreciation and consultation; It is concluded that they rarely use tactics such as response, pressure, personal intimacy and coalition with others.

As a result of the research, significant relationships were found between the influence tactics used by school principals and the sub-dimensions of teachers' organizational commitment. The organizational commitment scale has a significant relationship with the sub-dimensions of persuasion, encouraging demand, compliance with the rules, information, pressure, cooperation, appreciation, consultation, coalition with others. While there is a significant negative correlation between printing and sub-dimensions, it has a positive relationship with other sub-dimensions. The emotional commitment sub-dimension has a significant relationship with the sub-dimensions of persuasion, response, encouraging request, and compliance with rules, information, pressure, cooperation, appreciation, consultation, response, pressure and using personal intimacy. While there is a significant negative relationship between these sub-dimensions, responding, pressure and using personal proximity, there is a positive correlation with persuasion, encouraging request, compliance with rules, informing cooperation, appreciation, consultation, using personal proximity. The continuation commitment sub-dimension has a significant relationship with the sub-dimensions of response tactics, pressuring, using personal intimacy and forming coalitions with others. There is a positive relationship with all of these sub-dimensions.

The sub-dimension of normative commitment has a significant relationship with the sub-dimensions of persuasion, encouraging demand, and compliance with rules, information, pressure, cooperation, appreciation, consultation and coalition with others. While there is a significant negative relationship

between the sub-dimensions of printing and these sub-dimensions, it has a positive relationship with the other sub-dimensions.

The last sub-problem of the study is to determine whether the influence tactics sub-dimensions used by school principals are a significant predictor of teachers' organizational commitment behaviors sub-dimensions. According to the findings of the study, it was revealed that the influence tactics used by school principals significantly predicted the emotional commitment sub-dimension of response, informing and pressure sub-dimension. The remaining tactics do not predict the emotional commitment dimension. While responding and repressing negatively predicted the emotional commitment sub-dimension, the information tactic predicted the emotional commitment sub-dimension negatively. According to the data, teachers' emotional commitment decreased while school principals used tactics of response and pressure, while teachers' emotional commitment increased when school principals used informative tactics. Information, pressure, personal intimacy, and collaboration sub-dimensions of school principals' influencing tactics significantly predicted the continuation dimension of organizational commitment. The remaining influence tactics do not predict the continuation commitment dimension. Information tactics from influencing tactics positively predict the continuation dimension while using personal proximity, while the collaborative tactic predicts continuation dimension negatively determined that if the principals use the tactics of influencing information, pressure and using personal proximity, teachers' attendance commitment increases while school principals use the tactics of collaboration to decrease the attendance commitment of teachers. It has been revealed that the response and information sub-dimension of school principals' influence tactics significantly predicted the normative dimension of organizational commitment. The remaining tactics of influence do not predict the normative commitment dimension. Influencing tactics positively predicted normative commitment, while response subscale predicted negatively. According to the data obtained, it was determined that normative commitment of teachers increased if school principals used informative influence tactic and normative commitment of teachers decreased if school principals used reciprocation tactic.

Discussion & Conclusion

When the findings of the study were examined, it was seen that the school principals preferred the tactics of compliance with the rules and using personal closeness' at least. The findings of the research are similar to those of Dağlı (2015). It is possible to say that the principals use the most conformity with the rules because the schools are public institutions and the Works should be done in accordance with the relevant legislation. Dağlı (2015) commented that the use of personal intimacy 'tactics, which school principals use the least, may be an indication that friendship-based relationships and charitable behaviors between school principals and teachers are not sufficient.

One of the sub-problems of the research is to find out if there is a statistically significant relationship between school principals' influence tactics and teachers' organizational commitment. As a result of the research, significant relationships were found between the influence tactics used by school principals and the sub-dimensions of teachers' organizational commitment. The organizational commitment scale has a significant relationship with the sub-dimensions of persuasion, encouraging demand, compliance with the rules, information, pressure, cooperation, appreciation, consultation, coalition with others. While there is a significant negative correlation with the pressure of these sub-dimensions, it has a positive relation with the other sub-dimensions. Bekrek's (2011) research results showed that rational persuasion, cooperation and tactics of influencing fatigue reflect a positive relationship with employees' emotional commitment to the organization and a negative relationship with continuity commitment. On the other hand, it is seen that the pressure influence tactic reflects a negative relationship with employees' emotional commitment to the organization and a positive relationship with continuity commitment.

The last sub-problem of the study is to determine whether the influence tactics sub-dimensions used by school principals are a significant predictor of teachers' organizational commitment behaviors sub-dimensions. According to the findings of the study, it was revealed that the effect of school principals' affective tactics on response, information and pressure sub-dimension significantly predicted the emotional commitment sub-dimension. Information, pressure, personal intimacy, and collaboration sub-dimensions of school principals' influencing tactics significantly predicted the continuation dimension of organizational commitment. It has been revealed that the response and information sub-dimension of school principals' influence tactics significantly predicted the normative dimension of organizational commitment. In the study conducted by Pehlivan (2018), rational persuasion, pressure, and coalition with others are significant predictors of the adaptation sub-dimension of the organizational tactics of the influence tactics used by primary school administrators.

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Kullandıkları Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi²

İbrahim TEK BEN, Millî Eğitim Bakanlığı ORCID: 0000-0003-1090-0582

Didem KOŞAR, Hacettepe Üniversitesi ORCID: 0000-0003-4959-1094

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarındaki müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkisini tespit etmektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen 405 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.00 ve LISREL 8.80 paket programları kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, yordayıcı değişkenlerin incelenmesinde ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin en çok kullandıkları etkileme taktiğinin "kurallara uygunluk", en az kullandıkları etkileme taktiğinin ise "kişisel yakınlığı kullanma" olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin de görev yaptıkları kurumlara en fazla duygusal bağlılık boyutunda bağlı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Örgütsel bağlılık ölçeği genelinin akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, iş birliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, başkaları ile koalisyon kurma alt boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenleri etkilerken daha fazla ilumlu taktikler (takdir etme, bilgilendirme, işbirliği yapma, istişarede bulunma) kullanmaları sağlanmalı; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Etkileme Taktikleri, Liderlik, Örgütsel Bağlılık



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 7, 2019
ss. 987-1007
DOI: 10.17679/inuefd.596949

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 25.07.2019
Kabul Tarihi : 05.01.2020

Önerilen Atf

Tekben, İ., Koşar, D. (2019). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 987-1007. DOI: 10.17679/inuefd.596949

²Bu çalışma Doç. Dr. Didem KOŞAR danışmanlığında, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Kullandıkları Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans Tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Liderler örgütlerindeki çalışanları, örgütün amaçlarını yerine getirmek için etkilemek durumundadırlar çünkü liderliğin özünde etkileme her zaman bulunmaktadır. Etkileme, bireyin elinde bulunan yetkiyi kullanırken yararlandığı bir süreç olarak ifade edilebilir (Bayrak, 2000). Liderlerin çalışanlarını motive etmede, örgütün amaçları çerçevesinde birleştirmede, çalışanları bağlılıklarını sağlamada, örgütün işleyiş sürecini geliştirmede etkilerini ve çeşitli etkileme taktiklerini kullandıkları söylenebilir. Bu bağlamda tüm yöneticilerin örgütlerinde görev yapan tüm çalışanları etkilemenin önemini, etkileme taktiklerini ve bu taktiklerin gerektirdiği davranışları bilmeleri, etkileme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir (Koşar, 2016). Başarılı bir liderlikte ana etken Yukl ve Falbe' ye (1990) göre etkileme sürecini iyi yönetebilmektir. Etkileme, yönetim süreçlerinin temelini oluşturan kavramlardan biridir. Bir örgütün liderinin etkileme davranışını tam anlamıyla sergileyebilmesi; planlamayı, koordinasyonu, yöneltmeyi, güdülemeyi, örgütün misyonu ve vizyonu çerçevesinde çalışanları bir araya getirebilmeyi büyük ölçüde başarmasına bağlıdır (Koşar, 2016; Pehlivan, 2018).

Örgütsel bağlılık da etkileme taktikleri gibi örgütlerin faaliyetlerini etkin bir şekilde sürdürebilmelerinde önemli bir unsurdur. Çalışanların örgütle olan etkileşimini ortaya koyan örgütsel bağlılık kavramı, örgütlerin gelişiminin ve etkililiğinin sürdürülebilmesinde büyük rol oynamaktadır. Kurumlarına yüksek düzeyde bağlılık gösteren çalışanlar örgütlerin varlıklarının devamlılığını sağlamakta ve gelişmelerine de katkı sağlamaktadırlar (Başol ve Yalçın, 2009; Gürkan, 2006; İmamoğlu, 2011; Kaya, 2018; Tan, 2017; Wasti, 2000). Söz konusu çalışanlar, örgütün amaç ve değerlerini benimsemekte, örgüt için çok daha fazla çaba sarf etmekte ve örgütte kalmak için daha fazla istek duymaktadırlar. Bu sebeple her örgüt, çalışanlarının örgütsel bağlılığını artırmak üzere çalışmalarını sürdürmektedir. Çalışanlarının örgütsel bağlılığını sağlayan örgütler huzur ve refah içerisinde yaşamakta ve varlıklarını devam ettirmektedirler (İnce ve Gül, 2005). Allen ve Meyer (2004) örgütüne yüksek düzeyde bağlılık gösteren çalışanların daha sıkı çalışacağını ve örgütsel amaçların başarılması için daha fazla fedakârlıkta bulunacaklarını belirtmişlerdir. İçerisinde buldukları örgütlere bağlılık duyan çalışanlar, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir şekilde inanır, emir ve beklentilere de kendi isteklerince uyar. Bu çalışanlar ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler. Bağlılık gösteren çalışanlar içsel olarak motive olurlar. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenme koşullarından çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından kaynaklanmaktadır (akt. Balay, 2014).

Eğitim kurumlarında, eğitimin istenen amaçlara ulaşabilmesi için en önemli kaynaklardan biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin güdülenmiş, üretken, istekli olmaları ve beklentilerine uygun bir örgüt ortamında bulunmaları, onların daha verimli çalışmalarına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını arttırmanın, beşeri sermayeden etkili bir biçimde yararlanmak ve eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmek adına bir zorunluluk haline geldiği düşünülebilir (İmamoğlu, 2011). Bundan dolayı öğretmenlerin kurumlarına bağlılıklarını sağlamak oldukça önemlidir ve bu bağlılık düzeyinin artırılmasında da kurumun lideri olan yöneticilerin kullandıkları etkileme taktikleri oldukça önem arz etmektedir (Dağlı, 2015; Güney, 2016; Kuru-Çetin, 2013; Pehlivan, 2018; Rogers-Backus, 2010) bulunmaktadır.

Etkileme Taktikleri

Açıklan'a (1993) göre etki başka bir insanın davranışlarının farklılaşmasına ve değişmesine yol açan herhangi bir eylemdir. Etkileme ise; çalışanı istenilen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan motive etme şeklinde tanımlanabilmektedir (Başaran,1996 akt. Koşar, 2016). Liderlik bir nevi etkileme sürecidir. Bir liderin örgütte çalışan kişilerin çalışma yöntemlerine yön vermesi, faaliyetlerini yönlendirmesi onları çalışmaya motive etmesi (Massie, 1983 akt. Koşar, 2016) çeşitli kaynaklardan sağladığı gücünü kullandığı bir yönetim (Koçel, 2003) ve kişiler arası ilişkilerindeki iletişim süreci (Açıklan, 1993) olarak da ele alınmaktadır. Etkileme, zorla ya da kişinin bulunduğu konumdan kaynaklanan gücü kullanmadan başkalarının düşünce tutum ve davranışlarını değiştirme yeteneğidir (Koşar, 2016). Tüm bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere etkilemenin bir iletişim süreci, kişiler arası ilişkilerde ast ve üst konumundaki kişilerde veya mesajı aktaran ve alan kişilerin davranışlarını tutumlarını değerlerini inançlarını örgütsel amaçlar doğrultusunda değiştirmesi veya farklılaştırması olduğu belirtilebilir.

Örgütlerde etkileme taktiklerinin kullanılması kaçınılmazdır çünkü çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda emek harcaması için etkilemek gerekmektedir. Bundan dolayı günümüzde etkileme taktikleri, örgütlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Liderler açısından etkileme taktikleri, çalışanların tutum ve davranışlarında değişiklik yaratmak ile karar ve isteklerinin benimsenmesini ve yerine getirilmesini sağlayan araçlardır (Yukl, Seifert ve Chavez, 2008). Lider tarafından seçilecek olan etkileme taktiği, liderin isteğini veya emrini çalışanın yerine getirmesi için gerekli olan hususlar ve çalışan davranışlarını değiştirebilecek yöntemlerle ilişkilidir (Lam, 1997), dolayısıyla, liderin istediği hedefe çalışanlarını ulaştırması ve çalışanlarından istenilen hedef davranışın

oluşmasının sağlanması, doğru etkileme taktiğini veya taktiklerin etkili şekilde kullanılması anlamına gelmektedir (akt. Güney, 2012).

Etkileme, örgüt içerisinde farklı aşamalarda ve bu aşamaların gerektirdiği ortamlarda farklı bir biçimde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin örgüt içerisindeki üst düzey yöneticiler, örgütle ilgili yapacakları yenilik ve değişikliklerle çalışanlarını alt düzey yöneticilere göre daha fazla etkileme çabası içerisinde girmektedirler. Alt kademedeki yöneticiler, örgüt sorunlarının çözümü için geliştirdikleri çözüm önerilerinin kullanılması için çalışanlarını etkilemeye çalışmaktadırlar. Yöneticilerin örgüt içinde çalışanlarına karşı etkin performans göstermeleri, örgütün amaç ve hedeflerine ulaşması için aldıkları kararların örgüt üyelerince kabul edilmesi, desteklenmesi ve uygulamaya koyulması etkileme için son derece önemlidir (Yukl, Seifert ve Chavez, 2008). Sonuç olarak etkileme, bir insanın başka bir insanı eyleme geçirme sürecidir. Etkileme bir süreçtir ve zamanla oluşmaktadır. Etkileme sürecinin oluşabilmesi için etkileyenin etkisinin, etkilenen kişi tarafından benimsenmesi, algılanması gerekir. Etkilenen kişinin etkiyi algılaması, benimsemesi etkileyene karşı geliştirdiği ruhsal sözleşmeden kaynaklanmaktadır (Dağlı, 2015). Etkilemenin derecesine göre etkilenen kişi, etkileyenin istediğini yapar (Güney, 2012). Ancak her etkileme girişimi beklenen etkiyi yaratmayabilir. Yöneticinin çalışanları etkileme sürecinde etkileme davranışının başarılı veya başarısız olmasının nedenlerinden birisi, çalışanın örgütün amaçlarını gerçekleştirmedeki isteğini, eylemini, beklentisini ve davranışlarını ortaya koymadaki istekliliğidir. Sarıtaş'a (1991) göre yönetim sürecinde ortaya konan her türlü davranış aslında yöneticinin ortaya koyduğu etkileme davranışdır ve başarılı bir yöneticinin çalışanları etkileyebilmesi gerekmektedir (akt. Kuru-Çetin, 2013).

Etkileme taktikleri, bir kişinin tutum ve davranışlarını değiştirmek, bu kişi hakkında olumlu bir izlenim oluşturmak veya daha iyi ilişkiler inşa etmek için yapılan kasıtlı davranışlar olarak ifade edilmektedir (Yukl, 2010). Bir örgütün zaman içinde değişen koşullara uyum sağlayarak varlığını devam ettirebilmesinde, verimliliğin artırılmasında ve başka örgütlerle rekabet içinde olabilmesinde en önemli nedenlerden bir tanesi örgüt liderinin çalışanlarını etkileyebilme yeteneğidir.

Etkileme Taktiklerinin Sınıflanması

Etkileme taktikleri, başkalarını etkilemek ve ikna etmek isteyen bir kimsenin etkilemeye maruz bireyin veya grubun tutum ve davranışlarını değiştirme, yönlendirme stratejileridir. Bu yönlendirme stratejileri üzerine çalışma yapan araştırmacılar etkileme taktiklerinin sınıflanmasında, etkinin yönü, etkinin amacı, etkinin sonucu kişisel ve örgütsel değişkenler, etkileme taktiklerinin kullanım sıklığı, etkileme taktiklerinin sıralaması, etkileme taktiklerinin kombinasyonu ve etkileme taktiklerinin kullanımının etkililiği gibi değişkenleri dikkate almışlardır (Faeth, 2004).

Etkileme taktikleriyle ilgili en nitelikli, önemli, sistematik ve en çok kullanılan sınıflama Yukl ve diğerleri (2008) tarafından yapılan sınıflandırmadır. Yukl ve diğerleri (2008) tarafından yapılan sınıflandırma daha önce bu alanda yapılan çalışmalar da temel alınarak yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre 11 farklı etkileme taktiğinden bahsedilmiştir. Bu doğrultuda etkileme taktikleri

1. Rasyonel ikna (Akıl yoluyla ikna etme): Etkilenecek kişiyi (çalışan/yöneticiyi) etkilemek için mantıklı çıkarımlar ve gerçek kanıtlar kullanılır.
2. Karşılık verme: Etkilenecek kişiye (çalışan/yönetici), örgüt içinde ortaya çıkan bir işte yardım etmesi durumunda daha sonra ona herhangi bir işinde yardım edileceğinin söylenmesi.
3. Teşvik edici talepte bulunma: Bir rica ya da bir teklif sunmadan önce etkilenecek kişinin (çalışan/yönetici) duygularında bağlılığı attırmak için değerler ve ideallerin aranmasıdır.
4. Kurallara uygunluk (Yasal dayanak sunma) (Legitimating): Etkilenecek kişiyi (çalışan/yönetici) etkilerken örgütün yasal dayanağı olan politikaları, kuralları veya örgütsel gelenekleri kullanma.
5. Bilgilendirme: Etkilenecek kişinin (çalışan/yönetici) kariyeri için bir öneri sunularak hedef kişinin kariyerinin nasıl devam ettireceği açıklanır.
6. Baskı yapma: Etkilenecek kişiyi (çalışan/yönetici) etkileyebilmek için kişiye sık sık hatırlatma yapma ya da tehdit etme.
7. İşbirliği yapmak: Etkilenecek kişiyi (çalışan/yönetici) etkilemeye çalışırken, diğer çalışanların yardımını alma.
8. Takdir etme: Etkilenecek kişiye (çalışan/yönetici) bir şey yaptırmadan önce onun yaptığı işler ya da kişiliği hakkında olumlu şeyler söyleme ya da davranma.
9. İstişarede bulunma (Danışma): Etkilenecek kişiyi öneri geliştirmesi için cesaretlendirme ya da hayal edilen değişimi yakalayabilmesi için etkilenecek kişiye destek ve yardımda bulunma.
10. Kişisel yakınlığı kullanma (kişisel çekicilik): Etkilenecek kişiye (çalışan/yönetici) bir şey yaptırmadan önce arkadaşça davranma ve bu durumu bir çekicilik unsuru olarak sunma.
11. Başkaları ile koalisyon kurma: Etkilenecek kişinin (çalışan/yönetici) yardımını isteyerek ikna etmeye çalışma (Kuru-Çetin, 2013; Yukl, 2010) şeklinde açıklanabilir.

Eğitim Örgütlerinde Etkileme Süreci

Okullar insan ağırlıklı örgütler olduğundan okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki etkisi önem kazanmaktadır. Okul liderlerinin de bu etkileşim kabiliyetine ulaşabilmeleri, teknik ve mesleki yeteneklerini, çalışanlarının görevlerini yapmalarını sağlayacak şekilde hareket etmeleriyle gerçekleşecektir. Okul yöneticilerinin geniş kapsamlı bir etkileme gücüne sahip olması halinde okulun etkinliği de artacaktır (Sarıtaş, 1991; akt. Kuru-Çetin, 2013). Okul müdürlerinin etkileyebilme güçlerini kullanabilmeleri, bu gücün farkına varabilmeleri gerekmektedir.

Okullarda etkileşimin yüksek düzeyde olması için okul yöneticilerin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar, öğretmenlerin görevlerine bağlılığını artırma, diğer personelin kendilerinden beklentilerini karşılama ve okulun başarı ile devam edebilmesi için görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmedir (Koşar, 2016; Pehlivan, 2018). Bu nedenle okul müdürlerinin etkileme davranışları gösterme düzeyleri etkileme yeterliliklerinin önemli bir göstergesi haline gelmektedir.

Okul müdürleri öğretmenlerini ve diğer çalışanlarını etkilemek için bazı taktikleri kullanmaktadırlar. Okul müdürleri çalışanlarını etkilemek için şartlara ve koşullara uygun şekilde sert ve yumuşak etkileme taktiklerini seçmek durumundadırlar. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile ilgili yapılan çalışmalar (Aydın ve Pehlivan, 2010; Dağlı, 2015; Pehlivan, 2018) genellikle okul müdürlerinin rasyonel ikna, dayanışma, kendini sevdirmeye, karşılık verme, arkadaşlık, sebep gösterme, koalisyon ve pazarlık yapma gibi yumuşak taktikler tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Yumuşak etkileme taktikleri kullanıldığında paylaşımcı ve katılımcı bir okul yapısının oluştuğunu ve böylelikle okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişim kanallarının açık olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin başarıyı hedefleyerek okullarına olan bağlılık ve aidiyet duygularının güçlendiğinden bahsedilebilir. Bunun aksine okul müdürleri tarafından kullanılan baskı ya da sürekli yasal dayanak sunma gibi kısmen daha sert etkileme taktikleri, hem öğretmenlerin müdürlerine hem de birbirlerine olan güven düzeylerini azaltacak, bürokratik hantallığı artırarak okulun akademik başarısının düşmesine, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının azalmasına, aidiyet duygularının zayıflamasına sebep olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin de liderlerin bu davranışına tepki olarak direnç göstermelerine neden olabilecek ve öğretmenler okul müdürlerinin verdikleri görevleri yapmak durumunda olsalar dahi baskı taktiği işe yaramayacaktır (Culver, 1994; Koşar, 2016).

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, çalışanların buldukları örgütlere psikolojik olarak bağlanmalarını ifade etmektedir (Allen ve Meyer, 1990). Örgütsel bağlılık kavramı ile ilgili olarak alan alinyazında çeşitli tanımlara yer verilmiştir. Örgütsel bağlılığa ilişkin ilk tanımlardan biri Gursky'e aittir. Gursky örgütsel bağlılığı "bireyin örgüte olan bağlılığın gücü" olarak tanımlamıştır (Grusky, 1966 akt. Pehlivan, 2018). Mowday, Steers ve Porter (1979) örgütsel bağlılığı, "bireyin örgütüyle özdeşleşme ve örgüte dâhil olma seviyesidir" şeklinde tanımlamışlardır. Schermerhorn ve diğerleri (1994) ise örgütsel bağlılığı, "kişinin çalıştığı örgüt ile kurduğu kuvvet birliğinin ve kendisini örgütün bir parçası olarak hissetmesinin derecesidir" şeklinde tanımlamışlardır (akt. Gül, 2016). Aslan ve Bakır (2014) örgütsel bağlılığı, "kişinin örgütüyle kurduğu maddi beklentilerin ötesindeki manevi bağ" olduğunu ifade ederken Eren (1998) bir örgütteki çalışanların bağlılık ve görev duygusuna dayalı olarak örgütle kendilerini özdeşleştirmeleri olarak tanımlamıştır. Balay (2014) örgütsel bağlılığı; çalışanın örgütteki yatırımları, tutumsal (davranışsal) nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ile örgütün amaçları ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi olarak tanımlamıştır.

Örgütsel Bağlılık Sınıflamaları

Alanyazında örgütsel bağlılık ile ilgili üzerinde en fazla durulan ve kullanılan sınıflandırma Allen ve Meyer'in üç boyutlu sınıflandırmasıdır. Allen ve Meyer tanımlarında örgütsel bağlılığı, örgüt üyelerinin örgütleriyle kurmuş oldukları psikolojik bağ olarak ifade etmişlerdir. Bu bağ üyelerin tutum ve davranışlarıyla açıklanır. Somut göstergesi ise bireyin örgütte kalma isteği ve arzudur (Allen ve Meyer, 1990; Gündoğan, 2009; Tan, 2017).

Allen ve Meyer (1990), geliştirmiş oldukları modelde örgütsel bağlılığı üç boyutta ele almaktadır. Bunlar duygusal, devam ve normatif (ahlak) bağlılığıdır. Bu üç boyutun esası, örgütsel bağlılığın çalışanların örgütle olan ilişkisini ortaya koyan psikolojik bir yapıya ve çalışanların örgütte kalıp kalmama (örgütte kalmaya devamlılık göstermesi) kararını belirleyen niteliklere sahip olduğudur (Kaya, 2018; Uygur, 2015).

Duygusal bağlılık çalışanın örgüte karşı duygusal anlamda, örgütle özdeşleşmesi ve aidiyet duygusu ile bağlanmasıdır. Bu bağlılıkta kişi, kendini örgütün bir parçası olarak gördüğünden örgüt onun için büyük anlam ve önem taşımaktadır (Allen ve Meyer, 1990). Duygusal bağlılık, çalışanların örgüte duygusal bağlılığını, örgütsel amaç ve değerleri kabullenmesini ve örgüt yararına olağanüstü çaba sarf etmesi anlamına gelmektedir (Çavundurluoğlu, 2016). Örgütüne karşı güçlü bir duygusal bağlılık içinde olan çalışan, zorunda olduğu için değil istediği için örgütünde kalmayı seçmektedir (Allen ve Meyer, 1990; Kaya, 2018). İnce ve

Gül'e (2005) göre bu bağlılık türü, çalışanın kendisini örgütün bir parçası olarak görmesinden kaynaklandığı için önemlidir. Örgütleriyle yüksek duygusal bağlılık içinde olan çalışanlar, maddi boyutu göz önüne almayarak, yalnızca örgütün değerlerine katılıp benimsedikleri ve örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamak için örgütlerinde devam etmek istemektedirler (Gündoğan, 2009; Kaya, 2018).

Devam bağlılığı örgütten ayrılmanın getireceği maliyetlerin farkında olma anlamına gelmektedir (Chen ve Francesco, 2003; Kavi, 1998). Örgütle ilişkisi, devam bağlılığına dayanan çalışanlar, maddi ve iş doyumuna ihtiyaç duydukları için örgütte kalmaktadırlar (Meyer ve Allen, 1997). Çalışanların bu durumu 'iş yapmaya ihtiyaç duyma' şeklinde ifade edilebilmektedir. Yani devam bağlılığı örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağına düşünülmesi nedeniyle örgüt üyeliğinin sürdürülmesi durumu olarak da tanımlanabilmektedir. Diğer bir devam bağlılığı, çalışanın örgütte kalmaya devam etme isteğini, örgütteki yatırımlarının toplamını, örgütü terk ettiğinde kaybedeceklerini ve karşılaştırılabilir alternatiflerin sınırlı olmasını değerlendirmesi yoluyla ortaya çıkmaktadır (Gül, 2016; İnce ve Gül, 2005; Tandoğan, 2009).

Normatif bağlılık, çalışanların örgütlerine hissettikleri yükümlülük duygularını ifade etmektedir. Bu bağlılık türü, zorunluluk içermektedir. Çalışanların bağlılık hissetmeleri, kişisel çıkarları için değil de yaptıklarının doğru ve ahlaki olmasından kaynaklanmaktadır (Balay, 2014). Çalışanın ailesi, içinde yaşadığı toplum ve çalıştığı örgüt, sadakatin önemli bir değer olduğunu vurgulamış ise çalışan sadakatin doğru ve ahlaki olduğuna inanarak sadık kalmaya zorunlu hissetmektedir (İlsev, 1997 akt. Kaya, 2018). Normatif bağlılık, çalışanların örgütlerine karşı duydukları sorumluluk hakkındaki inançlarını göstermektedir (Tandoğan, 2009). Bu tür inançlara sahip çalışanlar, örgütsel uygulamalar, sosyalizasyon çabaları veya kendi kişisel durumları nedeniyle örgütün onların sadakatlerini hak ettiğini düşünürler (Meyer, Stanley, Herscovitch ve Topolnytsky, 2002). Normatif bağlılık, çalışanın örgütte çalışmayı bir görev olarak addetmesi ve örgüte bağlılığın doğru olduğunu düşünmesi yönüyle duygusal bağlılıktan; örgütten ayrılması neticesinde oluşacak kayıplardan etkilenmemesi nedeniyle de devam bağlılığından ayrışır (Wasti, 2000). Normatif bağlılıktaki zorunluluğun temeli, devam bağlılığında olduğu gibi çıkar değil, ahlaka dayanmaktadır (İnce ve Gül, 2005).

Sonuç olarak bu üç bağlılık şekli arttığında çalışanlar örgütte kalmaya devam etmektedir. Allen ve Meyer'in (1990) araştırmalarına göre örgütte kalma güdüsü duygusal bağlılıkta isteğe, devam bağlılığında ihtiyaca, normatif bağlılıkta ise yükümlülüğe (ahlaki sorumluluğa) dayanmaktadır. Bu model, bir çalışanın bir örgütün üyesi olarak kalmamayı istediği, kalmaya ihtiyaç duyduğu ve kalmaya zorunlu olduğu arasındaki ayrımı sağlamaktadır (Erdoğan, 2006). Ayrıca duygusal bağlılık ve devam bağlılığı, örgüte girişten sonra kazanılan maddi ve manevi etmenlerden etkilenmekteyken, normatif bağlılık örgütte çalışmaya başlamadan önce sahip olunan değerlerden etkilenmektedir (İnce ve Gül, 2005).

Çalışanlar kendilerini örgütün bir parçası olarak gördüklerinde, örgüt ile kendileri arasında bir bağ kurduklarında, örgütün amaç ve hedeflerini kendi amaç ve hedefleri olarak görmektedirler. Bu sebeple örgütsel bağlılığı etkileyen her unsur hiç şüphesiz önemlidir Bundan dolayı liderin çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini yükseltmek için kullanacakları etkileme taktikleri de ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü yöneticiler çoğu kez çalışanların örgütsel bağlılıkları ile ilgili problem yaşamaktadır. Bu problemleri de genellikle çalışanları örgütün amaç ve hedeflerine kanalize ederken kullandıkları etkileme taktikleriyle çözmektedirler. Bundan dolayı etkileme taktiklerinin sonuçlarından en önemlilerinden biri şüphesiz örgütsel bağlılıktır. Etkileme taktikleri sonucunda örgüte bağlılık gösteren bireyler kendilerini örgütün bir parçası olarak görür ve örgüt içindeki kalıcılığı sağlamış olur. Yukl ve Falbe (1990) yaptıkları araştırmada, liderlerin çalışanlar üzerinde kullandıkları etkileme taktikleri vasıtasıyla, çalışanın örgütün amaç ve hedeflerine bağlanmasının gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Liderler bu doğrultuda örgütlerinde çalışanların örgütsel bağlılıklarını sağlamak ve/veya yükseltmek için kullandıkları (kullanacakları) etkileme taktiklerini, özenle seçmek zorundadır.

Alanyazın incelendiğinde yöneticilerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini anlamada önemli bir rolü olduğu görülmektedir. İlgili araştırmaların (Güney, 2016; Pehlivan, 2018) sonuçlarına dayanarak, yöneticilerin kullandıkları etkileme taktikleri ile çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri arasında doğrudan ilişki bulunduğunu öne sürmek de olasıdır. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin niteliği ve yönünü belirlemek, bu yapıları oluşturan boyutların bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesine bağlı görülmektedir. Bu durumda ortaöğretim kurumu yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelemesinin eğitim öğretim sürecine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın problem cümlesi "Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır,

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkisini inceleyen bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya aşamasını belirlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2014). İlişkisel çalışmalarda neden-sonuç ilişkisinden çok değişkenlerin birlikte değişimleri incelenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini 212 resmî ortaöğretim kurumunda görev yapan 12.086 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle beş ilçenin her birindeki öğretmen sayılarının evrene oranları hesaplanmıştır. 12.086 kişiden oluşan araştırmanın evrenini $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde 372 öğretmenin temsil edebileceği tespit edilmiştir (Balci, 2015; Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada, uygun örneklemin belirlenmesinde, öğretmen sayılarına benzer bir şekilde, uygulama yapılacak kurum türlerinin seçilmesinde de tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bunun için, her bir merkezi ilçede yer alan resmî ortaöğretim kurum sayısının toplam kurum sayısı içindeki oranı bulunmuş ve bu oran, araştırma kapsamında uygulama yapılacak okulların belirlenmesinde dikkate alınmıştır. Ayrıca resmî ortaöğretim kurumları, ilçe ölçütünden sonra kurum türü (Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi vb.) olarak da dikkate alınmıştır. Her bir ilçede örnekleme alınan öğretmen sayısı; Çankaya'da 117, Etimesgut'ta 59, Keçiören'de 90, Mamak'ta 72 ve Yenimahalle'de 112'dir. Araştırmada 450 öğretmene ulaşılması planlanmış ve dağıtılan 450 ölçekten 405 ölçeğin geri dönüşü sağlanmıştır. Böylelikle, bu araştırmanın örneklemini her bir ilçede belirlenen örneklem sayısının altına düşmeyecek şekilde ve her ilçede random (tesadüfi) örneklem yoluyla seçilen 405 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,2'sini (n = 236) kadınlar, %41,8'ini (n = 169) erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun %45,9 (n = 186), 41-51 yaş grubunda yer aldığı söylenebilir. Ayrıca, 41 yaş ve üzeri grupta yer alanların oranı ise, %72,5 (n = 294) olmuştur. 40 yaş altında olan daha genç öğretmenlerin oranı ise, örneklemin %27,4'ünü (n = 111) oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri dikkate alındığında, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %81,4 (n = 289), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %14,3 (n = 58) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı ise %8,2'dir (n = 33). Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, iki-üç yıllık ön lisans mezunu olanların oranının %1,2 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğu (%69,4; n = 281), fakülte (lisans) mezunu kişilerden oluşmaktadır. Ancak, lisansüstü düzeyde (büyük çoğunluğu yüksek lisans) eğitim düzeyine sahip olanların oranı ise %29,3'dür (n = 119). Yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin oranının yüksek olmasıyla birlikte doktora düzeyinde sahip öğretmenlerin oranı %4,2'dir. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre değişimi incelendiğinde Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin oranı %49,1 (n = 199), Mesleki ve Teknik Lisede %34,3 (n = 139) ve İmam Hatip Lisesinde %16,5 (n = 67)'tir. Son olarak çalışmada örnekleme yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumdaki yöneticilerin cinsiyet değişikliği açısından incelendiğinde yöneticilerin %27,4'ünün (n = 111) kadın, %63,7'sinin (n = 294) ise erkek olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği: Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin kullanımını ölçmek için 'Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği' Yukl, Seifert, ve Chavez (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlamasını yapan Gözü'den (2012) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeğinde yer alan 44 madde, 11 etkileme taktiğini 4'lü gruplar halinde ölçmektedir. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeğindeki soruların ölçülmesinde beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek; 1. Hiç kullandığını hatırlamıyorum, 2. Çok nadir kullanır, 3. Zaman zaman kullanır, 4. Sıklıkla kullanır, 5. Çok sık kullanır şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin, 1, 2, 3 ve 4. maddeleri rasyonel ikna (akıl yoluyla ikna), 5, 6, 7 ve 8. maddeleri karşılık verme, 9, 10, 11 ve 12. maddeleri teşvik edici talepte bulunma, 13, 14, 15 ve 16. maddeleri kurallara uygunluk (yasal dayanak sunma), 17, 18, 19 ve 20. maddeleri bilgilendirme, 21, 22, 23 ve 24. maddeleri baskı yapma, 25, 26, 27 ve 28. maddeleri

iş birliği yapma, 29, 30, 31 ve 32. maddeleri takdir etme, 33, 34, 35 ve 36. maddeleri istişarede bulunma (danışma), 37, 38, 39 ve 40. maddeleri kişisel yakınlığı kullanma (kişisel çekicilik) ve son olarak 41, 42, 43 ve 44. maddeleri başkalarıyla koalisyon kurmayla ilişkilidir. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucuna göre uyum değerleri şu şekildedir: sd = 847, $\chi^2 = 2083,82$ ($p < .001$) olduğu için (χ^2/sd) = 2,45 tir. RMSEA = 0,055 olarak bulunmuş ve bu değer 0,05' ten küçük olması mükemmel uyuma; 0,08' den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012). Buna göre RMSEA değeri yaklaşık olarak mükemmel uyuma işaret etmektedir. AGFI = 0,79 (zayıf uyum), GFI = 0,82 (orta düzeyde uyum), CFI = 0,98 (mükemmel uyum), NFI = 0,96 (mükemmel uyum) NNFI = 0,97 (mükemmel uyum) IFI = 0,98 (mükemmel uyum) RMR = 0,055 (mükemmel uyum) olarak ölçülmüştür. Böylelikle bütün modele ait değerlerin kabul edilebilir uyum indekslerine (değerlerine) sahip oldukları görülmektedir.

Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeğinin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach's Alpha (iç tutarlılık) katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin tüm maddelerine ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin genelinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstergesidir. Ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ise akıl yoluyla ikna 0,90, karşılık verme 0,90, teşvik edici talepte bulunma 0,88, kurallara uygunluk 0,90, bilgilendirme 0,91, baskı yapma 0,84, iş birliği yapma 0,92, takdir etme 0,93, istişarede bulunma 0,90, kişisel yakınlığı kullanma 0,89, başkaları ile koalisyon kurma 0,80 bulunmuştur. Çalışanlara yönelik etkilenen davranış ölçeğine ait alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde bütün boyutların yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek için Meyer ve Allen (1984-1997) tarafından geliştirilen 'Örgütsel Bağlılık Ölçeği' (Organizational Commitment Questionnaire: OCQ) kullanılmıştır. Meyer ve Allen örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif (ahlaki) bağlılık olmak üzere üç ana bileşene ayırarak ölçmeyi hedeflemişlerdir. (Baysal ve Paksoy, 1999). Örgütsel bağlılık ölçeği, beşli likert tipi ölçek olarak tasarlanmıştır. Bu ölçek; 1.Kesinlikle katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kısmen katılıyorum (kararsızım), 4.Katılıyorum, 5.Kesinlikle katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçekte üç alt boyut bulunmaktadır. 1, 2, 3, 16, 17 ve 18. maddeler duygusal bağlılığa, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. maddeler devam bağlılığına, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler normatif bağlılığa ilişkindir (Gürkan, 2006; Yalçın, 2009). Bu sorulardan 3 tanesi ters (reverse) sorulardır. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA analizine göre uyum değerleri: sd = 332, $\chi^2 = 1392,87$, ($p < .001$) olduğu için (χ^2/sd) = 4,19 dur. RMSEA = 0,089, AGFI = 0,64 (zayıf uyum), GFI = 0,72 (zayıf uyum), CFI = 0,80 (orta düzeyde uyum), NFI = 0,89 (iyi uyum) NNFI = 0,77 (zayıf) IFI = 0,80 (orta düzeyde uyum) RMR = 0,079 (iyi uyum) olarak ölçülmüştür. Bu kapsamda bütün modele ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin iç tutarlılığını tespit etmek için Cronbach's Alpha (iç tutarlılık katsayısı) değerleri incelenmiştir. Ölçeğin bütün maddelerine ait iç tutarlılık katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin genelinin güvenilir olduğunu bir göstergesidir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde duygusal 0,85, devam 0,72 ve normatif 0,77 olarak bulunmuştur. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları incelendiğinde devam ve normatif boyutunun oldukça güvenilir, duygusal boyutunun ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkisini inceleyen bu araştırmada verilerin analizinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 istatistik paket programları kullanılmıştır. Araştırma da kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla DFA yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için ise iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) kullanılmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinin varsayımları olan değişkenler arasında otokorelasyon sorunlarının olup olmadığı test edilmiştir (VIF < 10; Tolerans değeri > .20 ve CI < 30). Regresyon analizinde otokorelasyon sorununun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık ölçekleri geneli ile alt boyutlarının normal dağılıma uygunluk gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testine göre her iki ölçeğin geneli normal dağılıma uygunluk gösterirken, ölçeklerin alt boyutları normal dağılıma uygunluk göstermemektedir. Shapiro Wilk testine göre ise Örgütsel Bağlılık ölçeği geneli normal dağılıma uygunluk gösterirken bu ölçeğin alt boyutları ile Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış ölçeği geneli ile alt boyutları normal dağılıma uygunluk göstermemektedir. Çalışmada Kolmogorov Smirnov testi sonuçları dikkate alınmış olup, ölçeklerin geneli için olan değerlendirmelerde parametrik testler, alt boyutlara ilişkin değerlendirmelerde ise parametrik olmayan (nonparametrik) yöntemler kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin analizi amacıyla, öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandığı etkileme taktiklerine ilişkin algılarının ortalama puanları (\bar{x}) ve bu puanların standart sapmaları (S) hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	n	\bar{x}	S	Düzye
Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği	405	2,77	0,63	Zaman zaman
Akıl Yoluyla İkna	405	3,33	1,05	Zaman zaman
Karşılık Verme	405	1,92	0,99	Çok nadir
Teşvik Edici Talepte Bulunma	405	3,19	1,02	Zaman zaman
Kurallara Uygunluk	405	3,58	1,01	Sıklıkla
Bilgilendirme	405	2,79	1,13	Zaman zaman
Baskı Yapma	405	1,96	0,92	Çok nadir
İş Birliği Yapma	405	3,36	1,05	Zaman zaman
Takdir Etme	405	3,11	1,19	Zaman zaman
İstişarede Bulunma	405	3,17	1,04	Zaman zaman
Kişisel yakınlığı kullanma	405	1,90	0,94	Çok nadir
Başkaları ile Koalisyon Kurma	405	2,16	0,86	Çok nadir

Tablo 1 incelendiğinde çalışanlara yönelik etkilene davranış ölçeği alt boyutlarından en yüksek ortalamaya kurallara uygunluk ($\bar{x}=3,58$), en düşük ortalamaya ise kişisel yakınlığı kullanma alt boyutunun ($\bar{x}=1,90$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalama puan aralıkları değerlendirildiğinde; akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, iş birliği yapma, takdir etme ve istişarede bulunma taktiklerini zaman zaman, kurallara uygunluk taktiğini sıklıkla, karşılık verme, baskı yapma, kişisel yakınlığı kullanma ve başkaları ile koalisyon kurma taktiklerini ise çok nadir kullandıkları görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Kullandığı Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin analizine yönelik olarak okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışının alt boyutları arasındaki korelasyonları belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizinden yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları arasındaki korelasyonları belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki Sonuçları

	Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği (1)	Akil Yoluyla İk(2)	Karşılık Verme (3)	Teşvik Edici Talepte Bulunma (4)	Kurallara Uygunluk (5)	Bilgilendirme (6)	Baskı Yapma (7)	İş Birliği Yapma (8)	Takdir Etme (9)	İstişarede Bulunma (10)	Kişisel yakınlığı kullanma (11)	Başkaları ile Koalisyon Kurma (12)	Örgütsel Bağlılık (13)	Duygusal Bağlılık (14)	Devam Bağlılığı (15)	Normatif Bağlılık (16)
1	r p 1	,682** ,000	,354** ,000	,781** ,000	,612** ,000	,748** ,000	,034 ,490	,778** ,000	,765** ,000	,783** ,000	,292** ,000	,526** ,000	,352** ,000	,274** ,000	,094 ,059	,349** ,000
2	r p	1	,063 ,207	,643** ,000	,561** ,000	,513** ,000	-,250** ,000	,638** ,000	,518** ,000	,617** ,000	-,031 ,536	,153** ,002	,365** ,000	,360** ,000	,050 ,320	,322** ,000
3	r p		1	,186** ,000	-,024 ,632	,186** ,000	,286** ,000	,023 ,643	,070 ,159	,064 ,198	,431** ,000	,310** ,000	,008 ,875	-,130** ,009	,161** ,001	-,017 ,736
4	r p			1	,547** ,000	,570** ,000	-,128** ,010	,674** ,000	,614** ,000	,654** ,000	,057 ,252	,245** ,000	,316** ,000	,332** ,000	,019 ,704	,263** ,000
5	r p				1	,483** ,000	-,130** ,009	,592** ,000	,484** ,000	,512** ,000	-,166** ,001	,114* ,022	,294** ,000	,321** ,000	,017 ,733	,274** ,000
6	r p					1	-,059 ,236	,576** ,000	,520** ,000	,563** ,000	,106* ,032	,351** ,000	,391** ,000	,305** ,000	,082 ,099	,394** ,000
7	r p						1	-,237** ,000	-,145** ,003	-,160** ,001	,286** ,000	,228** ,000	-,146** ,003	-,321** ,000	,165** ,001	-,107* ,032
8	r p							1	,710** ,000	,709** ,000	-,024 ,633	,244** ,000	,299** ,000	,344** ,000	-,069 ,167	,315** ,000
9	r p								1	,690** ,000	,057 ,251	,268** ,000	,259** ,000	,262** ,000	-,009 ,850	,265** ,000
10	r p									1	,057 ,256	,284** ,000	,319** ,000	,289** ,000	,051 ,303	,316** ,000
11	r p										1	,487** ,000	,089 ,072	-,106* ,033	,215** ,000	,069 ,166
12	r p											1	,146** ,003	-,001 ,982	,136** ,006	,177** ,000
13	r p												1	,710** ,000	,464** ,000	,807** ,000
14	r p													-,092 ,064	,500** ,000	
15	r p															,144** ,004
16	r p															1

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının boyutları arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeği genelinin çalışanlara yönelik etkilenen davranış ölçeği geneli ile ($r=0,352$), akıl yoluyla ikna ($r=0,365$), teşvik edici talepte bulunma ($r=0,316$), kurallara uygunluk ($r=0,294$), bilgilendirme ($r=0,391$), iş birliği yapma ($r=0,299$), takdir etme ($r=0,259$), istişarede bulunma ($r=0,319$) ve başkaları ile koalisyon kurma ile pozitif yönlü ($r=0,146$), baskı yapma alt boyutu ($r=-0,146$) ile negatif yönlü anlamlı düzeyde zayıf ilişkisi bulunmaktadır.

Duygusal bağlılık alt boyutunun çalışanlara yönelik etkilenen davranış ölçeği geneli ($r=0,274$) ile akıl yoluyla ikna ($r=0,360$), teşvik edici talepte bulunma ($r=0,332$), kurallara uygunluk ($r=0,321$), bilgilendirme ($r=0,305$) iş birliği yapma ($r=0,344$), takdir etme ($r=0,262$), istişarede bulunma ($r=0,289$) pozitif yönlü anlamlı düzeyde zayıf ilişkisi, karşılık verme ($r=-0,130$), baskı yapma ($r=-0,321$) ve kişisel yakınlığı kullanma ($r=-0,106$) ile negatif yönlü anlamlı düzeyde zayıf ilişkisi bulunmaktadır. Devam bağlılığı alt boyutunun karşılık verme ($r=0,161$), baskı yapma ($r=0,165$), kişisel yakınlığı kullanma ($r=0,215$) ve başkaları ile koalisyon kurma ($r=0,136$), alt boyutları ile pozitif yönlü anlamlı ve zayıf ilişkisi bulunmaktadır. Normatif bağlılık alt boyutunun, çalışanlara yönelik etkilenen davranış ölçeği geneli ($r=0,349$) ile akıl yoluyla ikna ($r=0,322$), teşvik edici talepte bulunma ($r=0,263$), kurallara uygunluk ($r=0,274$), bilgilendirme ($r=0,394$) iş birliği yapma ($r=0,315$), takdir etme ($r=0,265$), istişarede bulunma ($r=0,316$), başkaları ile koalisyon kurma ($r=0,177$) ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde zayıf ilişkisi, baskı yapma ($r=-0,107$) ile negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır.

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışı Arasındaki Yordayıcı İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleminin çözülmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeğinin, Örgütsel Bağlılık Ölçeğini etkileme durumunun belirlenmesi için Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği alt boyutlarının bağımsız, Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutlarının ise sırasıyla bağımlı değişken olarak alındığı üç adet regresyon modeli kurulmuştur. Duygusal bağlılık boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Duygusal Bağlılık Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,96	0,20		15,15	0,00*
Akıl Yoluyla İkna	0,08	0,05	0,10	1,45	0,15
Karşılık Verme	-0,10	0,04	-0,12	-2,23	0,03*
Teşvik Edici Talepte Bulunma	0,10	0,06	0,11	1,55	0,12
Kurallara Uygunluk	0,03	0,05	0,03	0,53	0,59
Bilgilendirme	0,14	0,05	0,18	2,93	0,00*
Baskı Yapma	-0,21	0,05	-0,23	-4,56	0,00*
İş Birliği Yapma	0,04	0,06	0,05	0,68	0,49
Takdir Etme	0,01	0,05	0,02	0,23	0,82
İstişarede Bulunma	-0,03	0,06	-0,04	-0,48	0,63
Kişisel Yakınlığı kullanma	-0,02	0,05	-0,03	-0,47	0,64
Başkaları ile Koalisyon Kurma	0,00	0,06	0,00	0,08	0,94

$R = .485$; $R^2 = .235$ $F = 10,988$ $p = 0.000$

Kurulan ve sonuçları Tablo 3'te verilen birinci regresyon modelinde duygusal bağlılık boyutu bağımlı, Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeğinin alt boyutları ise bağımsız değişken olarak alınmıştır. Kurulan bu regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 10,988$; $p = 0,000$). Söz konusu etkileme taktikleri, duygusal bağlılık boyutunun yaklaşık % 23,5'ini açıklamaktadır. Model içerisinde bulunan parametrelerin katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde; karşılık verme alt boyutunun çalışanlara yönelik etkilenen davranış ölçeğini negatif yönlü ve zayıf düzeyde, bilgilendirme alt boyutunu pozitif ve zayıf düzeyde, baskı yapma alt boyutunu ise negatif ve zayıf düzeyde etkilediği görülmektedir. Modele ilişkin regresyon eşitliği ise; Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği = $2,96 - 0,10^*(\text{Karşılık verme}) + 0,14^*(\text{Bilgilendirme}) - 0,21^*(\text{Baskı yapma})$ şeklindedir. Devam bağlılığı boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Devam Bağlılığı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,31	0,19		12,07	0,00*
Akıl Yoluyla İkna	0,09	0,05	0,12	1,62	0,11
Karşılık Verme	-0,01	0,04	-0,01	-0,14	0,89
Teşvik Edici Talepte Bulunma	-0,03	0,06	-0,04	-0,50	0,62
Kurallara Uygunluk	0,04	0,05	0,06	0,88	0,38
Bilgilendirme	0,09	0,05	0,13	2,04	0,04*
Baskı Yapma	0,09	0,05	0,11	2,08	0,04*
İş Birliği Yapma	-0,17	0,06	-0,23	-2,72	0,01*
Takdir Etme	-0,05	0,05	-0,08	-1,02	0,31
İstişarede Bulunma	0,09	0,06	0,11	1,44	0,15
Kişisel Yakınlığı kullanma	0,16	0,05	0,20	3,34	0,00*
Başkaları ile Koalisyon Kurma	0,01	0,05	0,02	0,27	0,79

R= .106; R²=.081; F=4,228; p=0.000

Tablo 4 incelendiğinde devam bağlılığı alt boyutunun bağımlı, Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeğinin alt boyutlarının ise bağımsız değişken olarak alındığı ikinci regresyon modeli sonuçları verilmiştir. Kurulan regresyon modeli anlamlı olup (F=4,228; p=0,000) bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri açıklama oranı %8,1'dir. Model içerisinde bulunan parametrelerin anlamlılık düzeyi incelendiğinde; bilgilendirme, baskı yapma ve kişisel yakınlığı kullanma alt boyutları çalışanlara yönelik etkilenen davranış ölçeğini pozitif yönlü, iş birliği yapmayı ise negatif olarak etkilemektedir. Model denklemi ise Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği = 2,31 +0,09*(Bilgilendirme) + 0,09*(Baskı yapma) – 0,17* (iş birliği yapma) +0,16 *(Kişisel yakınlığı kullanma) şeklindedir. Normatif bağlılık boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Normatif Bağlılık Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,04	0,18		11,55	0,00*
Akıl Yoluyla İkna	0,09	0,05	0,13	1,94	0,05
Karşılık Verme	-0,08	0,04	-0,11	-2,05	0,04*
Teşvik Edici Talepte Bulunma	-0,06	0,06	-0,08	-1,03	0,30
Kurallara Uygunluk	0,01	0,05	0,02	0,26	0,80
Bilgilendirme	0,19	0,04	0,28	4,51	0,00*
Baskı Yapma	-0,06	0,04	-0,07	-1,39	0,16
İş Birliği Yapma	0,04	0,06	0,05	0,65	0,52
Takdir Etme	0,00	0,04	-0,01	-0,10	0,92
Kişisel Yakınlığı kullanma	0,04	0,05	0,05	0,96	0,34
Başkaları ile Koalisyon Kurma	0,07	0,05	0,08	1,32	0,19

R= .448; R²=.201; F=8,975; p=0.000

Tablo 5 incelendiğinde normatif bağlılık alt boyutunun bağımlı, etkileme taktikleri ölçeğinin alt boyutlarının ise bağımsız değişken olarak alındığı üçüncü regresyon modeli sonuçları verilmiştir. Kurulan regresyon modeli anlamlı olup (F=8,975; p=0,000) bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri açıklama oranı %20,1'dir. Model içerisinde bulunan parametrelerin anlamlılık düzeyi incelendiğinde; karşılık verme alt boyutunun çalışanlara yönelik etkilenen davranış ölçeği negatif yönlü, bilgilendirme alt boyutunun ise pozitif yönlü zayıf düzeyde etkilendiği söylenir. Model denklemi ise Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği = 2,04 – 0,08 * (Karşılık verme) + 0,19*(Bilgilendirme) şeklindedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlere göre okul müdürlerinin en fazla 'kurallara uygunluk', en az 'kişisel yakınlığı kullanma' etkileme taktiklerini tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kurallara uygunluk taktiğini sıklıkla; akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme ve istişarede bulunma taktiklerini zaman zaman; karşılık verme, baskı yapma, kişisel yakınlığı kullanma ve başkaları ile koalisyon kurma taktiklerini ise çok nadir

kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu alt probleminden elde edilen bulgular; Pehlivan (2018), Dağlı (2015), Gözü (2012), Bekrek (2011), Faeth (2004), Yukl ve Tracey (1992), Yukl ve Falbe (1990) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Okul müdürlerinin en az kullandığı 'kişisel yakınlığı kullanma' taktiğini Dağlı (2015) 'okul müdürleri ile öğretmenler arasında arkadaşlığa dayalı ilişkilerinin ve yardımseverlik davranışlarının yeterli olmadığı bir göstergesi olabilir' şeklinde yorumlamıştır. Ancak buna farklı açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin etik olarak bu ikili ilişkileri kullanmadığını ve formal bir örgüt olan okullarda kişisel ilişkilerden çok diğer etkileme taktiklerinin kullanılmasının daha doğru olacağını düşündükleri söylenebilir. Pehlivan (2018) araştırmasının sonucunda ilköğretim kurumu yöneticileri kurallara uygunluk, rasyonel ikna ve işbirliği yapma taktiğini sık; takdir etme, istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma ve bilgilendirmeyi zaman zaman; başkaları ile koalisyon kurma, baskı yapma, karşılık verme ve kişisel çekicilik taktiklerini çok nadir kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Özetle konu ile ilgili tüm araştırmalarda okul müdürlerinin 'kurallara uygunluk' etkileme taktiğini diğer etkileme taktiklerine oranla daha fazla kullandığı ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin en fazla kurallara uygunluk taktiğini kullanmalarının nedeni okulların birer kamu kurumu olmasından dolayı yapılacak işlerin ilgili mevzuat doğrultusunda yapılmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Araştırmada baskı yapma, karşılık verme ve başkaları ile koalisyon kurma taktiklerinin okul müdürleri tarafından çok nadir olarak kullanılması okul müdürlerinin sert davranışlardan kaçındıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle okul müdürleri bu taktikleri kullandıklarında öğretmenlerde bağlılık oluşmayacağı ve hatta öğretmenlerin olumsuz tutumlar içerisine girebileceklerinin farkındadırlar. Yani okul müdürlerinin öğretmenlerin bağlılıklarının artması ve olumsuz durumların ortaya çıkmaması için sert etkileme taktiklerinden kaçındıkları ve bundan dolayı sert etkileme taktiklerini çok nadir kullandıkları söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri de okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda problemin çözümü için öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri olan rasyonel ikna (akıl yoluyla ikna), karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk (yasal dayanak sunma), bilgilendirme, baskı yapma, iş birliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma (danışma), kişisel yakınlığı kullanma (kişisel çekicilik) ve başkalarıyla koalisyon kurma ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının alt boyutları (duygusal, devam ve normatif) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının alt boyutları arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeği genelinin akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, iş birliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, başkaları ile koalisyon kurma alt boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan baskı yapma ile negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkisi varken, diğer alt boyutlarla pozitif yönlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Duygusal bağlılık alt boyutunun akıl yoluyla ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, iş birliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, karşılık verme, baskı yapma ve kişisel yakınlığı kullanma alt boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan karşılık verme, baskı yapma ve kişisel yakınlığı kullanma alt boyutları ile negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkisi varken, akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme iş birliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel yakınlığı kullanma ile pozitif yönlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Devam bağlılığı alt boyutunun etkileme taktiklerinden karşılık verme, baskı yapma, kişisel yakınlığı kullanma ve başkaları ile koalisyon kurma alt boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır. Bu alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Normatif bağlılık alt boyutunun akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, baskı yapma, iş birliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma ve başkaları ile koalisyon kurma alt boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan baskı yapma alt boyutu ile negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkisi varken, diğer alt boyutlarla pozitif yönlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara benzer ilişkiler Pehlivan'ın (2018) araştırmasıyla da bulunmuştur. Pehlivan (2018) tarafından yapılan araştırmada kullanılan etkileme taktikleri ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme ile içselleştirme boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca Pehlivan (2018) çalışmasında alt boyutlar arasında negatif yönlü yüksek düzey ilişki bulunmamasına rağmen orta düzey ve düşük düzeyde ilişkiye de rastlanılmıştır. Pehlivan (2018) rasyonel ikna ile uyum, uyum ile özdeşleşme ve uyum ile içselleştirme arasında negatif yönlü orta düzey ilişki; rasyonel ikna ile baskı yapma, teşvik edici talepte bulunma ile uyum, kurallara uygunluk ile uyum, baskı yapma ile işbirliği yapma, baskı

yapma ile özdeşleşme, baskı yapma ile içselleştirme, bilgilendirme ile uyum, işbirliği yapma ile uyum, takdir etme ile uyum ve istişarede bulunma ile uyum arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki tespit etmiştir. Bekrek'in (2011) araştırma sonuçlarında, rasyonel ikna, işbirliği ve yağcılık etkileme taktiklerinin, çalışanların örgüte duygusal bağlılıkları ile pozitif yönlü bir ilişkiyi, devamlılık bağlılıkları ile ise negatif yönlü bir ilişkiyi yansıttığı görülmüştür. Baskı etkileme taktiğinin ise çalışanların örgüte duygusal bağlılıkları ile negatif yönlü bir ilişkiyi, devamlılık bağlılıkları ile ise pozitif yönlü bir ilişkiyi yansıttığı görülmüştür. Dağlı (2015) tarafından yapılan araştırmada ise rasyonel ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma ile müdür farkındalığı arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmişken baskı yapma ile müdür farkındalığı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Özellikle okul müdürlerinin akıl yoluyla ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme ve istişarede bulunma taktiklerini kullanma düzeyleri arttıkça, farkındalık algıları da artış göstermektedir. Öte yandan, okul müdürlerinin baskı yapma taktiğini kullanma düzeyleri arttıkça farkındalık algıları azalmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin centilmenlik davranışları arttıkça, farkındalık algıları da artmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin farkındalık algıları arttıkça, okul müdürlerinin de farkındalık algıları artış göstermektedir.

Araştırmanın son alt problemi okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri alt boyutlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışları alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin karşılık verme, bilgilendirme ve baskı yapma alt boyutunun duygusal bağlılık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Geriye kalan etkileme taktikleri ise duygusal bağlılık boyutunu yordamamaktadır. Karşılık verme ve baskı yapma duygusal bağlılık alt boyutunu negatif bir şekilde yordarken, bilgilendirme taktiği duygusal bağlılık alt boyutunu negatif bir şekilde yordamaktadır. Elde edilen verilere göre okul müdürlerinin karşılık verme ve baskı yapma taktiklerini kullanmaları halinde öğretmenlerin duygusal bağlılıkları azalırken, okul müdürlerinin bilgilendirme taktiklerini kullanmaları halinde ise öğretmenlerin duygusal bağlılığının arttığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden bilgilendirme, baskı yapma, kişisel yakınlığı kullanma ve iş birliği yapma alt boyutunun örgütsel bağlılığın devam boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Geriye kalan etkileme taktikleri ise devam bağlılık boyutunu yordamamaktadır. Etkileme taktiklerinden bilgilendirme, baskı yapma ve kişisel yakınlığı kullanma devam boyutunu pozitif bir şekilde yordarken, iş birliği yapma taktiği devam boyutunu negatif bir şekilde yordamaktadır. Elde edilen verilere göre okul müdürlerinin bilgilendirme, baskı yapma ve kişisel yakınlığı kullanma etkileme taktiklerini kullanmaları halinde öğretmenlerin devam bağlılıkları artarken, okul müdürlerinin iş birliği yapma taktiklerini kullanmaları halinde ise öğretmenlerin devam bağlılığının azalacağı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden karşılık verme ve bilgilendirme alt boyutunun örgütsel bağlılığın normatif boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Geriye kalan etkileme taktikleri ise normatif bağlılık boyutunu yordamamaktadır. Etkileme taktiklerinden bilgilendirme normatif bağlılık boyutunu pozitif bir şekilde yordarken karşılık verme alt boyutu ise negatif bir şekilde yordamaktadır. Elde edilen verilere göre okul müdürlerinin bilgilendirme etkileme taktiğini kullanmaları halinde öğretmenlerin normatif bağlılıkları artarken, okul müdürlerinin karşılık verme taktiğini kullanmaları halinde ise öğretmenlerin normatif bağlılıklarının azalacağı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular diğer araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Pehlivan (2018) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kurumu yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden rasyonel ikna, baskı yapma ve başkalarıyla koalisyon kurma örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Baskı yapma ve başkalarıyla koalisyon yapma uyum alt boyutunu pozitif bir şekilde yordarken, rasyonel ikna taktiğinin uyum boyutunu negatif bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. İlköğretim kurumu yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden rasyonel ikna, karşılık verme, baskı yapma, bilgilendirme ve istişarede bulunma örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Rasyonel ikna, bilgilendirme ve istişarede bulunma özdeşleşme alt boyutunu pozitif bir şekilde yordarken, karşılık verme ve baskı yapma taktiği özdeşleşme boyutunu negatif bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim kurumu yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden rasyonel ikna ve bilgilendirme örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Rasyonel ikna ve bilgilendirme içselleştirme alt boyutunu pozitif bir şekilde yordamaktadır. Dağlı (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yardımlaşma davranışlarının anlamlı yordayıcılarının kurallara uygunluk ve başkaları ile koalisyon kurma; sivil erdem davranışlarının anlamlı

yordayıcılarının kurallara uygunluk ve takdir etme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dağlı'nın (2015) araştırmasından elde edilen diğer bir sonuca göre ise müdür farkındalığının pozitif ve anlamlı yordayıcılarının akıl yoluyla ikna, karşılık verme, işbirliği yapma, istişarede bulunma; negatif ve anlamlı yordayıcılarının baskı yapma ve başkaları ile koalisyon kurma; öğretmen farkındalığının pozitif ve anlamlı yordayıcısının teşvik edici talepte bulunma; negatif ve anlamlı yordayıcılarının karşılık verme ve baskı yapma olduğu görülmüştür. Sonuç olarak okul müdürlerinin kullanacakları etkileme taktikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordamaktadır. Bundan dolayı okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini arttırmak için kullanacakları etkileme taktikleri konusunda bilinçli olmaları kurumların etkililiğini arttıracaktır. Bundan dolayı okul müdürlerinin kullanacakları etkileme taktikleri büyük önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile anlamlı olarak ilişkilidir. Bundan dolayı okul müdürleri, kullanacakları etkileme taktikleri konusunda bilinçlendirilmeli ve bu kapsamda okul müdürlerine hizmet içi eğitim verilmelidir. Araştırmada bir diğer sonuca göre okul müdürleri öğretmenleri etkilemek için en fazla kurallara uygunluk etkileme taktiğini kullanmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle okul müdürleri öğretmenleri etkilerken sert etkileme taktiklerinden yararlanmaktadırlar. Bu itibarla okul müdürlerinin öğretmenleri etkilerken daha fazla ılımlı taktikler (takdir etme, bilgilendirme, işbirliği yapma, istişarede bulunma, akıl yoluyla ikna) kullanmaları sağlanmalıdır. Araştırmanın diğer sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri orta düzeyde çıkmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılmasına yönelik ekstra çaba harcanmalı ve öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara bağlılıklarının artırılması için okul içi ve okul dışı etkinliklere aktif katılımları desteklenmeli ve takdir, ödüllendirme, manevi destek gibi pekiştireçler kullanılarak kendilerini görev yaptıkları kurumlara adanmaları sağlanmalıdır. Etkileme taktikleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye bu çalışmadakilerden farklı değişkenler (motivasyon, tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık vb.) eklenerek daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Elde edilen bulguları daha detaylı inceleyebilmek için karma veya nitel araştırma teknikleriyle bu araştırma bulgularının derinlemesine araştırılması yoluna gidilebilir. Araştırma, Türkiye'nin farklı illeri, okul türü ve öğrenim seviyesi farklılıklarına göre tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Açıkalın, Ş. Ş. (1993). Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri (Ankara örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 183-192.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Aslan, M. ve Bakır, A. (2014). Öğretmenlerin okullardaki örgütsel bağlılığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25,189-206.
- Aydın, İ., & Pehlivan, Z. (2010). Strategies and personality types used by primary school principals in Turkey to influence teacher (Ankara case), influence teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3652-3659.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Balci, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başol, G. ve Yalçın, B. (2009). Eğitim örgütlerinde Meyer ve Allen Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. In *5th International Balkan Educational and Science Congress Full Text Book* (Vol. 2, pp. 497-507).
- Bayrak, S. (2000). Yönetimde ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-1. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (2), 21-34.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen örgütsel bağlılık ölçeği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28, 7-15.
- Bekrek, K. G. (2011). *A study on the relationship between managerial influence tactics and organizational commitment with the moderating role of androgynous leadership*. (Doctoral Dissertation). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Z. X., & Francesco, A. M. (2003). The relationship between the three components of commitment and employee performance. *China Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 490-510.
- Culver, T. R. (1994). *Influence strategies and trust in public schools* (Doctoral Dissertation). Seattle University, United States.

- Çavundurluoğlu, E. (2016). *İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, E. (2015). *İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Erdoğan, H. (2006). *Resmi - özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki İstanbul örneği*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Faeth, M. A. (2004). *Power, authority and influence: A comparative study of the behavioral influence tactics used by lay and ordained leaders in the episcopal church* (Doctoral Dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Gözü, C. (2012). *Influence tactics and leadership effectiveness in Turkey and USA: Mediating role of subordinate commitment*. State University of New York at Albany.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel Bağlılık: Türkiye cumhuriyet merkez bankası uygulaması* (Uzmanlık yeterlilik tezi). Merkez Bankası, Ankara
- Güney, G. (2016). *Etkileme taktiklerinin astın örgüte bağlılığına etkisinde lidere bağlılığın ve güvenin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel.
- Gürkan, G. Ç. (2006). *Örgütsel Bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversite'sinde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kavi, A. (1998). *Relationship between organizational commitment and organizational-professional conflict, the case of electrical engineers in Turkey*. (Unpublished Master Thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, E. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı personelinin örgütsel bağlılığına etki eden faktörlerin analizi*. (Yayınlanmamış Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlık tezi). MEB, Ankara.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. Ankara: Beta.
- Koşar, D. (2016). Liderlerin etkileme taktikleri. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 217-244). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuru-Çetin, S. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnysky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace. theory, research and application*. London: Sage
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of Organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Pehlivan, Ü. (2018). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Rogers-Backus, B. L. (2010). *The influence tactic preferred by teaching faculty: An exploratory case study* (Doctoral Dissertation). Capella University, United States.
- Tan, S. (2017). *Öğretmen algularına göre örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Uygur, A. (2015). *Örgütsel bağlılık ve işe bağlılık*. Ankara: Barış Kitap.
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. 8. *Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi*, 25-27.
- Yalçın, B. (2009). *Eğitim örgütlerinde Meyer ve Allen üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization*. New Jersey: Pearson.
- Yukl, G., & Falbe, C. M. (1990). Influence tactics and objectives in upward, downward and lateral influence attempts. *Journal of Applied Psychology*, 75(2), 132-140.

- Yukl, G., & Tracey, J. B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers and the boss. *Journal of Applied Psychology, 77*(4), 525-535.
- Yukl, G., Seifert, C. F., & Chavez, C. (2008). Validation of the extended influence behavior questionnaire. *The Leadership Quarterly, 19*(5), 609-621.

İletişim/Correspondence

MEB Uzmanı İbrahim TEK BEN
ibrahim.tekben@gmail.com

Doç. Dr. Didem KOŞAR
didemkosar@hacettepe.edu.tr

Adaptation of Spiritual Transcendence Scale to Turkish: Validity and Reliability Study

Yakup İME, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID:0000-0001-6818-8044
Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, ORCID:0000-0001-7520-4559
Füsün EKŞİ, Medeniyet Üniversitesi; ORCID:0000-0001-5741-2725

Abstract

The purpose of this study was to adapt Spiritual Transcendence Scale developed by Piedmont (1999) into Turkish and to examine its reliability and validity. Data was collected from three different study groups involving a total of 534 university students of which 277 were female and 257 male. The psychometric properties of the scale were examined by confirmatory factor analysis, criterion related validity and internal consistency. The results of confirmatory factor analysis demonstrated that three factor structure of the Spiritual Transcendental Scale has been validated. In the context of the criterion related validity, positive correlations were found between Spiritual Transcendence Scale and Spiritual Orientation Scale. The Cronbach's alpha for the total scale was .90. It is concluded that the Spiritual Transcendence Scale is valid and reliable instrument to measure spiritual transcendence level

Keywords: *spiritual transcendence, scale adaptation, validity, reliability*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 1008-1020
DOI: 10.17679/inuefd.562410

Article type:
Research article

Received : 09.05.2019
Accepted : 05.01.2020

Suggested Citation

İme, Y., Ekşi, H., Ekşi, F. (2019). Adaptation of spiritual transcendence scale to Turkish: validity and reliability Study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 1008-1020. DOI: 10.17679/inuefd.562410

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Turkey is located in a geographical area with a rich spiritual heritage. Despite such richness, it is observed in literature reviews that the perception of spirituality is not studied sufficiently in psychotherapy and psychological counseling. Shafranske and Gorsuch (1984) defines spirituality as a transcendent dimension in human experience in which the individual questions the meaning of personal existence and attempts to place the self within a broader ontological context. Doyle (1992), on the other hand, defines spirituality as an existential search for meaning. This search for meaning has, in fact, been a part of human experience from the beginning of humankind. Although there was a lack of studies on the perceptions related with spirituality in the 20th century (Hill, Pargament, Hood, McCullough, Swyers, Larson and Zinnbauer, 2000), psychologists have begun to show more interest in perceptions associated with religion and spirituality in the 21st century (Zinnbauer and Pargament,2005). As a result of this increased interest, measurement tools for assessing spirituality-related perceptions from various aspects have started to be developed in our country and around the world (Delaney, 2005;Kasapoğlu, 2015; Ekşi, Okan, Kömürçü,2018). Piedmont (1999) expresses that spirituality can be perceived as a universal human experience and has developed the Spiritual Transcendence Scale after asking for the opinions of scientists from different religious groups. Through spiritual transcendence, an individual can adapt to life with a broader and integral perspective and create a bond between oneself and humankind.

Purpose

It is observed that various measurement tools for the assessment of spiritual characteristics have been developed in our country in recent years (Kasapoğlu, 2015; Şirin 2018).However,it is seen that there is not a measurement tool among the available scales to assess the spiritual transcendence. Therefore, the objective of this study is to adapt the spiritual transcendence scale developed by Piedmont into the Turkish language and examine the psychometric features of this scale. It is considered that this study will be useful for practitioners and researchers working in the field of mental health in Turkey.

Method

Data was collected from three different groups in the present study. Firstly, a total of 42 students comprising 22 women and 20 men (52.4%women,47.6% men) and studying in philosophy, psychology and English language and literature departments at a university, where the courses are in English, during the fall term of 2018-2019 academic year participated in the study for linguistic validity test. 424 students consisting of 217 women and 207 men (51.2%women, 48.8% men) and studying in Marmara University also participated in the study for confirmatory factor analysis conducted to determine the construct validity of the scale and reliability test. Finally, for the criterion-referenced validity test, a total of 68 students – 38 women and 30 men (55.9%women, 44.1% men)– studying in Health Sciences Vocational School of Istanbul Gelisim University were included in the study. Confirmatory factor analyzes were performed to determine the construct validity of the scale. The cronbach Alpha coefficient was calculated for the internal consistency reliability of the scale. In order to determine the criterion validity of the scale, the correlation between Spiritual Orientation Scale developed by Kasapoğlu (2015) was examined.

Findings

The correlation coefficient between the scores from the English questionnaire and the Turkish questionnaire was calculated as $r=.94$ ($p<.01$). In terms of subscales, the correlation coefficient between the English questionnaire and Turkish questionnaire was found as $r=.91$ for the prayer fulfillment subscale, $r=.91$ for the universality subscale and $r=.85$ for the connectedness subscale. Based on the results, it can be concluded that the scale's Turkish version is equivalent to the original English version.

According to the results of dependent samples t-test conducted to determine the equivalence of the Turkish version of Spiritual Transcendence Scale to the original English version, no significant difference was detected between them ($p>.05$). In t-test analysis performed for linguistic equivalence, no problems were present in the items and correlation values were statistically significant. Thus, it can be said that all

scale items have linguistic validity. Based on all of these results, it was detected that the Turkish version of the scale was equivalent to the English version.

The method of confirmatory factor analysis was used to determine whether the Spiritual Transcendence Scale was confirmed in the sample consisting of university students in Turkey. CFA results were firstly assessed based on the ratio of chi-square value to the degree of freedom. The ratio of chi-square value to the degree of freedom must be below 5 (Kline, 2005). In the present study, this ratio (681.09/249) was calculated as 2.73. For the model's goodness of fit indices, it is reported that the acceptable fit index value is .90 and above for TLI, CFI, GFI and IFI and .08 and below for RMSEA and SRMR (Tabachnick and Fidell, 2001). It was detected in line with these criteria that the model exhibited a good fit.

The factor loads of the scale range from .31 to .97. The model's fit indices demonstrate that the three-dimensional model of the scale indicated an acceptable fit. A positive correlation (.66) was found between the total score from the Spiritual Transcendence Scale and the total score from the Spiritual Orientation Scale (.66). A positive correlation was also detected between the spiritual orientation scale and the prayer fulfillment (0.79), universality (0.38) and connectedness (.36) subscales of the spiritual transcendence scale. Obtained values can be evaluated as evidence of the validity of Spiritual Transcendence Scale. Cronbach Alfa internal consistency reliability coefficient was calculated as .90 for the entire Spiritual Transcendence Scale. For the subscales, internal consistency reliability coefficient was found as .84 for the prayer fulfillment, .91 for universality and .93 for connectedness.

Discussion & Conclusion

The results of validity studies conducted for the spiritual transcendence scale indicate that it is a valid measurement tool. In the confirmatory factor analysis, it is observed that the 3 subscales in the original version are confirmed. The correlation values obtained as a result of the confirmatory factor analysis range from .31 to .97. It is stated that the items with a value of .30 and above are represented adequately (Büyüköztürk, 2004). Thus, none of the items was removed from the original version during the scale's adaptation to Turkish. It was detected that the fit index values of the scale were acceptable and its 3-dimensional structure was valid in this study group. Results can be used as evidence that the spiritual transcendence scale is a valid measurement tool.

Following the development of the spiritual transcendence scale (Piedmont, 1999), the adaptation studies conducted in India (Piedmont and Leach, 2002) and the Philippines (Piedmont, 2007) support the fact that the scale is a valid and reliable measurement tool in different cultures. The present study reveals that the scale produces psychometrically valid and reliable results in Turkey as well, which can be explained with the universality of spirituality.

Manevi Aşknlık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Yakup İME, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID:0000-0001-6818-8044
Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, ORCID:0000-0001-7520-4559
Füsün EKŞİ, Medeniyet Üniversitesi; ORCID:0000-0001-5741-2725

Öz

Bu çalışmanın amacı Piedmont (1999) tarafından geliştirilen Manevi Aşknlık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmektir. Araştırmaya üç farklı katılımcı grubundan oluşan 277 kadın ve 257 erkek olmak üzere toplam 534 üniversite öğrencisi katılmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri; iç tutarlık, dil geçerlik, ölçüt bağlantı geçerlik ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve manevi aşknlık ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan üçlü yapı doğrulanmıştır. Ölçüt bağlantı geçerlik çalışması sonucunda manevi aşknlık ölçeği ile manevi yönelim ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İç tutarlık güvenirlik Cronbach alpha katsayısının ölçeğin geneli için .90, alt boyutları ibadet doyumunu için .84, evrensellik için .91 ve bağlantılılık için .93 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları Manevi Aşknlık Ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenir bir ölçme aracı olduğunu ve Türkiye'de yürütülecek bilimsel çalışmalarda kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: manevi aşknlık, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 1008-1020
DOI: 10.17679/inuefd.562410

Makale türü:
Araştırmamakalesi

Gönderim Tarihi : 09.05.2019
Kabul Tarihi : 05.01.2020

Önerilen Atıf

İme, Y., Ekşi, H., Ekşi, F. (2019). Manevi aşknlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1008-1020. DOI: 10.17679/inuefd.562410

GİRİŞ

Ülkemiz zengin manevi birikime sahip bir coğrafyada yer almaktadır. Bu zenginliğe rağmen alanyazın incelendiğinde psikoterapi ve psikolojik danışmanlık alanlarında maneviyat kavramının yeterli düzeyde çalışılmadığı görülmektedir. Maneviyat, Shafranske ve Gorsuch (1984) tarafından bireyin varoluşunun anlamını sorguladığı, varoluşunu ontolojik olarak daha geniş bir bağlamda ele almaya çalıştığı yaşantısında aşkın bir boyut olarak tanımlanmaktadır. Doyle (1992) ise maneviyatı varoluşsal anlam arayışı olarak ifade etmektedir. Bu anlam arayışı esasen insanlık var olduğu sürece insan yaşantısının bir parçası olmuştur. 20. yüzyılda maneviyatla ilgili kavramlarda yapılan araştırmalarda durgunluğa rağmen (Hill, Pargament, Hood, McCullough, Swyers, Larson ve Zinnbauer, 2000) 21. yüzyılda psikologlar din ve maneviyat ile ilgili kavramlara daha fazla ilgi göstermeye başlamıştır (Zinnbauer ve Pargament,2005).Bu artan ilgi ile birlikte maneviyatla ilgili kavramları çeşitli açılardan değerlendirmeye yönelik ölçüm araçları dünyada ve ülkemizde geliştirilmeye başlanmıştır (Delaney, 2005;Kasapoğlu, 2015; Ekşi, Okan,Kömürcü,2018). Piedmont (1999) ise maneviyatın tüm insanlık için evrensel olabileceğini belirterek farklı dini gruplarından bilim insanlarının da görüşlerine başvurarak Manevi Aşkınlık Ölçeği'ni geliştirmiştir.

Piedmont (2001) maneviyatı bireyin geniş bir anlam duygusu oluşturma çabaları olarak ifade etmektedir.

Aşkınlık normal bir farkındalık eşliğinin üstünde olduğu gibi, bireyin sıradanları aşmış, belirli bir farkındalık seviyesinin ötesine geçip, ileri düzey bir farkındalığa erişmesini ifade eder (Oxford Dictionary, 2017).Manevi aşkınlık ise Piedmont'a (1999) göre bireyin bulunduğu zaman ve mekanın dışına çıkarak, dünyayı daha geniş ve objektif bir bakış açısından görebilme kapasitesi olarak tanımlanır. Aşkınlık bireyin davranışlarını yöneten içsel bir motivasyon kaynağıdır. Manevi aşkınlıkla birey,daha geniş ve bütüncül perspektifte hayatla uyumu yakalar ve insanlıkla arasında bir bağ kurar.Seidnitz,Abernethy, Duberstein, Evinger, Chang ve Lewis (2002) ise manevi aşkınlığı kişinin kendi algısını, duygularını, hedeflerini ve karşılaştığı zorlukları aşma yeteneğini etkileyen kutsalın öznel deneyimi olarak ifade etmektedir.

Manevi aşkınlık dindarlıktan farklıdır ve daha geniş bir alanı kapsar. Manevi aşkınlık büyük bir kutsallıkla bağlantılı olmak için kişisel arayışı ifade ederken, dindarlık İlahi olanla yüzleşmek ve karşılaşmak için sosyal vurguyu sağlamayı belirtir. Manevi aşkınlığın bileşenlerinden bir tanesi bağlantılılık hem dikey (kuşaklar arası bağlılık) hem de yatay (toplumumdaki diğer kişilere olan bağlılık) olarak diğerlerine karşı kişisel sorumluluk duygusunu belirtir. Evrensellik ise yaşamın birliği ve amacına dair bir inançtır; tüm yaşamların birbirine bağlı olduğu ve bir varlığın diğerine karşı hissettiği ortak sorumluluk hissini belirtir. İbadet doyumunu ise yapılan ibadetten kaynaklanan bir sevinç ve gönül ferahlığı hissidir. İbadet doyumunu kişiye kişisel bir güç hissi sağlar ve kişiyi başka bir varoluş evresine yönlendirir (Piedmont, 1999).

Maneviyatla ilgili konulara olan ilgi ülkemizde de görülmeye başlanmakta olup bu kavrama ilişkin çalışmalar son zamanlarda yapılmaktadır (Ekşi, Takmaz ve Kardaş, 2016;Şirin,2018; İme, 2019).Maneviyat danışanın problem algılamasında ev anlamlandırmasında dinamik bir etkiye sahiptir. Terapötik ilişkide danışanın manevi ilgilerini belirleyebilmek amacıyla danışanın dini ve manevi ilgilerini anlamak önem taşır (Bray,2011). Bu sebeple ülkemizde de danışanın manevi ilgilerinin belirleyip değerlendirebilecek ölçme araçları ihtiyacı oluşacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda maneviyat ve ilgili kavramların değerlendirilmesine yönelik ölçüm araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması önem arz etmektedir.

Manevi aşkınlık ölçeği daha önce yapılan çalışmalarla Hindistan'da (Piedmont ve Leach,2012) Müslüman ve diğer dini grup mensuplarının katılımcı olarak yer aldığı uyarlama çalışması yapılmıştır. Ayrıca Filipinlerde (Piedmont,2007)uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Farklı kültürlere uyarlanan Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin psikometrik özellikleri geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ülkemizde son yıllarda manevi özelliklerinin ölçülebilmesine yönelik çeşitli ölçüm araçlarının geliştirildiği görülmektedir (Kasapoğlu, 2015; Şirin 2018). Ancak mevcut ölçekler incelendiğinde manevi aşkınlığı değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı Piedmont tarafından geliştirilen manevi aşkınlık ölçeğinin Türkçeye uyarlamak ve bu ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Yapılacak olan bu çalışmanın Türkiye'deki ruh sağlığı alanında çalışan uygulayıcı ve araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Manevi Aşkınlık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Manevi aşkınlık ölçeğinin geliştirilmesinde Budizm, Hinduizm, Katoliklik ve Yahudilik dahil olmak üzere çeşitlik inanç geleneklerinden farklı teolojik uzmanlar bir araya gelmişlerdir. Bu çalışma grubu tüm inançlar için ortak olan maneviyatın boyutlarını tanımlamışlardır. Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin geliştirme çalışmasına

ABD'de bulunan Midwestern Üniversitesi'nde öğrenim gören yaşları 17 ile 40 arası değişen toplam 381 kişi katılmıştır. Doğrulama çalışmasına ise yine aynı üniversiteden yaşları 17 ile 52 arasında değişen toplam 356 kişi katılmıştır. Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak 65 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra yapılan analizlerle birlikte faktör yükleri .30'un altında olan maddeler çıkarılmış ve ölçeğin 3 alt boyuttan oluşan bir yapıda uyum gösterdiği ve bu üç alt boyutun toplam varyansın % 45'ini açıkladığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar 5 faktör kişilik modeli bağlamında analiz edilmiştir ve manevi aşkınlık boyutunun bağımsız bir bireysel farklılık grubu oluşturduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışmasında uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında $\chi^2/df=1.82$, CFI=.97, TLI=.97, SRMR=.07 RMSEA=.07 uyum indeksleri elde edilmiştir (Piedmont, 1999).

Elde edilen sonuçlara göre manevi aşkınlık ölçeğinin ibadet doyumu, evrensellik ve bağlantılılık olmak üzere üç boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Güvenirlik çalışmasında Cronbach alpha katsayısı bağlantılılık alt boyutu için .64, evrensellik için .83 ve ibadet doyumu için .87 bulunmuştur. İlk boyut olan ibadet doyumu, bireyin manevi aşkınlıkla karşı karşıya kalmasından kaynaklanan memnuniyet ve neşe hissini ifade eder (Ör: ibadetlerimden ve düşüncelerim vasıtasıyla manevi bir güç ve/veya huzur buluyorum). İkinci boyut evrensellik, yaşamın tek doğasına yönelik olan inancı ifade eder (Ör: daha yüksek bir boyutta hepimizin ortak bir bağı paylaştığını düşünüyorum). Üçüncü boyut bağlantılılık ise bireyin tüm insanlığın bir parçasının olduğuna olan inancını ifade eder (Ör: Hayatta benden sonra gelecek olanlar için endişeliyim). Yapılan araştırmalarda manevi aşkınlık ölçeğinin stres deneyimi ve sosyal destek gibi kavramların önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Piedmont, 1999).

İşlem

Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren Piedmont ile e-mail vasıtasıyla iletişime geçilmiştir. Devamında İngilizce ve Türkçe dillerine vakıf 6 uzman tarafından ölçek öncelikle Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe form 2 uzman tarafından tekrar İngilizceye tercüme edilmiş ve iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Anlam ve dil bilgisi yönünden oluşan yeni formun orijinal formundan farklı olmadığı görülmüştür. Daha sonra rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde görev yapan 5 uzman ölçeği incelemiş ve ölçeğin uygulanabilir olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bunun sonrasında İngilizce ve Türkçe diline hakim felsefe, psikoloji ve İngiliz dili ve edebiyatı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 42 üniversite öğrencisine önce İngilizce form 1 hafta sonra ise Türkçe form uygulanmıştır.

Katılımcılara araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra ölçme araçları yüz yüze uygulanmıştır. Verilerin analizinde, dil geçerliği, ölçüt bağlantı geçerliği, iç tutarlık güvenirliliği ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinde daha önceden belirlenen bir kuramsal yapı doğrultusunda geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilere dayanarak, söz konusu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmeye çalışılmaktadır (Maruyama, 1998). Ölçek uyarlama çalışmalarında açıklayıcı faktör analizi yerine orijinal araştırmadaki modelin hedef kültürde doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılması gerekir (Seçer, 2015). Bu nedenle manevi aşkınlık ölçeğinin uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi tercih edilmiştir. Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin kriter geçerliği kapsamında Manevi Yönelim Ölçeği ile ilişkisine bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliliği için iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

YÖNTEM

Örnekleme

Bu araştırmada üç farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Araştırmaya ilk olarak dil geçerliği çalışması için 2018-2019 akademik yılı güz döneminde eğitim dili İngilizce olan felsefe, psikoloji ve İngiliz dili ve edebiyatı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 22 kadın, 20 erkek olmak üzere toplam 42 üniversite öğrencisi katılmıştır (%52.4 kadın, %47.6 Erkek). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlilik çalışması için Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 217 kadın ve 207 erkek olmak üzere toplam 424 öğrenci katılmıştır (%51.2 kadın, %48.8 Erkek). Ölçüt bağlantılı geçerlik çalışması için araştırmaya İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan 38 kadın ve 30 erkek olmak üzere toplam 68 öğrenci katılmıştır (% 55.9 kadın, %44.1 Erkek).

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında katılımcılardan veri toplamak amacıyla Manevi Aşkılık Ölçeği ve Manevi Aşkılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması kapsamında ölçüt geçerliliğini test etmek amacıyla Manevi Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler ile ilgili detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Manevi Aşkılık Ölçeği

Piedmont (1999) tarafından geliştirilen ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek evrensellik (yaşamın birliğine ve amacına olan inanç), ibadet doyumu (dua, tefekkür, meditasyon ve benzeri ibadetlerden kaynaklanan sevinç ve memnuniyet) ve bağlantılılık (kişisel sorumluluk duygusu ve tüm insanlıkla bağlantılı olma) olmak üzere üç alt boyuttan oluşur. 5'li likert tipi ölçekte maddeler 1 (kesinlikle katılmıyorum), 5 (kesinlikle katılmıyorum) şeklinde cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin alt boyutları olan evrensellik, ibadet doyumu ve bağlantılılık için cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .83, .87 ve .64'tür. Ölçekten elde edilen puanların refah, stres deneyimi ve psikolojik olgunluk gibi çeşitli psikolojik kavramları yordadığı görülmüştür.

Manevi Yönelim Ölçeği

Manevi Aşkılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması sırasında ölçüt bağlantı geçerliliği kapsamında kullanılan Manevi Yönelim Ölçeği, bireyin manevi eğilimlerini ölçmek için Kasapoğlu (2015) tarafından geliştirilmiştir. 7'li likert tipi ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Yüksek puanlar bireyin manevi yöneliminin yüksek olduğunu ifade eder. Kasapoğlu (2015) tarafından belirtildiği üzere ölçeğin yapı geçerliliği çalışmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği saptanmıştır. Kasapoğlu'nun bulgularına göre ölçeğin toplam varyansın %47.50'sini açıklayan bir faktörden oluştuğu ve tek boyut ile temsil edilen modelin uyum indekslerinin uygun olduğu belirtilmektedir ($\chi^2/sd=2.39$, RMSEA=.06, SRMR=.05, GFI=.93, AGFI=.90, CFI=.95, IFI=.95, NFI=.92). Ayrıca, ölçeğin güvenilirlik çalışması için yapılan birinci çalışmada .87, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .84 olarak bulunduğu ifade edilmektedir.

BULGULAR

Dil geçerliği

İngilizce ve Türkçe dillerine hakim 42 kişinin İngilizce form puanları ile 7 gün sonra tekrar uygulanan Türkçe form toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 1'de, madde korelasyon katsayıları Tablo 2'de ve ilişkili grup t-testi sonuçları ise Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo1. Orijinal form ile Türkçe form arasındaki ilişkiye yönelik pearson momentler korelasyon analizi sonuçları

Uygulama	N	\bar{X}	Ss	r
Türkçe form	42	69.45	14.73	.94**
İngilizce form	42	68.90	14.75	

**p < .01

Tablo 1'de görüldüğü üzere İngilizce form puanları ile Türkçe form puanları arasındaki korelasyon katsayısı r=.94 (p<.01) olarak bulunmuştur. Alt boyutlara göre ise İngilizce form ve Türkçe form arasındaki korelasyon katsayısı: ibadet doyumu alt boyutu için r=. 91, evrensellik alt boyutu için r=. 91 ve bağlantılılık alt boyutu için r=. 85 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Türkçe formunun, orijinal İngilizce formuna eşdeğer olduğu söylenebilir.

Tablo. 2. Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Madde Korelasyon Katsayıları

Madde	N	r	p
Tr 01 &ing01	42	.78	.000
Tr 02 &ing 02	42	.91	.000
Tr 03 &ing 03	42	.57	.000
Tr 04 &ing 04	42	.69	.000
Tr 05 &ing 05	42	.68	.000
Tr 06 &ing 06	42	.88	.000
Tr 07 &ing 07	42	.72	.000
Tr 08 &ing 08	42	.87	.000
Tr 09 &ing 09	42	.77	.000
Tr 10 &ing 10	42	.65	.000
Tr 11 &ing 11	42	.85	.000
Tr 12 &ing 12	42	.84	.000
Tr 13 &ing 13	42	.62	.000
Tr 14 &ing 14	42	.88	.000
Tr 15 &ing 15	42	.89	.000
Tr 16 &ing 16	42	.83	.000
Tr 17 &ing 17	42	.73	.000
Tr 18 &ing 18	42	.63	.000
Tr 19 &ing 19	42	.77	.000
Tr 20 &ing 20	42	.68	.000
Tr 21 &ing 21	42	.51	.000
Tr 22 &ing 22	42	.81	.000
Tr 23 &ing 23	42	.91	.000
Tr 24 &ing 24	42	.73	.000

Tablo 2’de görüldüğü üzere maddelerin tümü için İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.Dilsel Eşgeçerlik için ilişkili grup t-testi sonuçları

		\bar{X}	ss	t	p			\bar{X}	ss	t	p
1	Tr 1	2,54	1,36	-89	.37	13	Tr 13	3,09	1,32	.82	.41
	İng1	2,66	1,26				İng 13	2,95	1,24		
2	Tr 2	2,52	1,31	-1.40	.16	14	Tr 14	2,57	1,17	.25	.80
	İng 2	2,64	1,28				İng 14	2,54	1,29		
3	Tr 3	3,42	1,21	1.47	.14	15	Tr 15	2,64	1,44	-1.43	.16
	İng 3	3,16	1,28				İng 15	2,78	1,33		
4	Tr 4	3,30	1,13	.35	.72	16	Tr 16	2,83	1,22	.44	.66
	İng 4	3,26	1,10				İng 16	2,78	1,17		
5	Tr 5	3,57	1,17	-.33	.74	17	Tr 17	2,66	1,31	-.81	.41
	İng 5	3,61	1,16				İng 18	2,78	1,24		
6	Tr 6	2,78	1,15	-.27	.78	18	Tr 18	2,28	1,21	.61	.54
	İng 6	2,80	1,19				İng 18	2,19	1,15		
7	Tr 7	2,97	1,37	-.75	.45	19	Tr 19	2,42	1,29	.18	.85
	İng 7	3,09	1,35				İng 19	2,40	1,21		
8	Tr 8	3,07	1,35	-.46	.64	20	Tr 20	2,76	1,33	.74	.46
	İng 8	3,11	1,29				İng 20	2,88	1,29		
9	Tr 9	3,26	1,36	-.48	.62	21	Tr 21	2,57	2,57	.28	.78
	İng 9	3,33	1,44				İng 21	2,52	2,52		
10	Tr 10	3,28	1,11	-1.7	.86	22	Tr 22	2,40	2,40	-.68	.49
	İng 10	3,30	1,02				İng 22	2,47	2,47		
11	Tr 11	2,90	1,16	-1.0	.32	23	Tr 23	3,45	3,45	.33	.74
	İng 11	3,00	1,14				İng 23	3,42	3,42		
12	Tr 12	2,71	1,33	1.48	.14	24	Tr 24	3,21	3,21	.92	.35
	İng 12	2,54	1,31				İng 24	3,09	3,09		

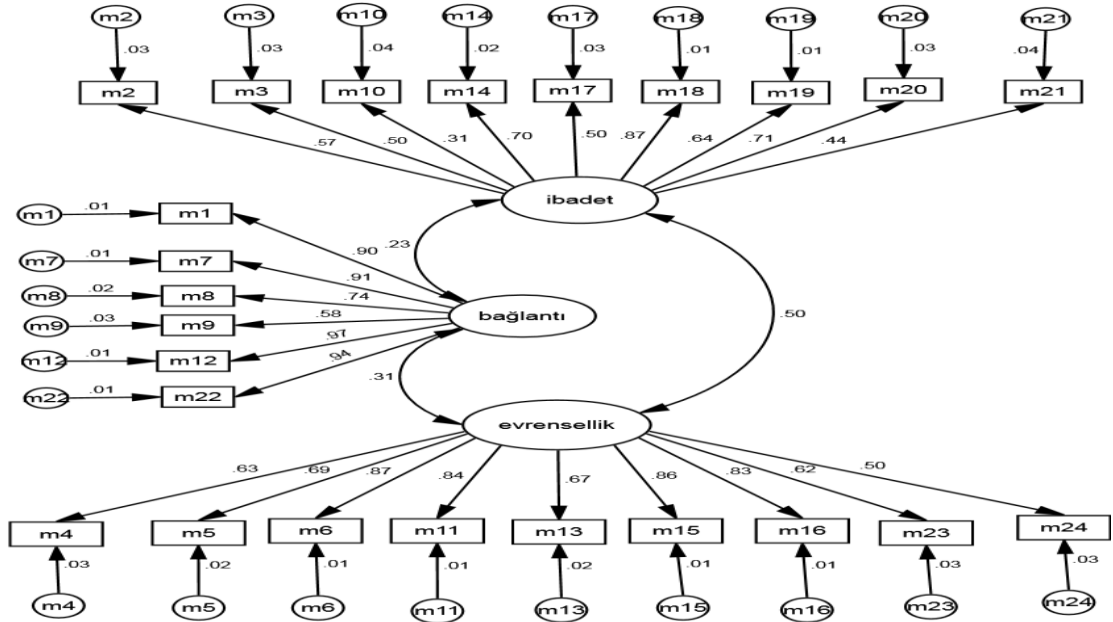
Tablo 3'te görüldüğü üzere Manevi Aşkılık Ölçeği'nin Türkçe formunun, orijinal İngilizce formuna eşdeğer olduğu yapılan ilişkili grup t-testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Dilsel eş değeriğe ilişkin yapılan t- testi analizinde sorunlu bir madde olmadığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı ölçeğin tüm maddelerinin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlara göre ölçeğin Türkçe formunun İngilizce formu ile eş değer olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Yapı Geçerliği

Manevi Aşkılık Ölçeği'nin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen DFA sonucu ilk olarak ki kare değerinin serbestlik derecesine oranıyla değerlendirilmiştir. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması gerekmektedir (Kline, 2005). Bu çalışmada bu oran (681.09/249) 2.73 olarak bulunmuştur. Modelin uyum iyiliği indekslerinde TLI, CFI, GFI ve IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olduğu, RMSEA ve SRMR için ise .08 ve daha düşük olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu kriterler doğrultusunda modelin iyi uyum gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin uyum indeksleri Tablo 4'te yol diyagramı ise Şekil-1'de, verilmiştir.

Tablo 4. Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerleri

Model	χ^2	df	TLI	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	IFI
Türkçe form	681.09	249	.92	.06	.05	.93	.97	.95



Şekil 1. Manevi Aşkınlık Ölçeği'ne ilişkin ölçüm modeli ve faktör yükleri

Ölçeğin faktör yükleri yukarıda görüldüğü üzere .31 ile .97 arasında değişmektedir. Modelin uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğin üç boyutlu modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2=681,09,df=249, p<.001;GFI=.97; IFI=.95; CFI=.93; TLI=.92; SRMR=.05; RMSEA=.06$).

Ölçüt Bağlantı Geçerlik

Manevi Aşkınlık Ölçeğinin ölçüt bağlantı geçerliliği için Manevi Yönelim Ölçeği ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ölçekler ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarını ve betimsel istatistiklerini gösteren bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 5. Manevi aşkınlık ile manevi yönelim arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Manevi Aşkınlık	1	.66**	.92**	.88**	.67**
2. Manevi Yönelim		1	.79**	.38**	.36**
3. İbadet Doyumu			1	.69**	.50**
4. Evrensellik				1	.48**
5. Bağlantılılık					1
Ortalama (\bar{X})	84.47	76.05	29.47	33.11	21.88
Standart Sapma (SS)	14.69	25.80	7.85	6.12	2.99

**p<0.01

Tablo 3'te görüldüğü üzere Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin toplam puanı ile Manevi Yönelim Ölçeği'nin toplam puanı arasında (.66) pozitif ilişki bulunmuştur. Manevi yönelim ölçeği ile manevi aşkınlık ölçeğinin alt boyutları ibadet doyumu (.79), evrensellik (.38) ve bağlantılılık (.36) arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Elde edilen değerler Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin geçerliliğine kanıt olarak değerlendirilebilir.

Güvenirlilik Çalışması

Manevi Aşkınlık Ölçeğinin tümü için Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı.90 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı hesaplandığında ise ibadet doyumunu için .84, evrensellik için .91, bağlantılılık için .93 bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Piedmont (1999) tarafından geliştirilen ve manevi aşkınlığı üç alt boyutla ölçen manevi aşkınlık ölçeğini Türkçeye uyarlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle ölçeğin orijinal formu İngilizce ve Türkçe dil alan uzmanı 6 kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra iki bağımsız uzman ölçeği İngilizceye geri çevirmiştir. Son düzenlemelerin devamında Türkçe form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Manevi aşkınlık ölçeği için yapılan geçerlik sonuçları ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi orijinal formunda yer alan 3 alt boyutunun doğrulandığı görülmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen korelasyon değerleri. 31 ile. 97 arasında değişkenlik göstermektedir. .30 ve üzerinde değer alan maddelerin temsil gücünün yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu sebeple herhangi bir madde ölçeğin orijinal versiyonunun Türkçeye uyarlanması sonucunda çıkarılmamıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu ve 3 boyutlu yapının bu çalışma grubunda geçerli olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar manevi aşkınlık ölçeğinin geçerli bir ölçme aracı olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

Ölçeğin güvenirlilik çalışmalarında Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .90 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için ise ibadet doyumunu için .84, evrensellik için .91, bağlantılılık için .93 bulunmuştur. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise kabul edilebilir değer olarak Özgüven (1994) .70 ve üzeri bir değer olması gerektiğini ifade etmektedir. Elde ettiğimiz bulgulara göre ölçeğin tüm puanı ve alt boyutlarının yeterli derecede güvenilir olduğunu belirtebiliriz.

Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin ölçüt geçerliliği çalışmasında Manevi Yönelim Ölçeği ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçeğin Hindistan kültürüne uyum çalışmalarında geçerliliği için yaşam amacı, beş faktör kişilik testi ve inanç olgunluğu ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda manevi aşkınlık ölçeğinin yaşam amacı ve inanç olgunluğu ölçeğinin olumlu alt boyutları ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca beş faktör kişilik testinin dışı dönüklük, açıklık, uyumluluk ve öz disiplin boyutları ile pozitif, nevrokliklik boyutu ile ise negatif ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur (Piedmont ve Leach, 2002). Yapılan çalışmada manevi yönelim ölçeği ile elde edilen pozitif ilişki kuramsal çerçeve ve daha önceki çalışmalarla uygun olduğunu göstermiştir.

Manevi aşkınlık ölçeğinin geliştirme çalışmaları (Piedmont, 1999) devamında Hindistan (Piedmont ve Leach,2002) ve Filipinler (Piedmont,2007)'de yapılan uyarlama çalışmaları ölçeğin farklı kültürlerde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemiştir. Yapılan bu çalışma ile ölçeğin Türkiye'de de psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir sonuçlar görüldüğünden bu durum maneviyatın evrenselliği şeklinde ifade edilebilir.

Yapılan çalışmanın ülkemizdeki psikolojik danışmanlık alanındaki özellikle maneviyatla ilgili akademik ve uygulama alanındaki çalışmalara destek sağlaması düşünülmektedir. Dünya üzerinde özellikle 21. yüzyılda maneviyat alanında birçok bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Maneviyatın psikoterapideki rolü son zamanlarda ilgi görmektedir. Artan ilgiyle maneviyatın psikolojik danışmanlık sürecinde kullanılmasının bazı danışanlar için faydalı olduğu görülmektedir (Post ve Wade, 2009). Örtük veya açık bir şekilde maneviyat ve ilgili kavramlar psikolojik danışma sürecinin içine girer. Ancak danışman veya terapist bu duruma hazırlıksız olması sebebiyle bu boyutun farkında olamayabilir. Maneviyatı müzikte, yanımızdan geçen bir yabancıнын gülümsemesinde, alaca karanlıkta gökyüzünün renginde veya uyandığımız güne şükür ederken bulabiliriz. Zıt bir şekilde maneviyatı kayıp ve boşluk duygularını hissederken, hayatın anlam ve amacını sorgularken, terk edilme hissine kapıldığımızda veya haksızlık karşısında ağlarken de hissedebiliriz (Pargament, 2007). Aslında maneviyat ve ilgili kavramlar çoğu zaman danışan ve danışman ilişkisinde çözümün bir parçası olabilmektedir (İme, 2019). Ülkemizde de özellikle psikoloji ve psikolojik danışmanlık gibi ruh sağlığını ilgilendiren alanlarda hizmet veren uzmanların danışanın bu boyutunun farkında olmasının önemli olabileceği düşünülmektedir. Krageloh, Chai, Shepherd ve Billington (2010) maneviyatın ve ilgili kavramların

bireylerin yaşamış olduğu stres gibi olumsuz durumlarda bir baş etme metodu olarak kullanılabileceğini ifade eder.

Yapılan bazı araştırmalar üniversite öğrencilerinde manevi aşkınlık ile affedicilik ve alçak gönüllülük gibi pozitif psikoloji alanında yeni araştırılan kavramlarla pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Powers, Nam, Rowatt ve Hill, 2007). Bu bağlamda ülkemizde de üniversite öğrencilerinde veya diğer yetişkin gruplarda manevi aşkınlığın affedicilik, iyi oluş, duygusal zeka, öz anlayış gibi kavramlarla ilişkilerini araştırarak çeşitli araştırmalar yapılabilir. Yine özellikle psikolojik danışma alanında son yıllarda oldukça araştırılan yardım etme, sorumluluk üstlenme ve bağışta bulunma gibi birçok olumlu sosyal davranışı içeren özgecilik (Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013) gibi kavramlarla da manevi aşkınlık arasındaki ilişkilere bakılabilir. Yapılacak olan çalışmalarda kullanılacak olan bu ölçeğin önemli bir ihtiyacı giderebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın en önemli sınırlılığını çalışma grubunun tamamen üniversite öğrencilerinden oluşması oluşturmaktadır. Ölçeğin bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı eğitim ve yaş gruplarında psikometrik özelliklerinin incelenmesi faydalı olabilir. Bu sınırlılığa rağmen, manevi aşkınlık ölçeğinin Türkçe formunun yapılacak olan bilimsel çalışmalarda bireylerin manevi aşkınlık düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. İleride yapılacak olan çalışmalarda Manevi Aşkınlık Ölçeği'nin şükran, umut, iyi oluş, yaşam doyumu gibi pozitif yapılarla ve depresyon, kaygı gibi negatif yapılarla ilişkileri üzerinde durulabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Bray, P.(2011). Naming spirituality in counselor education. *New Zealand Journal of Counseling*, 76-97.
- Büyükoztürk, Ş.(2018).*Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı. istatistik araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum* (24.Baskı). Ankara:Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş.(2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Delaney, C. (2005).The spirituality scale: development and psychometric testing of a holistic instrument to assess the human spiritual dimension. *Journal of Holistic Nursing*, 23(2), 145-167.
- Doyle, D. (1992).Have we looked beyond the physical and psychosocial? *Journal of Pain and Symptom Management*, 7,302-311.
- Ekşi, H. Takmaz, Z., ve Kardaş, S. (2016). Spirituality in psychotherapy settings: A phenomenological inquiry into the experiences of Turkish health professionals. *Spiritual Psychology and Counseling*, 1, 89-108.
- Ekşi, H., Okan, N. ve Mert, H.Ş.(2018). Kişisel anlam profili ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,47(47), 157-168.
- Hill, P. C.,Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., and Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30, 51-77.
- İme, Y.(2019). Solution focused brief therapy and spirituality. *Spiritual Psychology and Counseling*, 4(2), 143-161
- Kasapoğlu, F.(2015).Manevi yönelim ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3),51-68
- Kline, R.B.(2005).Principles and practice of structural equation modeling (Second Edition).NY: Guilford Publications.
- Krageloh,C.U., Chai, P.P.M., Shepherd,D., and Billington,R. (2010). How religious coping is used relative to other coping strategies depends on the individual's level of religiosity and spirituality. *Journal of Religion and Health*, 51(4), 1137-1151
- Maruyama, G.M.(1998).Basics of structural equation modeling (First Edition).CA:Sage Publications.
- Oxford Dictionary. (2017). Oxford: Oxford University Press.

- Pargament, I.K.(2007).Spirituality Integrated Psychotherapy. Understanding and Adressing the Sacred. NY: The Guilford Press.
- Piedmont, R.L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67,985-1013.
- Piedmont, R.L. (2001).Spiritual transcendence and the scientific study of spirituality. *Journal of Rehabilitation*, 67, 4-14.
- Piedmont,R.L.(2007). Cross-cultural generalizability of the spiritual transcendence scale to the Philippines: Spirituality as a human universal. *Mental Health, Religion and Culture*, 10(2), 89-107.
- Piedmont,R.L. and Leach, (2012).Cross-cultural generalizability of the spiritual transcendence scale in India: spirituality as a human universal. *American Behavioral Scientist*,45(12),1888-1901.
- Post,B.C., and, Wade,N.G.(2009). Religion and spirituality in psychotherapy: a practice-friendly review of research. *Journal of Clinical Psychology*, 65(2), 131-146
- Powers, C.,Nam, R.K., Rowatt, W.C. andHill, P.C.(2007). Associations between humility, spititual transcendence, and forgiveness. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 75-94.
- Seidlitz,L.,Abernethy,A.D., Duberstein,P.R., Evinger,J.S., Chang,T.H., and Lewis, B.L.(2002). Development of the spiritual transcendence index. *Journal for The Scientific Study of Religion*,41(3),439-453
- Shafranske,E.P., and Gorsuch, R.L.(1984).Factors associated with the perception of spirituality in psychotherapy. *Journal of Transpersonal Psychology*,16, 231-241.
- Seçer, İ.(2015). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci (1.Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık
- Sümer, N.(2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*,3(6),49-74.
- Özguven, E.(1994). Psikolojik testler. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Şirin, T.(2018). Maneviyat ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(18), 1283-1309.
- Tabachnick B.G. and Fidel, L.S.(2001).Using multivariate statistics (4th Edition).MA: Allyn and Bacon
- Ümmet,D., Ekşi,H. ve Otrar,M. (2013). Özgecılık (alturism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321
- Zinnbauer, J.B. and Pargament,K.I. (2005). Religiousness and spirituality. In R.F.Paloutzian and C.L.Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (p.21-42). New York: The Guilford Press.

İletişim/Correspondence
Uzman Psikolojik Danışman Yakup İME
imeyakup@gmail.com
Prof.Dr.Halil EKŞİ
h.eksi70@gmail.com
Doç.Dr.Fusun EKŞİ
fusun.eksi@medeniyet.edu.tr

An Overview of the Application Process of Teacher Candidates' Mathematical Skill-Based Instructional Activities to Mainstreaming Student

Mihriban Hacısalihoğlu Karadeniz, Giresun University, ORCID: 0000-0002-7836-6868

Abstract

The study aims to reveal the situations faced by the teacher candidates in the process of applying the instructional activities suitable to mathematical skills to the mainstreaming students. The study group of the research conducted with the explanatory case study consists of 76 teacher candidates studying at Giresun University, Faculty of Education Department of Mathematics Teaching. The data were collected using "Interview Form for Teacher Candidates" consisting of open-ended questions prepared by the researcher and "Instructional Activity Reports" prepared by the candidates. Data obtained from forms and reports were subjected to content analysis. Participants in the dimension of instructional activity stated that they had difficulties in communicating, doing practices, forgetting the purpose in the next class, designing activities, designing methods/techniques, finding everyday life samples, and designing materials. Participants in the dimension of mainstreaming students stated that they had difficulties in practice because they are reluctant, absent and forgetful, they lacked readiness, they had difficulty in gathering attention and solving questions, not wanting to practice, getting bored quickly, being too introvert or too mobile. It has been concluded from the findings of the achievements of the activities to the mainstreaming students that their liking to mathematics increased, they have a better understanding of mathematics, they find classes more enjoyable, and they are more effective in increasing their cognitive, social-emotional, and mental development. According to the results obtained, the participants think that the difficulties they experienced before the service will gradually disappear with the effect of their experience in service, and they have faith and confidence that they can teach mathematics to such special students when they start their active service.

Keywords: *Instructional activities, Mathematical concept/skills, Mainstreaming student, Elementary mathematics teacher candidates*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 1021-1041
DOI: 10.17679/inuefd.427710

Article type:
Research article

Received : 30.05.2018
Accepted : 25.08.2019

Suggested Citation

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2019). An Overview of the Application Process of Teacher Candidates' Mathematical Skill-Based Instructional Activities to Mainstreaming Student, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20(3), 1021-1041. DOI: 10.17679/inuefd.427710

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mainstreaming practices involve teachers, administrators, parents, peers with normal development, and students with special needs (Batu, 2000). These practices can be categorized as preparing programs to meet the student's needs or adapting existing programs to the needs of the student, using effective teaching methods/techniques, effective classroom management, and providing the necessary support services (Smith, Polloway, Patton and Dowdy, 2006). In this context, in mainstreaming practices, a number of activities are needed in the school structure, programs, teacher education, and teaching-learning environments (O'Neil, 1994). The mainstream education program emphasizes that academic activities should be organized to meet the educational needs of students in the general education class and that the social activities emphasize ensuring harmony in the classroom environment together with the peers of the mainstreaming students. Therefore, it can be said that the most striking difference in the mainstreaming education practices is in the education program (Antia and Levine, 2001; Salend and Duhaney, 1999) and the most important factor in the success of these practices is the teacher training (Batu, 2000).

Purpose

The study aims to reveal the situations faced by the teacher candidates in the process of applying the instructional activities suitable to mathematical concepts/skills to the mainstreaming students.

Method

The study group of the research conducted with the explanatory case study consists of 76 teacher candidates studying at Giresun University, Faculty of Education Department of Mathematics Teaching. The data were collected using "Interview Form for Teacher Candidates" consisting of open-ended questions prepared by the researcher and "Instructional Adaptation Reports" prepared by the candidates.

Findings

Participants are required to report in detail all the steps that should be taken in the course such as the performance level of the student, the chapter/subject, the long-term goal, the short-term goal, the instructional objectives, methods/techniques, tools/materials. In the interview form, participants were asked to answer questions about the achievements of applying the instructional activities suitable to mathematical concepts/skills and the problems they encountered in the process. Participants in the dimension of instructional activity stated that they had difficulties in communicating, doing practices, forgetting the purpose in the next class, designing activities, designing methods/techniques, finding everyday life samples, and designing materials. Participants in the dimension of mainstreaming students stated that they had difficulties in practice because they are reluctant, absent and forgetful, they lacked readiness, they had difficulty in gathering attention and solving questions, not wanting to practice, getting bored quickly, being too introvert or too mobile. Participants expressed that doing the activities with concrete models and materials provides learning, and such children often prevent the act of forgetting that they have experienced, and teaching mathematics in relation to everyday life has resolved the difficulty of focusing on the lesson. From the analysis of instructional activity reports; the use of methods/techniques such as case studies, brainstorming, clues and feedback, educational play and rewarding, exploration, origami, kirigami and drama, story have been found to be effective in the understanding mathematical concepts and learning entertainingly. It has been concluded from the findings of the achievements of the activities to the mainstreaming students that their liking to mathematics increased, they have a better understanding of mathematics, they find classes more enjoyable, and they are more effective in increasing their cognitive, social-emotional, and mental development.

Discussion & Conclusion

According to the results obtained, the participants think that the difficulties they experienced before the service will gradually disappear with the effect of their experience in service, and they have faith and confidence that they can teach mathematics to such special students when they start their active service. As a result, if it is considered that the teacher has the most important role in the success of the mainstreaming, the attention of teacher candidates may also be attracted to this issue prior to serving. From this point of view, it is possible to

provide instructional activities suitable to mathematical concepts/skills and to demonstrate their application to the teacher candidates before their serving, in the name of improvement and development to be carried out in this area. In summary, it can be attentive to enrich the instructional activities by using concrete objects, model-materials, and equipment, which can be used in mathematics teaching in mainstreaming practices. Apart from the theoretical study of the "Special Education" course in education faculties, practices can be made by interspersing instructional activities appropriate to their math skills. Finally, candidates may be encouraged to learn how to design a learning environment and what kind of learning-teaching process they will be pursuing with such special students. Hence, it can be ensured that the studies that will show the application status of the students to the instructional activities and mathematics according to the mathematical concepts/skills, can be kept alive to the pre-service teachers in the name of improvement and development to be carried out in this field.

In summary; Salend and Duhaney (1999) pointed out that teachers should be supported in cooperation with instructional and physical equipment, using strategy, time, preparation of curriculum, implementation and evaluation. Similar findings were found in the studies of Mcleskey and Waldron (2002). Gürgür, Kış and Akçamete (2012) in their work in the classroom teachers do not have sufficient knowledge and equipment in the mainstreaming education. Hacısalihoğlu Karadeniz et al. (2015) stated that mathematics teachers need to be informed by experts about mainstreaming education. Considering all this, it can be ensured that pre-service teachers can draw attention to this subject if they are considered to be the most important role in the success of mainstreaming practices. In parallel, Hacısalihoğlu Karadeniz (2017) study, the applications; It was found that they were able to communicate with the students and their families, to be patient, tolerant and sensitive, to increase their awareness and sensitivity towards such special children, to acquire cognitive/affective new learning and to think that what they learned would contribute to their teaching qualifications as professional experience. From this point of view, it can contribute to the training of teacher candidates in order to improve the development and improvement of the teaching activities and mathematical skills. As a result, it can be taken care to enrich the instructional activities by using concrete objects, model-materials and tools that can be used in mathematics teaching in the process of mainstreaming. In addition to the theoretical processing of Special Education courses in the faculties of education, it is possible to make the applications of these kinds of applications before the service, to live and live in this kind of practice by folding the instructional activities adapted to their mathematical skills.

Öğretmen Adaylarının Matematiksel Becerilere Uyarlanan Öğretimsel Etkinlikleri Kaynaştırma Öğrencisine Uygulanması Sürecine Bir Bakış

Mihriban Hacısalihoğlu Karadeniz, Giresun University, ORCID: 0000-0002-7836-6868

Öz

Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının matematiksel becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlikleri kaynaştırma öğrencisine uygulanması sürecinde karşılaştıkları durumları ortaya koymaktır. Açıklayıcı durum çalışması ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 76 öğretmen aday oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan "Öğretmen Adaylarına İlişkin Görüşme Formu" ve adayların hazırladıkları "Öğretimsel Etkinlik Raporu" kullanılarak toplanmıştır. Formlardan ve raporlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların öğretimsel uygulamalarda; kaynaştırma öğrencileriyle iletişim kurma, dikkat eksikliği, sürekli tekrar ve öğretimsel amaca uyarlanan etkinlik tasarlama konusunda problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisi boyutunda ise, öğrencilerin isteksiz, dalgın ve unutkan olması, hazırbulunuşluklarının eksik olması, dikkatini toplayamaması, soruları çözerken zorlanması, uygulama yapmak istemesi ve çok çabuk sıkılması nedeniyle uygulamada zorlandıkları elde edilen sonuçlar arasındadır. Uygulamaların öğrencilere kazanımlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında ise; matematiğe değer verme, günlük hayatla ilişkilendirme, matematiği oyun görme, problem çözme becerisi geliştirme ve somut model/materyallerle matematik becerisi geliştirme, dersin daha eğlenceli geçmesinde, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişmelerinin artmasında etkili olduğu açığa çıkmıştır. Katılımcılar hizmet öncesinde yaşadıkları problemlerin, hizmet içindeki deneyimlerinin etkisi ile zamanla ortadan kalkacağını düşündüklerini, göreve başladıklarında bu tür özel öğrencilere matematiği öğretebileceğine olan inanç ve özgüvenlerinin olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklere ve kaynaştırma öğrencilerine uygulanma durumlarını ortaya koyacak çalışmaların, bu alanda yürütülecek iyileştirme ve gelişme adına hizmet öncesinde öğretmen adaylarına yaşatılması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel etkinlikler, Matematiksel kavram/becerileri, Kaynaştırma öğrencisi, Matematik öğretmeni adayları.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 1021-1041
DOI: 10.17679/inuefd.427710

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 30.05.2018
Kabul Tarihi : 25.08.2019

Önerilen Atıf

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Matematiksel Becerilere Uyarlanan Öğretimsel Etkinlikleri Kaynaştırma Öğrencisine Uygulanması Sürecine Bir Bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1021-1041. DOI: 10.17679/inuefd.427710

GİRİŞ

Kaynaştırma uygulamaları; özel gereksinimli öğrencilerin, tam ya da yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerin karşılanması yoluyla eğitim almaları sürecidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Gürgür, 2008). Türkiye’de 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde” kaynaştırma uygulamalarının zorunlu hâle getirildiği açıkça ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bununla birlikte kaynaştırma uygulamaları; öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler, normal gelişim gösteren akranlar ve özel gereksinimli öğrencileri kapsayan geniş çaplı uygulamalardır (Batu, 2000). Bu uygulamalar; öğrencinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik programlar hazırlanması ya da var olan programların öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlanması, etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması, etkili sınıf yönetimi ve ihtiyaç duyulan destek hizmetlerin sağlanması olarak sıralanabilir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2006). Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilere yönelik programlar hazırlanırken matematiksel beceri kazanımının günlük hayatın vazgeçilmezi olduğuna odaklanılırsa, bu becerilerin kaynaştırma öğrencisine göre düzenlenmesi ve onların gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilerek uygulanması daha gerçekçi olacaktır (Hudson ve Miller, 2006). Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarında; okulun yapısında, programlarda, öğretmen eğitiminde ve öğretme-öğrenme ortamlarında birtakım etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (O’Neil, 1994). Türkiye’de son yıllarda güncellenen ortaokul matematik dersi öğretim programı ve ders kitaplarında da konu ya da kazanımların öğretiminin etkinliği yoluyla gerçekleştirilmesine dikkat çekilmektedir (MEB, 2017, 2018). Benzer biçimde Amerika’daki Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi de etkinlik uygulamalarıyla öğrenciyi merkeze alan matematik öğretimine vurgu yapılmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Dolayısıyla kaynaştırma öğrencilerinin gereksinim duydukları öğretimsel amaçlar belirlenerek ve bu öğrencilerin eğitsel performanslarına uyarlanan etkinliklerle matematik öğretilir (Hacısalihöğlü Karadeniz, 2017).

Kaynaştırma eğitimi programında akademik etkinliklerin, genel eğitim sınıfındaki öğrencilerin eğitsel-öğretimsel gereksinimlerine uyarlanmasına, sosyal etkinliklerin ise kaynaştırılan öğrencinin akranlarıyla birlikte sınıf iklimine uygun hale getirilmesine çalışılmaktadır (Antia ve Levine, 2001; Salend, 1998). Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi kapsayan öğretimsel uyarlamalar; özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla birlikte, aynı öğretim ortamında, kendi hızında öğrenmesini gerçekleştirmek için öğretimin içerik, yöntem, etkinlik ve materyal gibi bileşenlerinde yapılan birtakım değişikliklerdir (Uslu ve Çoruhlu, 2012). Buradan yola çıkılarak, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında en çarpıcı farkın öğretim programında (Antia ve Levine, 2001; Salend ve Duhaney, 1999) ve öğretimsel uyarlamalarda (Uslu ve Çoruhlu, 2016), bu uygulamaların başarılı olmasında en önemli etkenin öğretmenin yetiştirilmesinde olduğu söylenebilir (Batu, 2000). Bu bağlamda yetiştirilen öğretmenlerin kendi öğrencilerinin çözümlerini analiz edebilmesi, sorulara verdiği cevaplara yerinde dönütler vererek değerlendirmesi, farklı temsil, gösterim, strateji, açıklama ve örnekler kullanması için öğretmeni yetiştiren akademisyenlerin uygulama sürecinde kendilerine iyi model olması gerekmektedir (Baki, 2018).

Literatür incelendiğinde; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2005) çalışmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma hakkında bilgilerinin sınırlı olduğunu, kaynaştırma uygulaması öncesinde hazırlık yapmadıklarını ve öğretim yöntemleri konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koydukları görülmektedir. Vural ve Yıkılmış (2008), pek çok öğretmenin içeriğin hazırlanmasında uyarlama yapmadığı, diğerlerinin de bir plan hazırlamadan içerikte basitleştirme ve farklılaştırma yoluna gittikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yönte (2009) ve Hacısalihöğlü Karadeniz (2013) de çalışmalarında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere sınıf düzeylerinin altında matematik öğretmeye çalıştıklarını ve bir alt sınıfın programına uyarlama yaptıklarını açığa çıkarmışlardır. Bir başka çalışmada ise, öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları, bu konuda daha fazla uygulamalı eğitim arzu ettikleri belirlenmiştir (Çıfci Tekinarslan, Arı, Bozak, Çay ve Çiçek, 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilerinin eksik olduğu, yeterli deneyim süreci yaşamadıkları (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Berry, 2011; Demir ve Açar, 2011; Hacısalihöğlü Karadeniz, Akar ve Şen, 2015) bilindiğine göre, öğretmenlerin bu konudaki donanımı süreci başarıya ulaştıracağından, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde kaynaştırma uygulamaları içinde yer almaları sağlanabilir. Bu bağlamda mevcut sonuçlardan programdaki matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklere ve uygulama sürecine yönelik yeterince bilgi elde edilememektedir. Bu açıdan bakıldığında matematiksel becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklerin kaynaştırma öğrencilerine uygulanma durumlarını ortaya koyacak araştırmaların, bu alanda yürütülecek iyileştirme ve geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgilerin rehberliğinde

çalışmanın amacı, "öğretmen adaylarının matematiksel becerilere uyarladıkları öğretimsel etkinlikleri, kaynaştırma öğrencisine uygulanması sürecinde karşılaştıkları durumların ortaya çıkarılması" olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Matematiksel becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklerin kaynaştırma öğrencisine uygulanması sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemler nelerdir?
2. Matematiksel becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklerin kaynaştırma öğrencisine kazanımları konusunda öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Matematiksel becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklerin kaynaştırma öğrencisine uygulanmasının öğretmen adaylarına kazanımları nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması, geçerlilik-güvenilirlik, verilerin analizi ve öğretimsel etkinliklerin uygulama süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, açıklayıcı durum çalışması yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Açıklayıcı durum çalışmasında daha çok araştırmanın amacı "neden" ve "nasıl" sorularını cevaplamaya çalışmaktadır (Yin, 2004). Nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Patton, 1990; Cohen, Manion, ve Morrison, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlikleri kaynaştırma öğrencilerine uygulanması sürecinde karşılaştıkları durumların neler olduğunun betimlenmesi ve sınırları belirli bir durumu açıkça ortaya koyulması amaçlandığından, çalışma açıklayıcı durum çalışmasıdır.

Ayrıca çalışmada öğretmen adayları tarafından yürütülen uygulamalar; "birlikte eğitim" uygulaması sürecinde "özel eğitim hizmeti" ya da "destek eğitim hizmeti" alan öğrencileri kapsamaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Anabilim Dalının 4. sınıfında öğrenim gören toplam 76 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 63'ü kız, 13'ü ise erkektir. Katılımcılar araştırma etiği çerçevesinde K1, K2, K3, K4, K5, ... , K76 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Analizi

Çalışmada katılımcılara, "Özel Eğitim" dersi kapsamında "Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı-BEP" formlarından yola çıkılarak "Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı-BÖP" formları hazırlanmış; öğretilecek matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklerin tasarlandığı birer rapor yazmaları istenmiştir. Adaylar raporları tasarlarken; ünite/konu, uzun dönemli amaç, kısa dönemli amaç, öğretimsel amaçlar, yöntem/teknikler, araç-gereç/materyal ve dersin işlenişini seçmekte serbest bırakılmışlardır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan "Öğretmen Adaylarına İlişkin Görüşme Formu" ve adayların hazırladıkları "Öğretimsel Etkinlik Raporu" kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılardan, öğrencinin performans düzeyi, ünite/konu, uzun dönemli amaç, kısa dönemli amaç, öğretimsel amaçlar, yöntem/teknikler, araç-gereç/materyal, dersin işlenişinde bulunması gereken tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde rapor etmeleri istenmiştir. Görüşme formunda ise katılımcılardan, matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklerin uygulanmasına ilişkin kazanımlara ve süreçte karşılaştıkları problemlere ilişkin cevaplar vermeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Formlardan ve raporlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İlk olarak, toplanan veriler word belgesi olarak kaydedilmiştir. Daha sonra katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulmuş, ardından verilerden içerik analizi yardımıyla temalar ve kodlar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Son olarak kodların frekans değerleri hesaplanmıştır. Bazı katılımcılar açık uçlu soruları yanıtlarken aynı

cevap içerisinde birden fazla temaya ilişkin görüş bildirdiğinden, bazı sorulara ise cevap vermediklerinden temalara ilişkin kodlara verilen frekansların toplamı, araştırmaya katılan toplam katılımcı sayısından farklı olabilmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmaya ilişkin elde edilen verilerin geçerliği ve güvenirliliğini sağlamak için araştırmacı tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Nitel araştırmada geçerlik, veri çeşitlemesi yapma, çalışma grubunun özelliklerini ayrıntılı olarak açıklama, verileri ayrıntılı olarak rapor etme, verilerden alıntılar yapma gibi çalışmalarla sağlanabilir (Creswell, 2014; Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmada katılımcıların görüşlerini yansıtmak ve bulguları düzenleyerek yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmak amacı ile doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ortak görüşler çerçevesinde belirlenen her bir görüşe örnek öğretmen adayı ifadesi de koduyla birlikte sunulmuştur. Bu çalışmada geçerliğin sağlanması amacıyla veriler; "Özel Eğitim" dersi kapsamında yapılan haftalık bireysel ve grup sunumları, haftalık bireysel ve grup raporları, süreçte yapılan dönüt ve düzeltmeler, raporların eğitim ortamındaki uygulamaları gibi sürece ilişkin verilerin bulunduğu materyaller toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmada katılımcıların hazırladıkları ve öğrencilere uyguladıkları etkinlik raporları ile uygulama sonrasında araştırmacının kendilerine uyguladığı forma ilişkin verdikleri cevaplar olmak üzere iki farklı kaynaktan ve türden nitel veri elde edilmiştir. Ayrıca araştırmaya ilişkin veriler katılımcıların alıntılarıyla desteklenerek ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak için araştırmacı çeşitliliğinin sağlanması, araştırmacının rolünün açıklanması ve araştırma basamaklarının net olarak ortaya konulması gibi çalışmalar yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının hazırladıkları formların analizinde alan uzmanı iki bağımsız araştırmacıdan daha destek alınarak araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır. Katılımcıların forma verdikleri cevaplarla ilgili veriler, iki alan uzmanı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalar karşılaştırılarak (Güvenirlik= $[\text{Görüş Birliği}/(\text{Görüş Birliği}+\text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$) formülü aracılığıyla (Miles ve Huberman, 1994) uyum yüzdesi belirlenmiştir. Uyum yüzdesi, formda verilen cevaplardaki verilerinin analizi için %88.60 olarak hesaplanmıştır. Kodlamalarda uyumun bulunmadığı noktalar tartışılarak ortak bir uzlaşma sağlanmıştır. Ayrıca güvenirlilik için araştırma süreci tüm ayrıntılarıyla rapor edilmiş ve bu süreçte araştırmacının rolü ifade edilmiştir.

Öğretimsel Etkinliklerin Uygulama Süreci

Araştırmacı tarafından adaylara 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde "Özel Eğitim" dersinde 10 hafta boyunca BÖP formu ve öğretilmesi tasarlanan matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklerin hazırlanmasına çalışılmıştır. Çalışma kapsamında uyarlanan öğretimsel etkinlikler ve bunların uygulamalarının değerlendirilmesi için adaylardan raporlar hazırlamaları ve süreçte sunulması istenmiştir. Katılımcılar tarafından hazırlanan raporlar incelendiğinde; "Sayılar ve İşlemler-Cebir-Geometri ve Ölçme" ünitelerine ait öğretimsel amaçları içerdiği görülmektedir. Katılımcılara öğrencinin performans düzeyi, ünite/konu, uzun dönemli amaç, kısa dönemli amaç, öğretimsel amaçlar, yöntem/teknikler, araç-gereç/materyal ve dersin işlenişini belirlemeleri için üç haftalık süre tanınmıştır. Üç hafta sonunda katılımcılar karar verdikleri öğretimsel etkinlikleri sınıfta önce grupla sonra bireysel olarak sunmuşlardır. Her hafta yürütülen ders saati içerisinde katılımcılar ile derslerde görüşmeler yapılmış ve her bir etkinlik için derste haftalık rapor yazmaları istenmiştir. Katılımcıların raporları incelenerek bir sonraki derste planların işleyişi ile ilgili geri bildirimler verilmiş, tamamlanan etkinlik uygulamalarının sınıfta bireysel sunumu yapılmıştır. Ardından araştırmacının rehberliğinde son hali verilen etkinlik raporları, katılımcılar tarafından ortaokulların çeşitli sınıf düzeyindeki kaynaştırma öğrencilerine 3-4 hafta boyunca uygulanmıştır. Örnek teşkil etmesi açısından birbirinden farklı iki tane matematik kavram/becerilerine uyarlanmış öğretimsel etkinliklerin uygulama süreci aşağıda sunulmuştur:

A. Sayılara Uyarlanan Öğretimsel Etkinlik Raporu Örneği

Tarih: 20.12. 2017

Dersin Adı: Matematik

Sınıf: 6/D

Süre: 3 Ders saati

Ünite/Konu: Sayılar ve İşlemler/Doğal Sayılar

Uzun Dönemli Amaç: Doğal sayılarla işlemler

Kısa Dönemli Amaç: Doğal sayılarla bölme işlemi gerektiren problemleri çözer.

Öğretimsel Amaçlar: Doğal sayılarla kalansız bölme işlemi yapar.

Doğal sayılarla kalanlı bölme işlemi yapar.

Kalansız ya da kalanlı bölme işlemini kullanarak problem çözer.

Öğrencinin Performans Düzeyi: Bir, iki, üç basamaklı bir doğal sayıyı, bir basamaklı bir doğal sayıya kalansız ve kalanlı bölebilmektedir. İki ve üç basamaklı bir doğal sayıyı, iki basamaklı bir doğal sayıya kalansız ve kalanlı bölmekte zorlanmaktadır.

Yöntem ve Teknikler: Problem çözme yöntemi, buluş/keşfetme yöntemi, soru/cevap yöntemi, doğrudan öğretim yöntemi, şarkı yöntemi, basamaklandırılmış yöntem/yap-göster-yaz-söyle, açık anlatım yöntemi, altı şapka tekniği

Araç-Gereç / Materyaller: Renkli kalemler, renkli kâğıtlar, renkli kartonlar, A4 kâğıtları, jetonlar, sembolik paralar, sembolik bankalar



Resim 1. Sembolik Banka Materyali

Uygulamanın Yapıldığı Ortam: Kanuni Ortaokulu Destek Eğitimi Odası

Öğrenme-Öğretme Süreci: Derse destek eğitimi odasında başlanır. Öğrenciye sevdiği şeyler ve ailesiyle ilgili birkaç soru sorularak öğrencinin dikkati çekilir. Öğrenci hikâye okumaktan çok hoşlandığını söylemesi üzerine katılımcılardan K11 öğrenciye bu konuyla ilgili "Özel Eğitim" dersi kapsamında daha önceden yazdığı bir hikâye okunur.

Öğrencinin Sergilediği Davranışlar: Öğrenci ilk başlarda çok heyecanlı görünüyordu. K11'in derse başlamadan hikâye anlatması öğrencinin heyecanını ve çekimserliğini azaltır. Öğrenci, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahipti. Dikkat süresi çok kısa olduğu için K11 sürekli onun dikkatini çekmeye çalışır. Uygulamanın girişinde, bir kardeşinin olduğu bilinen öğrenciye, babasının aldığı çikolataları kardeşiyle nasıl paylaştığı soruldu. Öğrenci çikolataların yarısını kardeşine verdiğini, yarısını da kendisinin aldığını söyler. Öğrenciye burada yapılan paylaşım işleminin hangi matematik işlemi olduğu sorulur, öğrenci zorlanmadan bölme işlemi olduğunu söyler. Daha sonra öğrenciye hikâyede yer alan birkaç basit paylaşım işlemi sorulur. Öğrenci bunların da bölme işlemi olduğunu söyler ve sorulan problemleri çözer.

Öğrencinin Sergilediği Davranışlar: "Öğrenciye günlük hayattan örnekler sorduğum için kolaylıkla sorulara cevap verdi, bu da beni çok mutlu etti. Keşfetmede hazırbulunuşluğunu tespit ettikten sonra konu ile ilgili bazı hatırlatmalar yaparak temel bilgiler verdim". Bunlar; bir sayının içerisinde başka bir sayının kaç kere bulunduğunu bulmak için yapılan işleme "bölme işlemi" dendiği, bölme işlemi " \div ", "÷" veya "/" sembolleriyle gösterildiği anlatılır. Bir bölme işleminde bölünen sayı bölen sayıya bölünerek, bölüm ve kalanın nasıl bulunduğu gösterilir.

$$\text{"Bölünen = Bölün x Bölüm + Kalan"}$$

Etkinlik 1: Oyuncak Kedi Yapalım

Araç ve Gereçler: Oyuncak kedigözleri

Uygulama Aşamaları: Öğrenciye bölme işlemi içeren bir problem sorulur.

Problem: Ayşe'nin annesi Ayşe'ye oyuncak kedi yapması için 18 tane oyuncak göz almıştır. Ayşe bu gözlerle kaç tane kedi yapabilir?

Öğrenci ilk olarak bunun bir bölme işlemi olduğunu kavramakta zorlanır. Öğrenciye 18 tane oyuncak kedigözleri verilir. Öğrenci, her bir kedinin 2 tane gözü olduğunu ve bu gözleri ikişer ikişer gruplandıracağını söyler. Öğrenci ikişer ikişer gruplandırma yaparak 9 tane grup olduğunu görür. Böylece 9 tane kedi yapabildiğini söyler ve bu işlemi kâğıt üzerinde yapılarak etkinlik uygulaması pekişmiş olur.

Etkinlik 2: Renkli Toplar

Araç ve Gereçler: Rengârenk küçük toplar

Uygulama Süreci: Öğrenciye bölme işlemi içeren bir problem sorulur.

Problem: Merve ve arkadaşları toka yapmak için kendilerine renkli toplar aldılar. Bir tane toka için 5 tane renkli top kullanmaları gerekiyordu. Elleri toplam 40 tane top olduğuna göre, bu toplarla kaç tane toka yapabilirler?

Öğrenci ilk etkinlikten sonra burada bölme işlemi yapması gerektiğini kavrar, ancak hangi sayıyı hangi sayıya bölmesi gerektiğinden emin değildir. Öğrenciye renkli topları verildiğinde onları 5'er 5'er gruplandırır. Her bir grupta 5'er tane top olacak şekilde 8 grup olduğunu söyler. K11 yapılan işlemin 40'ı 5'e bölme işlemi olduğunu ve sonucun da 8 olduğunu yani 40'ın içinde 8 tane 5'in olduğunu söyler. Bu etkinlik öğrencinin bölme işlemi gerektiren problemleri biraz daha iyi kavramasına ve fark etmesine yardımcı olmuş olur.



Resim 2. Renkli toplar

Öğrencinin Sergilediği Davranışlar: K11, öğrencinin sıkılmaya başladığını fark eder. Öğrenci kendisi bir şeyler yaptığında derse karşı oldukça ilgilidir. Ancak K11 tam öğrenmenin gerçekleştiğini düşünmediğinden açık anlatım yöntemini hazırladığı materyali kullanarak uygular. Öğrencinin bölmeyi daha iyi öğrenmesi ve problem çözümlerini iyice kavrasın diye aşağıdaki etkinlik yaptırılır.

Etkinlik 3: Bölme Bankası

Araç ve Gereçler: Renkli kalemler, renkli kâğıtlar, renkli kartonlar, A4 kâğıtları, jetonlar, sembolik paralar, sembolik bankalar

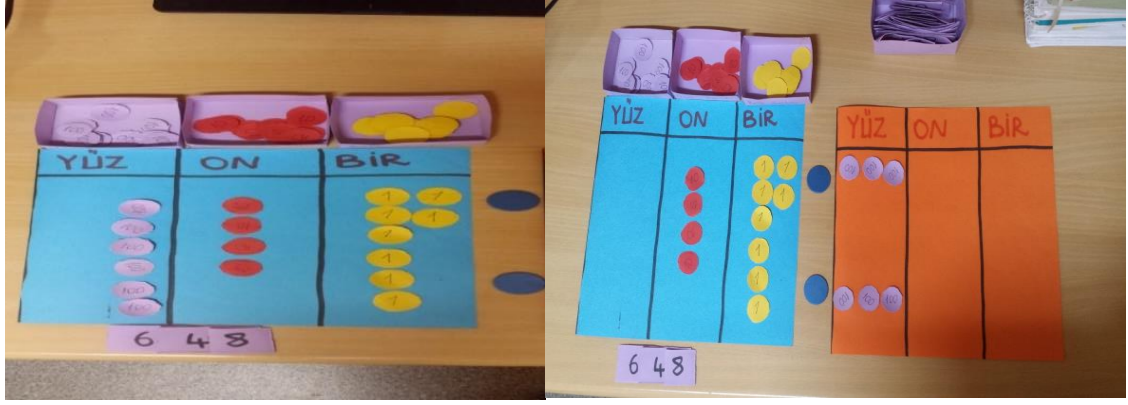
Uygulama Aşamaları:

- Öğrenciye üzerinde basamak değerlerinin yazılı olduğu iki karton verilir.
- Kartonların üst kısmına içinde sembolik paralar bulunan sembolik bankalar yerleştirilir. Birler bölümünün üstünde birler bankası, onlar bölümünün üstünde onlar bankası, yüzler bölümünün üstünde yüzler bankası vardır.



Resim 3. Sembolik Banka Materyali

- Bir kâğıdın üzerine 648 sayısını yazılır. Öğrenciden bu sayıyı sembolik paralarla basamak değerlerinin bulunduğu kartona oluşturmasını istenir. Öğrencim yüzlük bankasından 6 tane, onluk bankasından 4 tane, birlik bankasından ise 8 tane alarak kartondaki koyması gereken yerlere doğru bir şekilde koyar.



Resim 4. Sembolik Banka Materyali

- Öğrenciden sayıyı ikiye bölmelerini istenir. Bölme sembolü olarak getirilen jetonlardan öğrenciye 2 tane verilir. Öğrenci jetonları gösterilen yere koyar ve birlikte bölme işlemine başlanır. Yüzler bölümünde 6 tane para olduğundan, iki jeton, 6 para 3'er 3'er paylaşılır. Onlar bölümünde bulunan 4 para 2'şer'şer, birler bölümünde bulunan 8 para da 4'er 4'er paylaşılır.

Öğrencinin Sergilediği Davranışlar: K11 öğrencinin hiç sıkılmadığını, hatta çok eğlendiğini düşünür. Çünkü K11 tarafından materyal tanıtılmış, materyal etkinlikte kullanılırken tüm işlemleri öğrenciye yaparak-yaşayarak uygulamıştır. Sürekli aktif olan ve yerinde duramayan öğrencinin can sıkıntısı da K11 tarafından böylece giderilmiş olur. K11; "İşlemleri kendisi yaparken sorularına daha çabuk ve kısmen doğru cevaplar veriyordu. Artık bölme işlemi içeren bir problem verdiğimde en azından bunun bölme işlemi ile çözülebileceğini kavramıştı".



Resim 5. Sembolik Banka Materyali

- Öğrenciden bölme işleminin sonucunu söylemesini istenir, 324 sonucunu söyler. İşlem kâğıt üzerinde de yaptırılır.
- Ardından bölme işlemi ile ilgili birkaç soru ve problem bu materyal kullanarak çözdürülür.

Öğrencinin Sergilediği Davranışlar: K11; "Basamaklandırılmış yöntem/yap-göster-yaz-söyle tekniklerini kullandım. Yönteme renk katmak için oyunlaştırarak ve şarkı söyleyerek yaptım, bu iş öğrencimin çok hoşuna gitti. Bunu ilk kez yaptığını söyledi. Öğretmen çocuklara sürekli resim filan yaptırarak onları oyalıyordu, herhangi bir yöntem/teknik görmemişler zaten. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bu öğrenci için doğru teknikler kullandığımı düşünüyorum. Öğrencim dikkatini başka yöne vermedi. Çalışma kâğıdındaki sorular da başarıyla çözüldü". Artık değerlendirme aşamasına gelinmiştir ve bölme işlemi ile ilgili soruların çözümü ile ilgili bir çalışma yaprağı hazırlanır, öğrenci ile birlikte destek odasından çıkılır ve sınıftaki tüm öğrencilerle "Altı şapka" tekniği eğlenceli bir şekilde uygulanır.

B. Geometriye Uyarlanan Öğretimsel Etkinlik Raporu Örneği

Tarih: 13.11.2017

Dersin Adı: Matematik

Sınıf: 6/A

Süre: 2 Ders saati

Ünite/Konu: Geometri ve Ölçme

Öğrencinin Performans Düzeyi: Öğrenci kesişme ve paralellik kavramlarını biliyor fakat özelliklerini bilmiyor. Kesişen doğruya örnek gösteremiyor.

Uzun Dönemli Amaç: Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler

Kısa Dönemli Amaç: Doğrularla paralellik ve kesişme özelliğini bilir.

Öğretimsel Amaçlar: Paralel doğruların birbirini kesmeyen doğrular olduğunu söyler.

Aynı düzlemdeki iki doğrunun birbirine göre durumları ele alınarak sembolle gösterilir.

Kesişen doğruların bir noktalarının ortak olduğunu söyler.

Yöntem ve Teknikler: Gösterip yaptırma yöntemi, hikâye tekniği, doğrudan öğretim yöntemi, açık anlatım yöntemi, ipucu yöntemi, kâğıt katlama yöntemi, tekrar yöntemi, ipucu ve dönüt verme yöntemi,

Araç-Gereç/Materyaller: Kurdele, hikâye kartı materyali, resim kartı materyali, kâğıt, renkli kalem, makas ve renkli kalem

Uygulamanın Yapıldığı Ortam: Çıtlakkale Ortaokulu Bilişim Sınıfı

Öğrenme-Öğretme Süreci: Isındırma aşamasında ilk önce doğrunun ne olduğunu sorulur. Cevabına yardımcı ipuçları verilir. Günlük hayattan örnekler vermesini istenerek aşağıdaki hikâye okunur.

Ahmet'in Tren Yolculuğu

Ahmet ve annesi bir tren yolculuğunda hem pencereden manzarayı izliyorlar hem de sohbet ediyorlarmış. Ahmet tam pencereden bakarken bir anda yanlarından çok hızlı şekilde tren geçmiş. Ahmet o kadar korkmuş ki bir süre konuşamamış bile. Annesi Ahmet'e "oğlum tren geçti zaten bize dokunamaz çünkü o tren raydan gidiyor" demiş. Ahmet şaşırılmış şekilde:

- "Ama anne bu tren çok uzun, ya trenin arkası bizim trene dokunursa.
- Oğlum bizim tren ile o tren başka raylarda ve raylarımız birbirine paralel, yani bize dokunamaz.
- Paralel ne anne?
- Paralel demek birbiriyle kesişemez demektir.
- Peki, kesişmek ne demek anne?
- İki doğrunun birbiriyle bir noktada dokunması demektir.
- Anladım annecim. O zaman artık tren geçtiğinde korkmama gerek yok. Çünkü bize dokunamaz, biz yanımızdan geçen trene paraleliz.
- Aferin sana oğlum."

Ahmet ve annesi bu tren yolculuğundan o kadar keyif almışlar ki artık hep tren ile yolculuk yapmışlar. Öğrenciye; "şimdi trenler paralel olduğu için çarpışmıyormuş sence paralellik ne" diye sorulur? Cevaplaması için zaman verilir fakat sorunun cevabını dersin sonuna kadar bulacağı söylenir.

Öğrencinin Sergilediği Davranışlar: K26; "Doğruyla ilgili soru sorduğumda biraz heyecanlandı. Bir süre sessiz kaldı fakat ipucu ve örnekler vermemle heyecanı azaldı. Daha sonra hikâye anlatılırken karakterimiz Ahmet'in korkması, annesiyle sohbeti ilgisini çekti. En son sorduğumuz soruda ise cevabı çok merak etti. Daha sonra da öğrenciye hikâyede dikkatini nelerin çektiği sorulur. Ardından iki tane kurdele çıkartılır ve öğrenci ayağa kaldırılır. Daha sonra bir kurdele öğrenciye verilir diğeri bizde kalır ne yapacağı öğrenciye anlatılır ve etkinliğe başlanır.

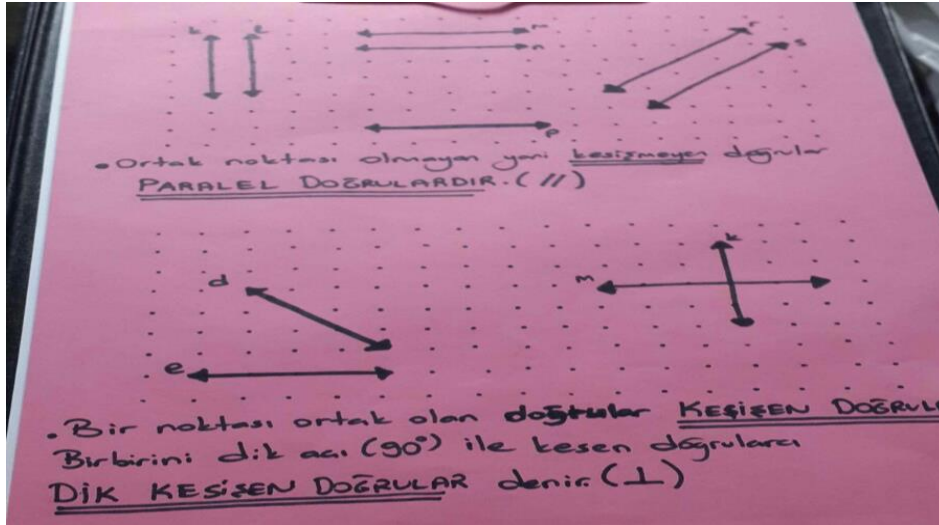
Etkinlik 1: "Biz Biz Treniz Önümüze Geçeni Ezeriz"

Uygulama Aşamaları: İlk önce öğrenci sınıfın bir ucuna geçirilir ve karşı tarafta öğretmenin durduğu yere dikey olacak şekilde kurdeleyi tutması istenir. Daha sonra kendini tren yerine koy ve ona göre hareket et diye öğrenci uyarılır. Bu aşama da öğretmen ve öğrenci artık birer trendir ve içindeki yolcuları güvenli taşımak için raylarından ayrılmadan yollarına devam eder. İlk aşama tamamladığında trenler çarpışmamıştır yolcular yolculuklarını tamamlamıştır. Öğrencinin bu aşamayı hikâye ile ilişkilendirmesi istenir. İkinci aşama da yine öğrenci ve öğretmen karşılıklı durur fakat raylar bu sefer eskisi gibi sağlam değildir. Öğrenci ve öğretmen tren olmuşlardır ve yola çıkmışlardır fakat yolun ortasında 'öğretmen tren' yoldan çıkar ve trenler çarpışır ve kaza yeri incelemeye alınır. Bu incelemenin düzgün yapılması için trenler (kurdele) masaya alınır ve çarpıştıkları nokta renkli kalemle işaretlenir.

- ✓ Öğrenciye burada ne oldu diye sorulur.
- ✓ Öğrenciye kazanın neden olduğu sorulur.
- ✓ Öğrenciye kaza alanını isimlendirmesi söylenir.
- ✓ Öğrenciden bunun biraz önceki aşamadan farkının ne olduğu sorulur.

Öğrencinin Sergilediği Davranışlar: K26; "Öğrenci hikâyeyi canlandırma aşamasında ve kendini tren yerine koyma aşamalarında çok mutlu olmuştur, heyecanlanmıştır. Sorulan sorulara ilgiyle cevap vermiştir. Paralel doğrular ve kesişen doğruların farklarını kesişen doğrunun özellikleri şöyledir, paralel doğruların özellikleri böyledir diyemese de kesişen ve paralel doğrular dediğimde eliyle kesişmeyi ve paralelligi göstermiştir". Açık anlatım öğretim yöntemi, hikâye ve canlandırma yöntemleri, keşfetme yöntemi ve tekrar yöntemleriyle doğruların birbirine göre durumları bol tekrarlar keşfettirilmeye çalışılmıştır. Tekrar bittikten sonra soru/cevap

yöntemi ile değerlendirme yapılarak eksik öğrenmeler ya da hatalar açığa çıkarılır. Bu dönütlerin ışığında tren hikâyesinde geçen kavramlara yönelik ilişkilendirmeler yapılır.



Resim 6. Hikâye Kartı Materyali

Öğrencinin Sergilediği Davranışlar: K26; "Önce öğrencime bu kavramları -keşfederek-yaparak-yaşayarak-yöntemini kullanarak keşfettirmeye çalıştım. Sonra tekrar ettim çünkü öğrenci birini anlattuktan sonra onu anlatabiliyor, fakat diğerini anlatınca ilk anlattığımı unutuyordu. Öğrenci bu aşamada da cevap vermeye istekliydi fakat kesişme de paralel, paralel de kesişme özelliklerini söylediği oldu. Bazı sorularda takıldığında onun için hazırladığım kartlara baktı". Ardından kısa dönemli amacın öğretiminin kalıcılığını artırmak için 2. ve 3. etkinliğe yer verdim. Etkinliğin biri "Kâğıt katlayalım" diğeri "Resmimizde neler var" etkinlikleridir.

Etkinlik 2: "Kâğıt Katlayalım"

Kâğıdımız ilk olarak ikiye katlanır daha sonra kâğıdımız bir önceki katlama izine paralel olacak şekilde bir daha katlanır. Daha sonra öğrenciden bu katlama izlerini renkli kalemle çizmesi istenir. Öğrenciden bu doğruların ne oluşturduğunu söylemesi beklenir. Ardından bu iki paralel doğruyu kesecek şekilde yeni bir iz oluşturulur. Bu iz de farklı bir renk ile boyatılır. Kesişme noktaları öğrenci tarafından isimlendirilir.

Etkinlik 3: "Resmimizde neler var"

Aşağıdaki gibi bir resim öğrenciye verilir ve öğrenciye paralel olanları aynı renk boyaması söylenir. Ondan sonra öğrenciye kesik doğruların kesişme noktalarını işaretlemesi ve isimlendirmesi istenir.



Resim 7. Resim Kartı Materyali

Öğrencinin Sergilediği Davranışlar: K26; "Öğrenci kâğıt katlama ile ilgili etkinliklerden çok hoşlanıyor zevkle yapıyor hatta tenefüste diğer arkadaşlarımla bana kurbağa yaptırmamızı istedi, biz de yaptık". "Resmimizde neler var" etkinliğinde ise öğrenci resmi görünce mutlu oldu ayrıca istenileni yerine getirildi. Değerlendirme aşamasında öğrenciden sınıfı gezmesi ve paralel doğrulara, kesik doğrulara örnekler göstermesi istendi. K26; "Etkinliğin sonunda öğrencinin öz güveninin yerine geldiğini gördüm, biliyorum havasına girdi her

bulduğunu doğru bir şekilde söyledi, böylece o gün konuyu kavramış oldu. Çocuk öğrenme güçlüğüne sahipti. Ertesi hafta gittiğimde geçmiş konuyla ilgili hatırlatmalar yaptım. Sonra sorular sordum, iyice pekiştirmiş oldu”.

BULGULAR

Alt problemlere göre elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

Katılımcıların matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlikleri kaynaştırma öğrencilerine uygulamada karşılaştıkları problemlere ilişkin elde edilen bulgular

Alt problemlere göre elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının öğretimsel etkinlik uygulamalarında karşılaştıkları problemler

Temalar	Kodlar	f	
Öğretmen Adayı	İletişim kurma	39	
	Dikkat eksikliği	37	
	Sürekli tekrar	33	
	Öğretimsel amaca uyarlanan etkinlik tasarlama	7	
	Uygun yöntem/teknik bulma	1	
	Günlük hayat örnekleri bulma	1	
	Uygulamaya yapamama	1	
	Hoş ve eğlenceli etkinlik geliştirme	1	
	Matematik öğretme	1	
	Materyal tasarlama	1	
	Destek eğitimi odasında yalnız hissetme	1	
	Öğrenci	İsteksiz ve dalgın olma	19
		Unutkan olma	18
Hazırbulunmuşluk eksikliği		16	
Uygulamada dikkatini toplayamamak		12	
Soruları çözerken zorlanma		11	
Uygulama yapmak istememe		10	
Çok çabuk sıkılma		10	
Soruları yapamayacaklarını düşünme		7	
Yerinde duramama		1	
Kendisini dış dünyaya ya da ve içine kapatma		1	
Zaman	Diskalkulik çocuklara matematik öğretememe	1	
	Öğretimsel etkinlikleri uyarlama ve tasarlama	18	
	Uygulamayı tamamlayamama	1	
	Uygun ders saati bulma	1	
	Cevap bekleme süresi	1	

Katılımcıların Tablo 1’deki “Öğretmen Adayı”, “Öğrenci” ve “Zaman” temalarından ortaya çıkan kodlara yönelik belirttikleri cevaplardan bazıları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

“Kaynaştırma öğrencisi uygulama sürecine katılmak istemedi ve ilgisiz davrandı. O kadar materyal gösterdim, renkli toplar verdim, hiç oralı olmadı... (Öğretmen adayı-K71)”

“Öğrenci dikkatini toplayamadığı için etkinlik yaparken çok uğraştım, ne zormuş bu çocuklara bir şey öğretmek, onu anladım... (Öğretmen adayı-K2)”

“Destek odasında çocukla yalnız kalmak çok ürkütücüydü. Çocuk kendini dış dünyaya kapatmış, sorduğum hiçbir soruya cevap vermiyordu, sanki duvara söylüyordum... Öyle boş bakıyordu. Bir an ne yapacağımı bilemedim.... (Öğretmen adayı-K61)”

"Çocuk benimle her zaman göz teması kurmadığı için ilgisini toplamak çok zor oluyordu. Yapmadığım hokkabazlık kalmadı ama nafile... (Öğrenci-K28)"

"Kaynaştırma öğrencisinin unutkan olması her şeye yeniden başlamama yol açıyordu, her seferinde hayal kırıklığı yaşadım... (Öğrenci-K19)"

"Öğrenciye anlattığım hatta kurbağa origamisi üzerinde gösterdiğim doğruların birbirine göre durumlarını gösterdiğim halde, 15 dakika sonra benzer şekilde bir soru sorulduğunda unutması. En çok zorlandığım şey, o anda ne yapacağımı bilememek... (Öğrenci-K42)"

"Kesirlerde toplama-çıkarma işlemini öğretmeye çalıştım. Bir baktım çocuk kesrin ne olduğunu bilmiyor. Bu sefer bir kâğıdı ikiye katladım, sordum, yine yarım diyemedi. Kâğıdın bir eş parçasını ona boyattım. Öğrencime boyalı olanın yarım olduğunu öğrettim. Çok sevindi, bir daha yapalım dedi. Ben de bu sefer başka bir şey yapalım dedim. Ödüllendirme yöntemini kullandım. Kantinden simit aldık yarısını sen, diğer yarısını ben yiyeceğim dedim. Yarımı öğrendikten sonra toplamayı öğrettim. Demek ki bu tür çocuklarda özellikle hazırbulunuşluk tam olmadan yeni bir şeye geçmek imkânsız... (Öğrenci-K55)"

"Öğretimsel etkinlikleri yapmak umduğumdan daha fazla zamanımı aldı. Öğrenci bir türlü derse odaklanamıyordu, sürekli elindeki oyuncak arabayla ilgileniyordu. Babası yeni almış, ben de arabadan yola çıkarak paralel doğru, kesişen doğruları anlattım. Bir karton getirmiştim, oraya iki yol çizdim. Arabayı çizdiğim yollarda ona sürdürdüm. Bu çok hoşuna gitti. Böylece sevdiği bir nesneden doğruların birbirine göre olan durumlarını öğretmiş oldum. Ama bu bizim 2 teneffüs zili, yani 2 dersimizi aldı... (Zaman-K36)"

"Çocuğa etkinlik yaptırırken ya da soruyu çözmesini isterken çok bekledim... (Zaman-K8)"

Matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlik uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerine kazanımları konusunda öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular

Tablo 2

Öğretmen adaylarına göre yapılan öğretimsel etkinlik uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerine kazandırdıkları

Tema	Kodlar	f
Matematik Eğitiminin Amaçları	Matematiğe değer verme	22
	Günlük hayatla ilişkilendirme	21
	Matematiği oyun görme	15
	Problem çözme becerisi geliştirme	7
	Somut model/materyallerle matematik becerisi geliştirme	6
	Araç-gereç kullanma	1
Duyuşsal Alan	Matematiksel düşünme	1
	Eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirme	22
	İlgi ve dikkat çekme	15
	Merak etme	7
	Matematiği sevmeye	5
	Ön yargıları yıkma	1
	Sorumluluk alma	1
	Öz güven geliştirme	1
	Derse odaklanma	1
	Düşüncelerini daha rahat dile getirme	1
Devinişsel Alan	Kâğıt katlama, kesme, boyama ve yapıştırma yapma	17
	Top oynama, ip atlama etkinliği yapma	1
	Eşyalarını daha düzgün toplama	1
Zaman	Yavaş hareket etme	5

Katılımcıların Tablo 2'deki "Matematik Eğitiminin Amaçları", "Duyuşsal Alan", "Devinişsel Alan" ve "Zaman" temalarından ortaya çıkan kodlara yönelik belirttikleri cevaplardan bazıları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

"Kaynaştırma öğrencileri yaptığımız etkinlikler sayesinde matematiğe değer vermeye başladılar... Öğretmenlerine her gün bizi sormuşlar, -matematik çok güzelmiş, çok zevклиymiş, ben de yapıyorum, anlıyorum- demişler... (Matematik Eğitiminin Amaçları-K31)"

"Üç öğrencim vardı, oynadığımız oyunlar sayesinde matematiği oyun olarak görmeye başladılar. Artık matematik öğretmeninden korkmadıklarını söylediler... (Matematik Eğitiminin Amaçları-K36)"

"İlgilendiğim öğrencim matematik kavramlarını evindeki eşyayla, oyuncacı ile ilişkilendirerek günlük hayatla matematiğin iç içe olduğunu anlattığını gösterdi, bu çok umut vericiydi... (Matematik Eğitiminin Amaçları-K30)"

"Uyguladığım etkinlikler ve kullandığım materyallerle öğrenciler için matematik daha eğlenceli oldu diyebilirim... (Duyuşsal Alan-K62)"

"Yaptığım uygulamayla öğrencimin matematiğe karşı olan ilgisi arttı... (Duyuşsal Alan-K5)"

"Benim uygulama yaptığım çocuk matematiği merak etmeye başladı, destek odasına her gittiğimizde bugün ne oynayacağız öğretmenim diye sordu. Bende ona matematiği hep oyunla öğrettim. Destek odasından sınıfa el ele mutlu bir şekilde gidiyorduk... (Duyuşsal Alan-K10)"

"Öğrencilerin matematiği verdiğim örneklerle ve hazırladığım materyallerle daha çok merak ettiklerini gözleme fırsatı buldum... (Duyuşsal Alan-K51)"

"İşbirlikli yöntemle yaptırdığım kurbağa origami modelinde kâğıtları katlarken birlikte çalıştılar. Origami üzerinde simetriyi öğrendiler... (Devinişsel Alan-K17)"

"Bu çocukların öğrenmesi de, hareketleri de çoğu zaman yavaş olduğundan çok zaman yitirdim, ama olsun. Bir şeyler öğrendiler ya o bana yeter... (Zaman-K1)"

Matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlik uygulamalarının öğretmen adaylarına kazanımlarına ilişkin elde edilen bulgular

Tablo 3

Matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlik uygulamalarının öğretmen adaylarına kazandırdıkları

Tema	Kodlar	f
Mesleki Gelişim	İletişim kurmayı öğrenme	31
	Dersi ilgi çekici hale getirmeyi öğrenme	29
	Derse hazırlanma konusunda deneyim kazanma	25
	Mesleki deneyim kazanma	23
	Matematiği günlük hayatla ilişkilendirme	22
	Farklı yöntem kullanmayı öğrenme	20
	Açık anlatım yöntemini kullanma	18
	Doğrudan öğretim yöntemi uygulama	17
	Kâğıt katlama yöntemini kullanma	15
	Hikâye tekniğini uygulama	15
	Eğitsel oyun yöntemini uygulama	10
	Ödüllendirme yöntemini kullanma	10
	Drama/rol oynama yöntemini kullanma	8
	Buluş yöntemini uygulama	3
	Basamaklandırılmış öğretim yöntemini kullanma	3
	Örnek olay yöntemini kullanma	1
	Keşfederek-yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini kullanma	1
	İpucu ve dönüt verme yöntemini kullanma	1
	Öğretmenliğin değerini daha iyi anlama	1

	Aile ile iletişim kurmada deneyim yaşama	1
	Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine davranışlarını görme	1
	Kaynaştırma uygulamalarının farkını anlama	1
	Öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocuklara öğretim yapma dışında görevleri olduğunu anlama	1
Kişisel Gelişim	Sabretmeyi ve hoşgörülü olmayı öğrenme	46
	Bireysel farklılıklara saygılı olmayı fark etme	23
	Eğitimde fırsat eşitliği olduğunun farkına varma	19
	Duyarlı olma	7
	Adaletli olma	5
	Bireysel farklılıkların farkına varma	5
	Merhametli olma	1
	Kaygı, endişe ve heyecanını kontrol etme	1
	Daha sevecen olma	1
	Demokratik davranmaya çalışma	1

Katılımcıların Tablo 3'deki "Mesleki Gelişim" ve "Kişisel Gelişim" temalarından ortaya çıkan kodlara yönelik belirttikleri cevaplardan bazıları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

"Kaynaştırma öğrencisiyle iletişim kurmak zor. Çünkü mesleki anlamda hiçbir deneyimim yok. Bu etkinlikler bu konuda deneyim kazanmamı sağladı diyebilirim... (Mesleki Gelişim-K44)"

"Matematik öğretiminin nasıl daha ilgi çekici hale gelebileceğini ilk elden öğrenmiş oldum, iyi ki bu deri uygulamalı öğrenmişiz. Diğer bölümdeki arkadaşlarımda aynı dersi alıyor ve çok sıkılıyorlar. Hep ezber çünkü ama bizimki çok zevkli ve kalıcı ve öğretmen olduğumu hissettirici... (Mesleki Gelişim-K24)"

"Ben basamaklandırılmış yöntemin, yap-göster-yaz-söyle tekniklerini oyunla ve müzikle kullandım. Her zaman olmasa da çoğu zaman işe yaradı. Çok hoşuma gitti bunlar, tabi çocukların da... (Mesleki Gelişim-K11)"

"Ben çok sabırsız, tez canlı biriydim, ancak bu uygulamalar bana sabretmeyi öğretti. Öğretmen olunca daha sabırlı olurum sanırım... (Kişisel Gelişim-K49)"

"Her çocuk farklıdır, her çocuk özeldir... Bireysel farklılıkların önemini kavradım, eskiden onları yolda izde fark etmezdim bile. Şimdi farkındalığım arttı... (Kişisel Gelişim-K63)"

"Madem Türkiye Cumhuriyetinde eğitimde fırsatı eşitliği var, o halde öğretmenlerin bu çocuklara kötü davranmak, ilgisiz davranmak yerine 'öğretmeyi' denesinler. Çocuğun önüne resim kâğıdı koyarak zorla resim çizdirmek ya da sen burada sessizce dur diyerek çocuğu susturmak çözüm değil. Bazı öğretmenler 'bize öğretmediler, ne yapalım' madunda... Bu uygulamalar sayesinde bazı öğretmenlerin iç yüzünü gördüm. Yazık. Okuldan her çıktığımda depresyona giriyordum. Günah bu çocuklara... İyi ki hocamız bize böyle bir şey yaptırıldı... Yoksa belki de bizde onlar gibi -görmedik-etmedik- diyecektik... (Kişisel Gelişim-26)"

"Bu çocukların daha çok sevlmeye ve ellerinden tutulmaya ihtiyaçları olduğunu gördüm. Daha önce böyle çocuklarla yakından hiç karşılaşmamıştım. Bu ders sayesinde ve hocamız sayesinde böyle bir tecrübemiz oldu. Çok şey öğrendim, çok mutlu bir o kadar da hüznülyüm... (Kişisel Gelişim-K72)"

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematiksel beceri ve kavramlara uyarlanan öğretimsel etkinlikler özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesinde, öğrenim hayatına devam etmesinde, öğrenimini tamamlamasında, eğitsel performansına ve engeline uyarlanan bir meslek sahibi olmasında etkili olabilmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma ortamında çeşitli nedenlerle matematik dersinin olumlu etkilerinden yeterince faydalanamamaktadırlar. Bu duruma öğretmen adaylarının hizmet öncesinde farklı ihtiyaçları ve gereksinimleri olan öğrenciler konusunda yeterince bilgilendirilmemiş olmalarının neden olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamak amacıyla tasarlanmış,

araştırmacının rehberliğinde öğretmen adaylarının matematiksel becerilere uyarladıkları öğretimsel etkinlikler çeşitli sınıf düzeyindeki kaynaştırma öğrencilerine uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının matematiksel becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlikleri kaynaştırma öğrencisine uygulanması sürecinde karşılaşılan durumları ortaya koymak amacıyla hazırlanan bu çalışmada form ve raporlardan elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan tartışma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretimsel etkinlik uygulamalarında katılımcıların karşılaştıkları problemlere bakıldığında; kaynaştırma öğrencileriyle iletişim kurma, dikkat eksikliği, sürekli tekrar ve öğretimsel amaca uyarlanan etkinlik tasarlama olarak açığa çıkmıştır. Ancak katılımcılar, hizmet öncesinde yaşadıkları bu problemlerin, hizmet içinde deneyimlerinin etkisi ile zamanla ortadan kalkacağını düşündükleri, göreve başladıklarında bu tür özel öğrencilere matematiği öğretebileceğine olan inanç ve özgüvenlerinin olduğu öğretimsel etkinlik raporlarının analizinden elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlar Hacısalihoğlu Karadeniz'in (2017) çalışmasında bu yönde ulaştığı pek çok sonuçla benzerlik taşımaktadır. Üstelik bu durum öğretmen adaylarının özel eğitim konusunda bilgilendirilmesinin adayların olumlu tutum sergilemesine yol açtığını ortaya koyduklarını göstermiştir (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Katılımcıların yaşadıkları problemlere kaynaştırma öğrencileri açısından bakıldığında; öğrencilerin isteksiz, dalgın ve unutkan olması, hazırbulunuşluklarının eksik olması, dikkatini toplayamaması, soruları çözerken zorlanması, uygulama yapmak istemesi, çok çabuk sıkılması gibi kodların ön planda olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak öğrenme hızının yavaş olması, çok fazla sayıda hata yapması, doğru tepkilerinin az olması nedeniyle öğretmenler tarafından, fazla hata yaptığı, zorlukla ve yavaş öğrendiği ancak öğrendiklerini hemen unuttuğu şeklinde sıklıkla ifade edilir (Uslu ve Çoruhlu, 2012). Katılımcıların yaşadıkları problemler zaman açısından incelendiğinde ise; "etkinlikleri uyarlama ve tasarlanmanın zaman alıcı olması" kodu öne çıkan kod olmuştur. Bu sonuçlar Blecker ve Boakes (2010), Home ve Timmons (2009) ve Saraç ve Çolak'ın (2012) çalışmalarında da benzer biçimde, kaynaştırma uygulamalarının zaman alıcı olması sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Kaynaştırma öğrencisinin kazanımlarına yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında matematik eğitiminin amaçlarına yönelik; matematiğe değer verme, günlük hayatla ilişkilendirme, matematiği oyun görme, problem çözme becerisi geliştirme ve somut model/materyallerle matematik becerisi geliştirme kodları açığa çıkmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmeyi daha iyi algıladıkları, kaynaştırmaya yönelik kaygılarının azaldığı (Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon, 2005) ve adayların özel eğitim konusunda bilgilendirilmeleriyle olumlu tutum beslemeye başladıkları söylenebilir (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Dolayısıyla bu sonuçlar eldeki çalışmayı destekler niteliktedir. Duyuşsal alana yönelik ise; eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirme, ilgi ve dikkat çekme, merak etme, matematiği sevme kodları ön plana çıkmıştır. Devinişsel alana yönelik ise; kâğıt katlama, kesme, boyama ve yapıştırma yapma, top oynama, ip atlama etkinliği yapma ve eşyalarını daha düzgün toplama kodları ortaya çıkmıştır.

Öğretimsel etkinlik raporlarının analizinden yapılan uygulamalarda, basamaklandırılmış öğretim, keşfettirme/buluş, açık anlatım, doğrudan öğretim, örnek olay, ipucu ve dönüt verme, şarkı, eğitsel oyun, ödüllendirme, keşfetme, kâğıt katlama, origami, kirigami, drama, rol oynama ve hikâye gibi yöntem/tekniklerin kullanılmasının kaynaştırma öğrencilerinin matematiği anlamasında ve eğlenerek öğrenmesinde etkili olduğu açığa çıkmıştır. Uslu ve Çoruhlu (2012)'nin çalışmasında temel yetenek modeli (yaratıcı model, yaratıcı yöntem, tüme varım, keşfetme öğretimi), doğrudan öğretim modeli, etkileşim (basamaklandırılmış öğretim-yap-göster-yaz-söyle), açık anlatım yöntemi, öykü yöntemi gibi yöntemlerin kaynaştırma eğitiminde matematik öğretilenliğini ifade etmiştir. Diğer yandan Erbaş (2008) da çalışmasında, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel performansına ve engel durumuna en uyarlanan yöntemin seçilerek, paranın alış-veriş gibi günlük hayatta kullanılmasına yönelik kuramsal ve uygulamalı bilgilere değinmiştir. Ancak Hacısalihoğlu Karadeniz, vd. (2015)'nin çalışmalarında, matematik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları sürecinde, öğretmen merkezli bildik yöntemlerle uygulamalar yaptıklarını ortaya koymuş, bu duruma özel eğitim konusunda hizmet öncesinde ve hizmet içinde yeterince bilgilendirilmemiş olmalarının neden olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Benzer biçimde Vuran ve Çolak (2007) da çalışmalarında, öğretmenlerin, sosyal beceri öğretimine ve öğretim tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu, sadece model olma, ödüllendirme ve prova etme tekniklerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Bu durum da, öğretmenlerin yöntem/teknik kullanma konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğunu açık bir göstergesidir. Oysaki Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP] (MEB, 2013)'de model olma ve gösterim (demonstrasyon), ödüllendirme, güdüleme, soru sorma,

istenilenlerin tekrar edilmesi, ipucu verme ve çoklu uyarılar, genişletme, göz kontağı kurma, geri iletim, cümle tamamlama, davranışın sözel ifadesi, küçük grup çalışması, keşfederek-yaparak-yaşayarak öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve örnekleme gibi özel öğretim yöntem/tekniklerin, kaynaştırma eğitiminde kullanılabileceğı belirtilmektedir.

Matematiksel becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlik uygulamalarının katılımcılara kazandırdıklarına bakıldığında ise, kazanımları kişisel ve mesleki gelişim olarak sınıflandırdıklarını görmekteyiz. Katılımcıların mesleki gelişime ilişkin kazanımları; kaynaştırma öğrencisiyle iletişim kurabilmeyi ve dersi kaynaştırma öğrencisine yönelik ilgi çekici hale getirmeyi öğrenme, kaynaştırma öğrencisini derse hazırlanması konusunda deneyim kazanma, matematik dersini günlük hayatla ilişkilendirmeyi öğrenme, mesleki deneyim kazanma kodlarıyla ortaya çıkmıştır. Benzer bulgulara McLeskey, Waldron, So, Swanson ve Loveland (2001) çalışmalarında rastlanmakta, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurabildiklerini, özel eğitim konusunda farkındalık kazandıklarını belirledikleri görülmektedir. Bir diğer sonuçta da, öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocuklara öğretim yapma dışında görevlerinin olduğunu görme, kaynaştırma öğrencisine uyarlanan yöntem/teknikleri kullanma kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların kişisel gelişime ilişkin kazanımları ise; sabretmeyi ve hoşgörülü olmayı öğrenme, bireysel farklılıklara saygılı olmayı fark etme, eğitimde fırsat eşitliği olduğunun farkına varma, duyarlı olma, adaletli olma ve bireysel farklılıkların farkına varma kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bunların dışında merhametli olma, kaygı, endişe ve heyecanını kontrol etme, daha sevecen olma ve demokratik davranmaya çalışma gibi daha çok duyuşsal özelliklerin varlığı dikkat çekmektedir. Buradan öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisine karşı duyarlı olmayı, uygulamaları gönüllülük esasına dayanarak yürütebilmeyi kabullenecek bir yapıya sâhip olması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Kargın, 2004; Salend ve Duhaney, 1999).

Özetle; Salend ve Duhaney (1999), öğretmenlere öğretimsel ve fiziksel donanım, strateji kullanma, zaman, öğretim programı hazırlama, uygulama ve değerlendirmede işbirliği yönünde destek verilmesine dikkat çekmiş, Mcleskey ve Waldron'un (2002) çalışmalarında da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Gürgür, Kış ve Akçamete (2012) de çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Hacısalihoğlu Karadeniz vd. (2015) çalışmalarında, matematik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda uzmanlar tarafından bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında en önemli rolün öğretmene ait olduğu düşünülürse, öğretmen adaylarına da hizmet öncesinde bu konuya dikkatlerinin çekilmesi sağlanabilir. Buna paralel olarak Hacısalihoğlu Karadeniz (2017) çalışmasında adayların, bu uygulamaların; öğrenci ve aileleriyle iletişim kurmayı, sabırlı, hoşgörülü ve duyarlı olmayı sağladığı, bu tür özel çocuklara yönelik farkındalık ve hassasiyetlerinin arttığı, bilişsel/duyuşsal yeni öğrenmeler elde ettikleri ve bu öğrendiklerinin mesleki deneyim olarak öğretmenlik yeterliliklerine katkıda bulunacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında matematiksel kavram/becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklere ve öğrencilere uygulanma durumlarını ortaya koyacak çalışmaların, bu alanda yürütülecek iyileştirme ve gelişme adına öğretmen adaylarına hizmet öncesinde yaşatılması, öğretmen yetiştirmeye büyük katkı sağlayabilir. Diğer taraftan kaynaştırma uygulamaları sürecinde matematik öğretimde kullanılabilecek somut nesne, model-materyal ve araç-gereçlerden yararlanılarak öğretimsel etkinliklerin zenginleştirilmesine özen gösterilebilir. Son olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında güncellenen "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları"nda Meslek Bilgisi dersi "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" adını almış, alan eğitimi seçmeli dersleri arasına da "Matematik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları" dersi ilave edilmiştir (YÖK, 2018). Bu durum seçmeli de olsa kaynaştırma uygulamalarında matematiksel becerilere uyarlanan öğretimsel etkinliklerin yapılmasının beklendiğı izlenimini vermektedir. Tüm bunların sonucunda bu çalışma ile "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersinin kuramsal işlenmesinin dışında, içeriğine matematik becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlikler serpiştirip uygulamalar yaptırılması, adayların hizmet öncesinde bu tür uygulamaların içinde olmaları, bu anı yaşamaları ve yaşatmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Antia, S. D. ve Levine, L. M. (2001). *Educating deaf and hearing children together: Confronting the challenges of inclusion*. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 365-398). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.

- Baki, A. (2018). *Matematiği Öğretme Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. (2008). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitim içinde (89-107). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Batu, S. ve Kircaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Berry, R. A. W. (2011). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 627-648.
- Blecker, N. ve Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design* (G. Hacıömeroğlu, Çev.). Demir, Ş. B. (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.
- Çıfci Tekinarslan, İ., Arı, A., Bozak, B., Çay, E., ve Çiçek, M. (2018). Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1756-1772.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 719-732.
- Erbaş, D. (2008). Özel gereksinimli öğrencilere genel para kullanımını öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-52.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H., Kış, A., ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmeyi Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, NWSA, 8(2), 439-450.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M., Akar, Ü., ve Şen, H. (2015). Kaynaştırma eğitimi süreci: Sınıf içi matematik uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 169-188.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 119-158.
- Horne, P. E. ve Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Hudson, P. ve Miller, S. P. (2006). *Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs*. Boston: Pearson Education Inc.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Educational reserach quantative, qualitative and mixed approaches: Mixed methods* (A. Türkdoğan, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F., ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kircaali-İftar, G. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 45-49.
- Maag, J. W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and suggestions. *Exceptionality, A Special Education Journal*, 13(2), 155-172.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T., Swanson, K., ve Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education (TESE)*, 24(2), 108-115.
- McLeskey, J. ve Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25, 41-54.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kaynaştırma Eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017, 2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınevi.
- National Council of Teachers of Mathematics. NCTM. (2000). Principles and standards for school mathematics. Virginia.

- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming*. New Jersey: Merrill Publishing.
- Salend, S. J. ve Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*, 114-126.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 13-28.
- Sazak-Pınar, E., Sucuoğlu, B., ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2013). Identifying of knowledge levels of classroom teachers who have students with special needs in their classrooms about teaching social skills. *Education and Science, 38*(168), 230-244.
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., ve Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education (TESE), 28*(2), 92-99.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., ve Dowdy, C. A. (2006). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (Revised IDEA edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*, 55-76.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Uslu, Y. ve Çoruhlu, E. (2012). *Kaynaştırma eğitiminde öğretimsel düzenlemeler*. Ankara: EPAMAT Matbaacılık.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 141-159.
- Vuran, S. ve Çolak, A. (2007, Kasım). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaşturmaya ve sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri*. 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Çeşme, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, 02 Ağustos 20018 tarihinde erişilmiştir.
- Yönter, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İletişim:
Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ
mihrideniz61@gmail.com

Peer-Mediated interventions and Individuals with Autism Spectrum Disorders: Literature Review

Serhat Odluyurt, Anadolu University, ORCID ID:0000-0001-5861-0627

Esra Orum Cattık, Osmangazi University, ORCID ID: 0000-0002-9080-3311

Abstract

The purpose of this study is to present current information on research studies on peer-mediated interventions (PMI) in the teaching of skills in all developmental areas to individuals from all age groups with autism spectrum disorders (ASD) and to show if this intervention method is effective. Systematic searches were conducted in electronic databases including Academic Search Complete, Google Scholar and ERIC. A total of 26 articles assessing the effectiveness of PMI that were published in internationally refereed journals between 2007-2017 have been reached. As a result, it has been revealed that PMI methods can be used effectively in teaching different types of skills to individuals with ASD from different age groups. The reported outcomes were mostly positive but the studies are limited because treatment fidelity was only rarely assessed.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, Peer-mediated interventions, Review



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 1041-1062
DOI: 10.17679/inuefd.454241

Article type:
Literature Review

Received : 17.08.2018
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Odluyurt, S. & Orum Çattık, E (2019). Peer-Mediated interventions and Individuals with Autism Spectrum Disorders: Literature Review, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 1041-1062. DOI: 10.17679/inuefd.454241

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neuro-developmental disorder that has become quite widespread and heard about in the recent years. The recent increase observed in the number of people with ASD has led to attempts to provide effective educational services to these people while the use of methods with a scientific basis has become mandatory (Chanet al. , 2009). PMI methods are among the implementations that have a scientific basis and are frequently used in educating individuals with ASD. The scientific justifications regarding the use of PMI in persons with ASD have been discussed in Wong et. al.'s report entitled "Evidence-Based Practices for Children, Youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorder" (2014). It is considered that the analysis and presentation of up-to-date information on the findings of the research papers included in the international literature and the demonstration of the need for further study in the field would benefit practitioners and investigators working with individuals with ASD. Thus, it has been aimed in this study to examine research regarding the PMI used with people with ASD.

Purpose

The purpose of this study is to offer up-to-date information on studies wherein PMI are used in teaching skills in different areas of development for individuals of different age groups and to demonstrate whether this type of intervention method is effective. Thus, articles involving the use of PMI have been evaluated in terms of the demographic (ages, genders and number) of participants and procedural qualifications (participant, environment, education method, skill studied, research method and effectiveness results) on the basis of scientific article analysis criteria.

Method

In this study a screening model has been used to review the studies in which PMI were used in educating individuals with ASD. In the screening model, the studies conducted on a specific subject from the past until the present are examined in order to describe the current status. It was decided to examine research published between the years of 2010 to 2017 within the scope of this study. After determining the keyword clusters and restrictions regarding the years, the databases that would be screened were decided upon. Research concentrating on the use of PMI with people with autism with different skills was analyzed by employing descriptive analysis. In the reliability analysis, the in-study consensus was calculated as 93% due to the difference in the opinions of the authors of seven articles.

Findings

Participants

A total of 227 people participated in the research. In a single-subject design, the number of participants is at least one, at most seven; the average number of participants is three. The study participants ranged in age from three to eighteen, with the majority being male (80.7%).

Application Environment and Arrangement

It has been observed that 53.8% of the research paper studies were conducted in school environments, 38.4% in classroom and 3.84 % in home environments. In 65.3% of the studies PMI was conducted individually while in 11.5 % it was conducted in small groups.

Study Design, Observation and Generalization Methods

In the studies that used single subject design, the Multiple Baseline Design, Multiple Probe Design and Adaptive Alternate Applications Design were observed to be the most frequently used designs. Moreover, observation data was taken into consideration in 92.3% of the studies. The average reliability for all studies was calculated as 90.8%.

Social Validity and Reliability

Social validity data were collected from the participants' families, teachers and peers. An analysis of social validity revealed that 57.6% of the relevant research articles were collected.

Discussion & Conclusion

The purpose of this study was to offer up-to-date information on studies whereby PMI are used in teaching skills in all areas of development for individuals of each and every age group, and to demonstrate whether this type of intervention method is effective. Through this study the effectiveness of PMI aimed at individuals with ASD has been demonstrated and the results are compliant with different review studies carried out recently on the same subject (Knight, McKissick and Saunders, 2013; Odom et. al., 2015; Wainer and Ingersoll, 2011). In this study, 26 research papers that assess the use of PMI with people with autism have been examined. The studies examined have been determined on the basis of the inclusion criteria and the findings have been summarized and discussed within this framework. The research papers in question involved PMI adaptations for people with ASD of different age groups and communication levels.. The extent to which PMI versions can be employed must be supported with new studies in the field. Furthermore, individuals with ASD must also learn how to use gestures, make eye contact and sustain conversation to be able to establish more meaningful communication. Therefore, an increase in the number of studies on natural education and PMI versions would lessen the restrictiveness and ensure more independent mobility of individuals in natural environments. Studies on the connection between PMI and ASD are very limited in number in Turkey. An analysis of research on the effectiveness of different forms of PMI used with people with autism and a review of current studies on the subject by both practitioners and investigators in our country would enrich the literature available in the field

This study contributes to the literature as it displays the effects of the use of PMI methods in the education of children with ASD of a wide age range. Thus, it presents a broader perspective than other studies focusing only on children with ASD of a certain-age range.

Otizm Spektrum Bozukluğunda Akran Aracılı Uygulamalar: Alanyazın Taraması

Serhat Odluyurt, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5861-0627
Esra Orum Çattık, Osmangazi Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-9080-3311

Öz

Akran aracılı uygulamalar, normal gelişim gösteren çocuklara, aynı yaşta ya da benzer gelişim düzeyindeki özel gereksinimli akranlarını akademik ya da sosyal beceriler yönünden desteklemeyi amaçlayan sistemler olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı; otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere farklı akran aracılı uygulamaların kullanıldığı araştırmalara ilişkin güncel bilgi sunmak ve sonuçlara dayalı önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla; OSB olan bireyleri farklı gelişim alanlarında desteklemek üzere kullanılan akran aracılı uygulamaların etkililiğini değerlendiren ve uluslararası hakemli dergilerde 2007-2017 yılları arasında yayımlanmış toplam 26 makale incelenmiştir. Araştırmalara ERIC, Akademik Search Complete ve Google Scholar veri tabanlarında yapılan elektronik taramalar sonucu ulaşılmıştır. Belirlenen makaleler temel betimsel özellikler, yöntemsel özellikler ve makalelerin amaç ve sonuç bulguları kategorileri açısından incelenmiştir. Sonuçta, akran aracılı uygulamaların erken çocukluk döneminden yetişkinliğe geçiş dönemine kadar olan süreçte OSB olan bireylere yoğunlukla sosyal etkileşim, iletişim, oyun becerilerin öğretiminde doğal ya da yapılandırılmış öğretim ortamlarında etkili olarak kullanılabilen, uygulamalar olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra akran aracılı uygulamalar kullanılarak öğretim fırsatlarının daha fazla kullanılabilmesi ve öğrenilen becerilerin genellenme olasılığının arttığı doğal ortamlarda ve büyük grup düzenlemeleriyle gerçekleştirilen araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran aracılı uygulamalar, Otizm Spektrum Bozukluğu, Alanyazın taraması.

Önerilen Atıf

Odluyurt, S ve Orum Çattık, E. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğunda Akran Aracılı Uygulamalar: Alanyazın Taraması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1041-1062. DOI: 10.17679/inuefd.454241



İnönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 1041-1062
DOI: 10.17679/inuefd.454241

Makale Türü
Alanyazın Taraması

Received : 17.08.2018
Accepted : 23.07.2019

GİRİŞ

Gelişimsel yetersizlik kategorisinde yer alan, sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlı ve yinelenen davranış ya da düşünce örüntüleriyle kendini gösteren OSB bireyin sosyal yaşantısını ve akranlarıyla etkileşimini önemli ölçüde etkilemektedir (APA, 2013). Geçmişten günümüze OSB olan bireyler ile ilgili olarak yapılan hemen hemen her tanımda yetersizliğin belirgin olarak sosyal etkileşim alanında görüldüğü yinelenmiştir (American Psychiatric Association, 1994; 2000; 2012; National Research Council, 2001). Araştırmalar OSB olan çocukların daha az sosyal etkileşimde bulduklarını ve iletişimsel ipuçlarını anlama konusundaki güçlükleri nedeniyle etkileşim sürelerinin daha kısa olduğunu ortaya koymaktadır (Chan vd., 2009; Matson, 2008; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010). Ayrıca yetersizlikten kaynaklı tekrarlı ve yinelenen davranışlar ve davranış problemleri onların akranlarıyla sosyal etkileşim başlatma olasılıklarını azaltmaktadır (APA; 2013; Kaymak, 2017; Wolkmar ve Wiesner, 2004). Bu nedenle OSB olan çocuklar akranlarıyla etkileşime girmek için yakaladıkları fırsatları uygun biçimde değerlendirememektedirler (Bass ve Mulick, 2007; Lee, Odom ve Loftin, 2007; McConnell, 2002; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010). OSB olan bireylerin hem kaynaştırma ortamlarındaki akademik başarılarının ve sosyal kabullerinin artırılması hem de ilerleyen yıllarda içinde yer alacakları toplumsal ortamlara aktif katılımları için sosyal etkileşim becerilerini kullanmaları oldukça önemlidir (English, Goldstein, Shafer, K., ve Kaczmarek 1997; Grandin, 1995).

Alanyazında OSB olan bireylere akademik, oyun, iletişim ve sosyal becerilerin öğretiminde geçmişten günümüze pek çok farklı yaklaşım ve stratejileri temel alan videoyla model olma, sosyal öykü, aile merkezli müdahaleler, yanlışsız öğretim yöntemleri gibi bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılmaktadır (NAC, 2010; NPDC, 2010; Wong vd., 2013) Bu uygulamalardan biri de temelde davranışçı ve sosyal öğrenme teorilerini içeren akran aracılı öğretim uygulamalarıdır. Akran aracılı öğretim uygulamaları, sosyal yeterliği olan akranların sistematik ipuçları sunma ve model olma yoluyla OSB olan çocuklarla etkileşim başlatması, sürdürmesi ve zaman zaman da bu etkileşimle birlikte onlara bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmasını hedeflemektedir. Akran aracılı uygulamalarda, normal gelişim gösteren çocuklara, aynı yaşta ya da benzer gelişim düzeyindeki özel gereksinimli akranlarını akademik ya da sosyal beceriler yönünden nasıl destekleyecekleri öğretilmektedir (Bandura, 1978; Demir, 2012; Myles, Simpson, Ormsbee ve Erikson, 1993; Sperry, Neitzel ve Engelhard-Wells, 2010; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008). Alanyazın incelendiğinde, akran aracılı uygulamaların farklı türlerinin olduğu görülmektedir. Bunlar akran modelliği (peer modeling), akran öğretimi (peer tutoring), akran izlemeli öğretim (peer monitoring), akran ağı oluşturma (peer networking), gruba yönelik izlerlik (group oriented contingencies) ve akran başlatmalı öğretim (peer initiation training) şeklinde sıralanmaktadır (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Utley, Mortweet ve Greenwood 1998).

Akran aracılı uygulamaların OSB olan tarihsel gelişim sürecine bakıldığında ise OSB olan çocukların eğitiminde tipik gelişim gösteren akranların kullanımının 1970'lere dayandığı görülmektedir. Geçmişten günümüze akranlarla yapılan bu çalışmalar da OSB olan çocukların sosyal etkileşim özelliklerinin geliştiği ve akran etkileşimlerinin arttığını ortaya koymuştur (ASHA, 2006). 1980'lerde ise akran başlatmalı strateji, akran öğretimi, sosyal başlatma stratejileri gibi farklı akran aracılı öğretim yaklaşımları OSB olan) geliştirilmiştir (Goldstein, Schneider ve Thiemann, 2007). 1990'lı yıllarda ise akran aracılı uygulamalar ilkökul, ortaokul ve liseye devam eden ve OSB olan daha büyük yaş grubundaki çocuklara beceri ve davranış kazandırmada kullanılmaya başlanmıştır. Son yıllarda ise okul çaplı akran aracılı uygulamalar kaynaştırma ortamlarında kullanılarak etkili sonuçlar ortaya konmuştur (Goldstein, Schneider ve Thiemann, 2007; Watkins vd., 2015). Ayrıca akran aracılı uygulamaların geleneksel öğretmen aracılı uygulamalar ile karşılaştırıldığında doğru cevapların hemen tekrarlanması, hatanın daha çabuk tespit edilmesi, anında geribildirim, akranlardan cesaret ve yardım ve akranların birbirlerine daha fazla zaman ayırabilmesi açısından daha faydalı olduğu söylenmektedir (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner 2008; Yıldırım ve Tekin-İftar 2004).

Akran aracılı uygulamalar NAC (2015) ve NPDC on ASD (2014) raporlarında bilimsel dayanağı olan uygulamalar arasında yer almaktadır. OSB olan bireylerin yaşlılarıyla sınırlı etkileşime girmeleri de onların uygun sosyal becerileri ve tek başına ya da yaşlılarıyla birlikte yapılacak pek çok beceriyi kazanmalarını sınırlandırmaktadır (Chan vd., 2009; Kırcaali-İftar, 2007; Matson, 2008; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010). Akran aracılı uygulamaların OSB olan çocuklara doğal ortamlarda iletişim fırsatları sağlama, işlevsel ifade edici dil becerilerinin artırılması, akademik ve sosyal becerilerin etkili biçimde öğrenilmesini, uygun

olmayan davranışları azaltma ve becerilerin genellenme olasılığını artırma gibi her iki akran için de oldukça önemli katkıları olduğu belirtilmektedir (DiSalvo ve Oswald, 2002; Thiemann ve Bourque, 2010; Thiemann ve Kamps, 2008). Sosyal beceri öğretiminde akran katılımının tüm OSB olan bireyler için en iyi uygulamalardan biri olarak tavsiye edilebileceği belirtilmektedir (Reichow ve Volkmar, 2010). Thiemann-Bourque, (2013) yaptıkları çalışmada, OSB olan çocuklarda akran aracılı öğretim uygulamalarının temel amaçlarını (a) OSB olan çocukların sosyal gelişimi desteklemek amacıyla akranların eğitilmesi, (b) her iki akrana da sosyal ortamlarında, yaşlarına uygun sosyal iletişim becerilerini sergileme fırsatı, (c) OSB olan çocukların sözlü ya da sözsüz sosyal iletişim davranışlarının artırılması (örn, oyun rutinlerine katılma, oyun tekliflerine karşılık verme, sıra alma ve paylaşma, dikkatini paylaşma, etkinlik nesne ve bilgi talep etme, genel konular hakkında konuşabilme vb), (d) akranlar arasındaki sosyal etkileşimin farklı etkinlikler ve ortamlar içerisinde geliştirilmesi, (e) akranlar arasındaki sosyal bağlamdaki uzaklığın azaltılması ve (f) akranlar arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi olarak sıralamışlardır.

Alanyazında akran aracılı öğretim uygulamalarına ilişkin yapılmış farklı derleme çalışmaları yer almaktadır. Wang, Cui ve Parilla (2011) çalışmalarında OSB olan çocukların sosyal beceri eğitiminde yaygın kullanılan iki yaklaşımlardan akran aracılı uygulamalar ve videoya model olmanın etkililiğini incelemek için bir meta analiz çalışması yapmış ve her iki uygulamanın da OSB olan çocukların sosyal performansını belirgin derecede artırdığı belirtmişlerdir. Ryan, Reid ve Epstein (2004) ise duygu ve davranış bozuklukları olan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde akran aracılı müdahalelerin etkisini inceleyen araştırmaları analiz etmişlerdir. Belirlenen ölçütleri karşılayan 14 çalışmadan elde edilen bulgular akran aracılı müdahalelerin akademik başarı ve sosyal etkileşim düzeylerinde yüksek etkili olduğunu göstermiştir. McConnell (2002), OSB olan küçük çocukların sosyal etkileşim özelliklerinin artırılmasında akran aracılı uygulamaların kullanıldığı araştırmaları gözden geçirmiş ve bu alandaki performansın artırılması için önerilerde bulunmuştur. Watkins ve diğerleri (2015) ise OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek için akran aracılı uygulamaların kullanıldığı araştırmalarda uygulanan müdahalelerinin özelliklerini ve bileşenlerini, müdahale sonuçlarının ve araştırma tasarımlarını incelemiş ve akran aracılı uygulamaların etkililiğini belirlemiştir. Chang ve Locke (2016) akran aracılı uygulamalar ile OSB olan çocuklarla yürütülen sadece grup deneysel çalışmaları incelemiştir. Ulaşılan beş deneysel çalışmayı belirli ölçütlere göre detaylı olarak rapor etmişlerdir. Sonuçlarına göre beş çalışmanın dördü okul ortamında biri ise kamp ortamında yürütülmüş ve çalışmaların tümünde sosyal etkileşim becerisi çalışılmıştır. Wong ve diğerleri (2014) ise yayınladıkları bilimsel dayanaklı uygulamalar raporunda uygulamalı yürütülen araştırmaların niteliksel ölçütlerini karşılayan 15 tek denekli araştırmayı inceleyerek akran aracılı uygulamaların erken çocukluktan genç yetişkinliğe kadar iletişim, oyun, sosyal ve akademik beceriler gibi pek çok becerinin öğretiminde etkili olarak kullanılabilen bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Akran aracılı uygulamaların OSB olan çocuklarla, farklı öğretim ortamlarında, farklı tür becerilerde ve uygulamacı kontrolünde akranlar tarafından yürütüldüğü görülmektedir (Chang ve Locke 2016, Chan vd., 2009; Kamps, Mason ve Powell 2017).

Türkiye’de de farklı gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve akranlarla yapılmış uygulamalı araştırmalara rastlanmaktadır (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Sazak ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003; Odluyurt, 2003; Tuncer ve Kahveci 2009; Yıldırım ve Tekin-İftar 2004). Ancak ulusal alanyazında akran aracılı uygulamalara ilişkin gerçekleştirilmiş bir derleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmada herhangi bir yaş aralığına bakılmaksızın, OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde akran aracılı uygulamaların kullanıldığı güncel araştırmalar incelenmiştir. Ulaşılan bulguların akran aracılı uygulamaların OSB olan çocukların eğitimindeki etkililiğinin ve öneminin anlaşılması, alandaki araştırma sayısının artırılması ve bu uygulamaların kaynaştırma ortamlarında kullanılmasının yaygınlaştırılması konusunda katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla ulaşılan araştırmaların temel betimsel özellikleri, yöntemsel özellikleri ve hedefleri ve sonuçları açısından özelliklerini incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Alanyazın taraması aynı konu üzerinde yapılmış çalışmaların, belirlenen amaç ve ölçütler doğrultusunda incelenmesi olarak ifade edilmektedir Sistematik alanyazın incelemeleri eğitim araştırmalarında alan yazındaki önemli bağlantıları ve uygulamaları ortaya çıkararak gelecek araştırmalara ve alandaki uygulamalara rehberlik etmek amacıyla kullanılmaktadır Bu araştırmada elde edilen çalışmalar belirlenen ölçütlere göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz belirli bir konuya ilişkin yapılmış akademik çalışmaların daha önceden belirlenmiş ölçütlere göre sistematik ve kapsamlı olarak incelenmesidir (Gough, Oliver ve Thomas, 2017).

Araştırmaların Belirlenmesi ve Gözden Geçirilmesi

Bu çalışmada OSB olan bireylere beceri ve davranış öğretiminde akran aracılı uygulamalarla gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi amacıyla araştırmaların belirlenmesi sürecinde belli başlı dâhil etme ve dışlama ölçütleri belirlenmiştir. Bahsi geçen makale dâhil etme ve dışlama ölçütleri aşağıdaki gibidir:

Makale dâhil etme ölçütleri:

- çalışmaların hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler olması,
- çalışmaların katılımcılardan en az birinin OSB olan tanısı almış olmaları,
- çalışmaların tam deneysel veya tek denekli araştırma yöntemleri ile desenlenmiş olması
- çalışmaların bağımsız değişkenlerinin akran aracılı uygulamalardan oluşması
- çalışmaların son on yılda (2007-2017 yılları arasında) gerçekleştirilmiş olması şeklindedir.

Makale dışlama ölçütleri:

- 2007 yılından önce yayınlanmış makaleler
- akran aracılı uygulamalarla ilgili tez, bildiri ya da kitap bölümleri
- OSB dışındaki farklı yetersizlik gruplarıyla gerçekleştirilen araştırmalardır.

Süreçte araştırmalara daha kolay ulaşabilmek için bazı anahtar sözcükler belirlenmiştir. Bu amaçla yetersizlik türü için "otizm" ve "otizm spektrum bozukluğu" kullanılırken akran aracılı uygulamalar için alanyazındaki farklı isimlendirmeler ve yapılmış sınıflandırmaların tüm alt kategorileri tek tek anahtar sözcük olarak belirlenmiştir. Buna göre belirlenen anahtar sözcükler "akran öğretimi", "akran aracılı öğretim", "akran aracılı uygulamalar", "akran merkezli müdahaleler", "akran model olma", "akran koçluğu", "akran arkadaşlığı", "akran başlatmalı öğretim", "akran ağı oluşturma" ve "gruba yönelik izlerlik" tir. Tarama yapılırken yetersizlik türü ile akran aracılı uygulamalara ilişkin anahtar sözcükler ayrı ayrı "ve" bağlacı ile birleştirilerek sözcük öbekleri oluşturulmuştur. Daha sonra yıl sınırlaması yapılarak (2007-2017) Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilde Anadolu Üniversitesi Web Kütüphanesi, ERIC, EBSCO Host ve Google Scholar olmak üzere dört elektronik veri tabanında taranmıştır. Gerçekleştirilen ilk tarama sonucunda erişilebilir 137 makaleye ulaşılmış ve ulaşılan makaleler yukarıda belirtilen dâhil etme ve dışlama ölçütlerine göre incelenmiştir. İnceleme her iki araştırmacı tarafından makalelerin baştan sona okunmasıyla gerçekleştirilmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen 26 makalenin araştırma ölçütlerine uygun olduğu belirlenmiştir. Söz konusu araştırmalar yazar ve yıl adları ile geçmişten günümüze doğru sıralanarak elektronik ortamda dosyalanmıştır. Araştırmanın tamamlanması sürecine kadar belirli aralıklarla aynı basamaklar izlenerek taramalar tekrarlanmış böylece veri kaybının önlenmesi sağlanmıştır. Ancak tekrarlanan tarama sürecinde yeni bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmaların Analiz Edilmesi

Derleme sürecine dâhil edilen çalışmaların (n=26) belirlenen kategorilere göre analiz edilme sürecinde nicel betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Tarama süreci tamamlandıktan sonra tüm araştırmalar (a) referans/kaynak bilgisi, (b) katılımcılara ilişkin özellikler (sayı, cinsiyet, yaş) (c) araştırma yöntemine ilişkin özellikler (desen, model, etkililik/karşılaştırma araştırması olma, genelleme, izleme) (d) uygulamaya ilişkin özellikler (ortam, öğretim düzenlemesi, bağımlı değişken, bağımsız değişken), (e) sonuçlar (etkililik, gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği, sosyal geçerlik) olmak üzere beş ana kategoriye ayrılan tablo (Tablo.1) üzerinde yıl sıralamasına göre geçmişten günümüze doğru sıralanarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamındaki makaleler her iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve tabloda belirtilen kategoriler üzerine kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik analizi hesaplaması görüş birliği / (görüş ayrılığı + görüş birliği) x 100 formülü kullanılarak gerçekleştirilmiş ve güvenilirlik oranı %94,6 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada daha önce belirlenen dâhil etme ölçütlerine uygun toplam 26 araştırmaya ulaşılmış ve araştırmalar çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Aşağıda söz konusu değişkenlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcılar ve Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada elde edilen ve akran aracılı uygulamaların kullanıldığı araştırmalarda toplam katılımcı sayısı 227'dir. Tek denekli araştırmalarda katılımcıların sayısı en az bir (Cohler vd., 2007; Petursdottir vd., 2007; Sira

ve Fryler, 2012) en fazla yedi (Koegel vd., 2013) iken ortalama katılımcı sayısı ise üçtür. Tam deneysel araştırmalarda da OSB olan katılımcı sayısı en az 60 (Kasari vd., 2012) en fazla 95 (Kamps vd., 2015) 'tir. Elde edilen araştırmaların üçünde (% 11,5) katılımcıların yaşları ayrı ayrı belirtilmemiş ve bir aralık verilmiştir (Kamps vd., 2015; Kasari vd. 2015; Nigam ve Wendt, 2010). Katılımcıların yaşlarına bakıldığında ise en küçük katılımcı yaşı üç (Nelson vd., 2007; Nigam ve Wendt, 2010; Trembath vd., 2009;) iken en büyük katılımcı yaşı 18 (Gardner vd., 2014) olarak belirlenmiştir. Araştırmalardaki katılımcıların yaş gruplarına bakıldığında ise 3-6 yaş arasında 16 (% 7); 6-12 yaş arasında 211 (%92,9); 12-18 yaş arasında 19 (% 8,3) katılımcı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların tamamının yaşlarının verildiği tek denekli araştırmalarda katılımcı yaşı ortalaması ise 4,6'dır. Araştırmalardaki yaş farkları incelendiğinde ise en fazla yaş farkı altı (Odluyurt, 2013) en az yaş farkı sıfır (Troitter, Kamp ve Mirenda, 2011) olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen akran aracılı uygulamaların kullanıldığı araştırmaların 21 (%80,7) tanesinde (Chung vd., 2007; Harper, Symon ve Frea, 2008; Gardner vd., 2014; Hochman vd., 2015; Kamps vd, 2014; Koegel vd., 2012; Krebs, McDaniel ve Neeley, 2010; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Liber, Frea ve Symon, 2008; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Nelson vd., 2007; Mason vd., 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Owen-DeSchryver vd., 2008; Odluyurt, 2013; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Petursdottir vd., 2007; Sira ve Fryling, 2012; Trembath vd., 2009; Nigam ve Wendt, 2010; Troitter, Kamp ve Mirenda, 2011) katılımcıların tümü erkek; 1 (%3,8) tanesinde (Cohler vd., 2007) katılımcıların tümü kız iken, 4 (%15,3) araştırmada da (Hughes vd., 2013; Kamps vd, 2015; Kasari vd., 2012; Koegel vd., 2013) katılımcılar hem kız hem de erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

Aşağıda bu çalışmada elde edilen akran aracılı uygulamaların kullanıldığı araştırmaların yöntemsel özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırma modeli ve deseni

Çalışmada ulaşılan 26 araştırmanın 24'ü (% 92,3) tek denekli (Chung vd., 2007; Cohler vd., 2007; Harper, Symon ve Frea, 2008; Gardner vd., 2014; Hochman vd., 2015; Hughes vd., 2013; Kamps vd, 2014; Koegel vd., 2012; Koegel vd., 2013; Krebs, McDaniel ve Neeley, 2010; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Liber, Frea ve Symon, 2008; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Nelson vd., 2007; Mason vd., 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Owen-DeSchryver vd., 2008; Odluyurt, 2013; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Petursdottir vd., 2007; Sira ve Fryling, 2012; Trembath vd., 2009; Nigam ve Wendt, 2010; Troitter, Kamp ve Mirenda, 2011) ikisi (%7,6) tam deneysel (Kasari vd., 2012; Kamps vd., 2015) araştırmalardır. Tek denekli araştırmalarda kullanılan araştırma modellerine bakıldığında 15 (%57,6) araştırmada (Harper, Symon ve Frea, 2008; Hochman vd., 2015; Hughes vd., 2013; Koegel vd., 2012; Koegel vd., 2013; Liber, Frea ve Symon, 2008; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Mason vd., 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Owen-DeSchryver vd., 2008; Petursdottir vd., 2007; Cohler vd., 2007; Trembath vd., 2009; Troitter, Kamp ve Mirenda, 2011), katılımcılar arası çoklu başlama modeli, iki (%7,6) araştırmada (Lee, Odom ve Loftin, 2007; Nelson vd., 2007), katılımcılar ve ortamlar arası çoklu başlama modeli, bir (% 3,8) araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008), bir (% 3,8) araştırmada davranışlar arası çoklu başlama modeli (Sira ve Fryling, 2012), bir (% 3,8) araştırmada davranışlar arası çoklu başlama modelinin katılımcılarla yinelenmesi (Chung vd., 2007), bir (% 3,8) araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama modeli içine gömülmüş alternatif uygulamalar deseni (Nigam ve Wendt, 2010), bir (% 3,8) araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modelinin katılımcılarla yinelenmesi (Krebs, McDaniel ve Neeley, 2010), bir (% 3,8) araştırmada ABA ve ABAB modellerinin dönüşümlü kullanılması (Gardner vd., 2014) ve bir (% 3,8) araştırmada uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli (Odluyurt, 2013) kullanıldığı görülmüştür. Tam deneysel araştırmalarda ise iki (%100) araştırmada da rassal kontrollü deney modeli (RCT-Randomized controlled trial) (Kasari vd., 2012; Kamps vd., 2015) kullanılmıştır.

İzleme ve Genelleme

Araştırmalarda gerçekleştirilen genelleme oturumlarına bakıldığında 16 (% 61,5) araştırmada (Harper, Symon ve Frea, 2008; Hochman vd., 2015; Hughes vd., 2013; Kamps vd., 2014; Kamps vd., 2015; Koegel vd., 2012; Koegel vd., 2013; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Loftin, Odom, ve Lantz, 2007; Liber, Frea ve Symon, 2008; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Nigam ve Wendt, 2010; Odluyurt, 2013; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Petursdottir vd., 2007; Trembath vd., 2009) genelleme oturumu gerçekleştirdiği görülmüştür. Söz konusu genelleme oturumlarının 12 (%75)' sinde ortam genellemesine (Harper, Symon ve Frea, 2008; Hochman vd., 2015; Hughes vd., 2013; Kamps ve., 2015; Koegel vd., 2012; Koegel vd., 2013; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Loftin, Odom, ve Lantz, 2007; Nigam ve Wendt, 2010; Odluyurt, 2013; Petursdottir vd., 2007; Trembath vd., 2009); ikisinde (%12,5) kişi genellemesine (Koegel vd., 2013; Özaydın, Tekin-İftar ve

Kaner, 2008), birinde (% 6,25) ortam ve kişi genellemesine (McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014) ve birinde (% 6,25) araç gereç genellemesine (Liber, Frea ve Symon, 2008) yer verilmiştir. İzleme oturumlarına bakıldığında ise dokuz (%34,6) araştırmada izleme verisi toplandığı görülmüştür (Cohler vd., 2007; Hochman vd., 2015; Kamps vd., 2014; Kamps vd., 2015; Kasari vd., 2012; Koegel vd., 2013; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Nelson vd., 2007; Odluyurt, 2013; Owen-DeSchryver vd., 2008; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Sira ve Fryling, 2012). İzleme verisi toplanan araştırmaların yedisinde (%77,7) ne kadar sürede veri toplandığı belirtilirken (Kasari vd., 2012; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Nelson vd., 2007; Odluyurt, 2013; Owen-DeSchryver vd., 2008; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Sira ve Fryling, 2012); ikisinde (%22,2) izleme verisinin ne kadar sürede toplandığına ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir (Cohler vd., 2007; Cohler vd., 2007). İzleme oturumlarının toplanma sürelerinin belirtildiği araştırmalarda öğretim tamamlandıktan sonra en kısa süre olarak üç hafta sonra (Odluyurt, 2013) en uzun süre olarak ise üç ay sonra (Kasari vd., 2012) izleme verisi toplanmıştır.

Uygulamaya İlişkin Bulgular

Ortam

Bu çalışmada araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlar belirlenirken uygulama odaları, kaynak odalar, bireysel ve grup eğitim sınıfları ya da benzetim sınıflarında öğretilen beceriler için ortam "sınıf" resmi/özel eğitim kurumları ve bu kurumların sınıf hariç herhangi bir bölümünde (spor salonu, oyun odası vb.) öğretilen beceriler için ortam "okul", yapılandırılmış ev ortamında öğretilen beceriler için ise ortam "ev" olarak gruplanmış ve analiz edilmiştir. Buna göre elde edilen 26 araştırmanın 14 (%53,8) tanesi okul ortamında (Gardner vd., 2014; Hochman vd., 2015; Hughes vd., 2013; Kamps vd., 2015; Koegel vd., 2012; Koegel vd., 2013; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Mason vd., 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Nigam ve Wendt, 2010; Odluyurt, 2013; Owen-DeSchryver vd., 2008; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Troitter, Kamp ve Mirenda, 2011), 10 (%38,4) tanesi sınıf ortamında (Chung vd., 2007; Cohler vd., 2007; Kamps vd., 2014; Kasari vd., 2012; Krebs, McDaniel ve Neeley, 2010; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Liber, Frea ve Symon, 2008; Nelson vd., 2007; Petursdottir vd., 2007; Trembath vd., 2009), bir (%3,84) tanesi sınıf ve okul ortamında (Harper, Symon ve Frea, 2008), bir (%3,84) tanesi ise ev ortamında (Sira ve Fryling, 2012) gerçekleştirilmiştir. Oranlar incelendiğinde 26 araştırmanın 25 (%96,1) tanesinin eğitim ortamlarında (sınıf, okul) gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür.

Öğretim Düzenlemesi

Elde edilen araştırmaların öğretim düzenlemelerine bakıldığında 17 (%65,3) araştırmanın bire bir öğretim düzenlemesi (Harper, Symon ve Frea, 2008; Gardner vd., 2014; Hughes vd., 2013; Kamps vd., 2014; Koegel, 2012; Koegel vd., 2013; Krebs, McDaniel ve Neeley, 2010; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Liber, Frea ve Symon, 2008; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Nigam ve Wendt, 2010; Odluyurt, 2013; Owen-DeSchryver vd., Petursdottir vd., 2007; Sira ve Fryling, 2012; Trembath vd., 2009; Troitter, Kamp ve Mirenda, 2011); altı (% 23) araştırmanın büyük grup (Chung vd., 2007; Cohler vd.,2007; Kamps vd., 2015; Kasari vd., 2012; Nelson vd., 2007; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008) ve üç (% 11,5) araştırmanın ise küçük grup düzenlemesi ile (Hochman vd., 2015; Mason vd., 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014) ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bağımlı Değişken

Elde edilen araştırmalar bağımlı değişkenler açısından incelendiğinde 12 (% 46,1) araştırmada (Cohler vd., 2007; Harper, Symon ve Frea , 2008; Gardner vd., 2014; Hochman vd., 2015; Hughes vd., 2013; Kamps vd., 2015; Krebs, McDaniel ve Neeley, 2010; Koegel vd., 2012; Koegel vd., 2013; Owen-DeSchryver vd., 2008; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Petursdottir vd., 2007) sosyal etkileşim becerisi, dört (% 15,3) araştırmada (Kamps vd., 2014; Nigam ve Wendt, 2010; Trembath vd., 2009; Troitter, Kamp ve Mirenda, 2011) iletişim becerisi, üç (%11,5) araştırmada (Chung vd., 2007; Kasari vd., 2012; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014) sosyal beceri, üç (%11,5) araştırmada (Liber, Frea ve Symon, 2008; Nelson vd., 2007; Odluyurt, 2013) oyun becerisi bir (%3,8) araştırmada (Lee, Odom ve Loftin, 2007), stereotipik davranışlar ve sosyal beceri bir (%3,8) araştırmada (Loftin, Odom ve Lantz, 2007) stereotipik davranışlar ve sosyal etkileşim becerisi bir (%3,8) araştırmada (Mason vd., 2014) iletişim ve sosyal etkileşim becerisi, bir (% 3,8) araştırmada (Sira ve Fryling, 2012) yemek seçme becerisi öğretilmiştir. Tüm araştırmalarda çalışılan becerilere bakıldığında ekran aracılı uygulamalar kullanılarak OSB olan bireylere en çok (% 46,1) sosyal etkileşim becerisinin öğretildiği görülmektedir.

Bağımsız Değişken

Akran aracılı uygulamaların kullanıldığı araştırmalarının bağımlı değişkenlerine bakıldığında 22 etkililik araştırmasının dokuzunda (% 41) akran öğretimi/akran aracılı öğretim (Hughes vd. 2013; Koegel vd., 2012; Koegel vd., 2013; Krebs, Mason vd., 2014; McDaniel ve Neeley, 2010; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Nelson vd., 2007; Petursdottir vd., 2007, Tritter, Kamp ve Mirenda, 2011) dördünde (%18,1) akran ağı oluşturma (Gardner vd., 2014; Hochman vd., 2015; Kamps vd., 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014) beşinde (% 22,7) birden fazla öğretim yöntem, ya da tekniğin bir arada olduğu bir öğretim paketi (Cohler vd., 2007; Liber, Frea ve Symon, 2008; Harper, Symon ve Frea, 2008; Sira ve Fryling, 2012; Trembath vd., 2009), üçünde (% 13,6) akran aracılı uygulamaların yer aldığı bir öğretim programı Chung vd., 2007; Owen-DeSchryver vd., 2008; Özaydın, Tekin-İftar vd.; Kaner, 2008), birinde (% 4,5) akran başlatmalı öğretim (Lee, Odom ve Loftin, 2007) bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Akran aracılı uygulamaların kullanıldığı karşılaştırma araştırmalarına bakıldığında ise bir (% 25) araştırmada akran aracılı öğretiminin tek başına kullanılması ile konuşma üreten cihazlarla birlikte kullanılmasının karşılaştırılması (Nigam ve Wendt, 2010), bir (% 25) araştırmada akran aracılı öğretim ile çocuk destekli yaklaşımın karşılaştırılması (Kasari vd., 2012), bir (% 25) araştırmada akranlar tarafından sunulan doğrudan model olma ile video model olmanın karşılaştırılması (Odluyurt, 2013) ve bir (%25) araştırmada da akran ağı oluşturma deney ve kontrol grubu üzerindeki etkisinin karşılaştırılması (Kamps vd., 2015) bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

Araştırma Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Etkililik

Elde edilen 26 araştırmanın 22 (% 84,6)'si etkililik dördü (% 15,3) ise karşılaştırma araştırmasıdır. Elde edilen 26 araştırmanın 22 (% 84,6)'si etkililik dördü (% 15,3) ise karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmalarda kullanılan öğretim uygulamalarının etkililiklerine bakıldığında ise etkililik araştırmalarının tamamında uygulamalar tüm katılımcılarda etkili bulunmuştur. Karşılaştırma araştırmalarında ise akran aracılı öğretimin tek başına kullanılması ile konuşma üreten cihazlarla birlikte kullanılmasının karşılaştırıldığı bir (% 25) araştırmada (Nigam ve Wendt, 2010) konuşma üreten cihazlarla akran öğretiminin birlikte kullanılmasının katılımcıların tümünde daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Bir diğer karşılaştırma araştırmasında (Kasari vd., 2012) akran aracılı öğretim ile yetişkin destekli doğrudan öğretim yaklaşımı karşılaştırılmış ve akran aracılı öğretim daha etkili bulunmuştur. Bir başka araştırmada (Odluyurt, 2013) akranlar tarafından sunulan doğrudan model olma ve video model olmanın karşılaştırılmasında her iki uygulamanın da katılımcıların tümünde eşit derecede etkili olduğu ortaya konmuştur. Son olarak bir (%25) araştırmada da (Kamps vd., 2015) akran ağı oluşturma deney ve kontrol grubu üzerindeki etkililiğine bakılmış ve akran ağı oluşturma deney grubu üzerinde kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik ve Uygulama Güvenirliliği

Akran aracılı uygulamaların kullanıldığı 26 araştırmanın 24 (%92,3)'ünde (Chung vd., 2007; Gardner vd., 2014; Harper, Symon ve Frea, 2008; Hochman vd., 2015; Hughes vd., 2008; Kamps vd., 2014; Kamps vd., 2015; Koegel vd., 2012; Koegel vd., 2013; Krebs, McDaniel ve Neeley, 2010; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Liber, Frea ve Symon, 2008; Mason vd., 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Nelson vd. 2007; Nigam ve Wendt, 2010; Odluyurt, 2013, Trembath vd. 2009; Owen-DeSchryver, 2008; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Petursdottir vd., 2007; Sira ve Fryling, 2012; Trotter, Kamp ve Mirenda, 2011) gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplandığı ve güvenirlilik oranının belirtildiği görülmektedir. Gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanan tüm araştırmalar için ortalama güvenirlilik oranı ise % 90,8 olarak hesaplanmıştır. Araştırmalardaki uygulama güvenirliliği verilerine bakıldığında ise 26 araştırmanın 15 (% 57,6)'inde (Harper, Symon ve Frea, 2008; Hughes vd., 2008; Kasari vd., 2012; Kamps vd., 2014; Kamps vd., 2015; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Mason vd., 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Nelson vd. 2007; Nigam ve Wendt, 2010; Odluyurt, 2013; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Petursdottir vd., 2007; Trotter, Kamp ve Mirenda, 2011) uygulama güvenirliliği verisi toplanırken, 11 (% 42,3) araştırmada (Chung vd., 2007; Cohler vd., 2007; Gardner vd., 2014; Hochman vd., 2015; Koegel vd., 2013; Krebs, McDaniel ve Neeley, 2010; Liber, Frea ve Symon, 2008; Owen-DeSchryver vd., 2008; Sira ve Fryling, 2012; Trembath vd., 2009) uygulama güvenirliliği verisi toplanmamıştır. Uygulama güvenirliliği verisi toplanan araştırmaların yalnızca birinde (% 6,6) uygulama güvenirliliği verisine yer verilmemiştir (Lee, Odom ve Loftin, 2007).

Sosyal Geçerlilik

Akran aracılı uygulamaların kullanıldığı 26 araştırmanın sosyal geçerlilik verileri incelendiğinde ise 15 (% 57,6) araştırmada (Gardner vd., 2014; Harper, Symon ve Frea, 2008; Hochman vd., 2015; Hughes vd., 2008; Kamps vd., 2014; Koegel vd., 2013; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Mason vd.,

2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Nelson vd. 2007; Odluyurt, 2013; Petursdottir vd., 2007; Trottier, Kamp ve Mirenda, 2011) sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmüştür. Sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmaların 14 (% 93,3)'ünde veriler öznel değerlendirme yoluyla (Gardner vd., 2014; Harper, Symon ve Frea, 2008; Hochman vd., 2015; Kamps vd., 2014; Koegel vd., 2013; Lee, Odom ve Loftin, 2007; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Mason vd., 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Nelson vd. 2007; Odluyurt, 2013; Petursdottir vd., 2007; Trottier, Kamp ve Mirenda, 2011) birinde (% 6,6) ise sosyal karşılaştırma yoluyla toplanmıştır (Hughes vd., 2013). Öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmaların beşi (%35,7) verileri yalnızca uygulamacılardan (Kamps vd., 2014; Lee, Odom ve Loftin, 2007; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Nelson vd., 2007; Petursdottir vd., 2007); dördü (%28,5) verileri yalnızca akranlardan (Koegel vd., 2013; Mason vd., 2014; Odluyurt, 2013; Trottier, Kamp ve Mirenda, 2011); ikisi (%14,2) katılımcıların kendilerinden ve ailelerinden (Gardner vd., 2014; Hochman vd. 2015); biri (%7,1) verileri katılımcıların kendilerinden (Harper, Symon ve Frea, 2008); biri (%7,1) verileri katılımcıların ailelerinden ve öğretmenlerinden (Loftin, Odom ve Lantz, 2007); biri (%7,1) verileri akranlar ve öğretmenlerden (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008) toplanmıştır.

Sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla toplanan araştırmaların dokuzu (%64,2.) anket ile (Gardner vd., 2014; Hochman vd. 2015; Kamps vd., 2014; Koegel vd., 2013; Loftin, Odom ve Lantz, 2007; Mason vd, 2014; McFadden, Kamps ve Heitzman-Powell, 2014; Nelson vd., 2007; Petursdottir vd., 2007), üçünde (%21,4) sosyal geçerlik ölçeği ile (Lee, Odom ve Loftin, 2007; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Troitter, Kamp ve Mirenda, 2011) birinde (% 7,1) görüşme ile (Odluyurt, 2013) ve birinde de (% 7,1) anekdot raporu ile sosyal geçerlik verisi toplamıştır.

Tablo 1 Akran Aracılı Uygulamaların OSB olan Bireylerde Etkliliğiyle İlgili Araştırmalar

Sıra No	REFERANS	KATILIMCILAR			ARAŞTIRMA YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖZELLİKLER						UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZELLİKLER			SONUÇLAR		
		Sayı- Cinsiyet	Yaş	Desen	Model	Etklilik/ Karşılaştırma	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Etklilik	GAG/ UG (%)	Sosyal Geçerlik (Türü)	
1	Chung vd., 2007	4E	6-7	TD	DAÇB kat. yin.	Etk	(-)	(-)	S	BG	Sosyal beceri	Akran merkezli sosyal beceri öğretim programı	Tümünde etkili	GAG (86) UG (-)	(-)	
2	Lee, Odom ve Loftin, 2007	3E	7-9	TD	K-O AÇB	Etk	(+)	(-)	S	1:1	Stereotipik davranışlar ve sosyal beceri	Akran başlatmalı öğretim	Tümünde etkili	GAG (94,5) UG (+)	(+) ÖD	
3	Nelson vd. 2007	4E	3-4	TD	K-O AÇB	Etk	(-)	(+)	S	BG	Oyun başlatma	Akran aracılı öğretim	Tümünde etkili	GAG (97,5) UG (96)	(+) ÖD	
4	Petursdottir vd., 2007	1E	5	TD	KAÇB	Etk	(+)	(-)	S	1:1	Sosyal etkileşim becerisi	Akran aracılı öğretim	Tümünde etkili	GAG (98) UG (91)	(+) ÖD	
5	Loftin, Odom ve Lantz, 2007	3E	9-10	TD	KAÇB	Etk	(+)	(+)	O	1:1	Stereotipik davranışlar ve sosyal etkileşim becerisi	Akran aracılı öğretim	Tümünde etkili	GAG (85) UG (100)	(+) ÖD	
6	Kohler vd., 2007	1K	4	TD	KAÇB	Etk.	(-)	(+)	S	BG	Sosyal etkileşim becerisi	Akran arkadaşlığı ile arkadaşlık becerileri paketi	Tümünde etkili	GAG (-) UG (-)	(-)	
7	Liber, Frea ve Symon, 2008	3E	6-9	TD	KAÇB	Etk	(+)	(-)	S	1:1	Sosyal oyun becerisi	Bekleme süreli öğretim ve Akran desteği	Tümünde etkili	GAG (93) UG (+)	(-)	
8	Owen-DeSchryver, vd., 2008	3E	7-10	TD	KAÇB	Etk	(-)	(+)	O	1:1	Sosyal etkileşim becerisi	Akran öğretim programı	Tümünde etkili	GAG (83,6) UG (-)	(-)	

Sıra	ARAŞTIRMA YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖZELLİKLER	KATILIMCILAR									UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZELLİKLER			SONUÇLAR	
		Sayı- Cinsiyet	Yaş	Desen	Model	Etkililik/ Karşılaştırma	Genelleme (Türü)	izleme (Süre)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Etkililik	GAG/ UG (%)	Sosyal Geçerlik (Türü)
9	Harper, Symon ve Frea, 2008	2E	8-9	TD	KAÇB	Etk	(+) Ortam	(-)	S ve OA	1:1	Sosyal etkileşim becerisi	Akran öğretim içinde temel tepki öğretimi	Tümünde etkili	GAG (92,5) UG (93,5)	(+) ÖD
10	Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008	4E	4-6	TD	KAÇY	Etk	(+) Kişi	(+) 3.ve 4.H	O	BG	Sosyal etkileşim becerisi	Akran başlatmalı uygulama ile arkadaşlık becerilerini geliştirme programı	Tümünde etkili	GAG (89,1) UG (91,2)	(+) ÖD
11	Trembath vd., 2009	3E	3-5	TD	KAÇB	Etk.	(+) Ortam	(-)	S	1:1	İletişim becerisi	Konuşma üreten cihazlarla akran öğretiminin birlikte kullanılması	Tümünde etkili	GAG (86,1) UG (-)	(-)
12	Nigam ve Wendt, 2010	3E	3-5	TD	KAÇB içine gömülmüş alternatif uygulamalar deseni	Karş.	(+) Ortam	(-)	O	1:1	İletişim becerisi	Akran aracılı öğretiminin tek başına kullanılması / Konuşma üreten cihazlarla birlikte kullanılmasının karş.	Birlikte kullanılması tümünde daha etkili	GAG (86) UG (90)	(-)
13	Krebs, McDaniel ve Neeley, 2010	2E	9-10	TD	DAÇY kat.yin.	Etk.	(-)	(-)	S	1:1	Sosyal etkileşim becerileri	Akran aracılı öğretim	Tümünde etkili	GAG (85) UG (-)	(-)
14	Troitte, Kamp ve Miranda, 2011	2E	11	TD	KAÇB	Etk.	(-)	(-)	O	1:1	İletişim Becerisi (Konuşma üreten cihaz ile)	Akran aracılı öğretim	Tümünde etkili	GAG (96) UG (93)	(+) ÖD
15	Koegel vd., 2012	3E	11-14	TD	KAÇB	Etk.	(+) Ortam	(-)	O	1:1	Sosyal etkileşim ve sosyal etkileşim başlatma	Akran aracılı öğretim	Tümünde etkili	GAG (88,5) UG (-)	(-)

Sıra	ARAŞTIRMA YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖZELLİKLER	KATILIMCILAR									UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZELLİKLER			SONUÇLAR		
		Sayı- Cinsiyet	Yaş	Desen	Model	Etkililik/ Karşılaştırma	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Etkililik	GAG/UG (%)	Sosyal Geçerlik (Türü)	
16	Kasari vd., 2012	875 %10 K %90 E	6- 11	DN	Rassal kontrollü deney (RCT)	Karş.	(-)	(+) 3. A	S	BG	Sosyal beceriler	Akran aracılı öğretim ile yetişkin destekli yaklaşım	Akran aracılı öğretim daha etkili	GAG (-) UG (94)	(-)	
17	Sira ve Fryling, 2012	1E	9	TD	KAÇB	Etk	(-)	(+) 1.A	Ev	1:1	Yemek seçme becerisi	Akran model olma ve ayrımlı pekiştirmenin birlikte kullanılması	Tümünde etkili	GAG (99) UG (-)	(-)	
18	Hughes vd., 2012	2E1K	16- 17	TD	KAÇB	Etk.	(+) Ortam	(-)	O	1:1	Sosyal etkileşim becerisi	Akran aracılı öğretim	Tümünde etkili	GAG (96,3) UG (100)	(+) SK	
19	Koegel vd., 2013	6E1K	14- 16	TD	KAÇB	Etk.	(+) Kişi	(+) -	O	1:1	Sosyal etkileşim becerisi	Akran aracılı öğretim	Tümünde etkili	GAG(92) UG (-)	(+) ÖD	
20	Odluyurt, 2013	3E	7- 13	TD	UDU	Karş.	(+) Ortam	(+) 1.ve 3.H	O	1:1	Kurallı oyun	Akranlar tarafından sunulan doğrudan model olma ve video olmanın karş.	Tümünde eşit derecede etkili	GAG (98,5) UG (99)	(+) ÖD	
21	Mason vd., 2014	3E	6-8	TD	KAÇB	Etk.	(-)	(-)	O	KG	İletişim ve sosyal etkileşim becerisi	Akran aracılı öğretim	Tümünde etkili	GAG (85) UG (94)	(+) ÖD	
22	McFadden, Kamps ve Heitzman- Powell, 2014	4E	5-8	TD	KAÇB	Etk.	(+) Ortam ve kişi	(-)	O	KG	Sosyal beceri	Akran ağı oluşturma	Tümünde etkili	GAG (95,6) UG (89)	(+) ÖD	
23	Kamps vd., 2014	4E	6-8	TD	KAÇB	Etk.	(+) Ortam	(-)	S	1:1	İletişim becerisi	Akran ağı oluşturma	Tümünde etkili	GAG (86,9) UG (84)	(+) ÖD	

		ARAŞTIRMA YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖZELLİKLER									UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZELLİKLER		SONUÇLAR		
		Sayı- Cinsiyet	Yaş	Desen	Model	Etkililik/ Karşılaştırma	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Etkililik	GAG/ UG (%)	Sosyal Geçerlik (Türü)
24	Gardner vd., 2014	2E	14- 18	TD	ABA ve ABAB (dönüşümlü)	Etk.	(-)	(-)	O	1:1	Sosyal etkileşim becerisi	Akran ağı oluşturma	Tümünde etkili	GAG (95,4) UG (-)	(+) ÖD
25	Kamps vd., 2015	80E- 15K	5-7	DN	Rassal kontrollü model (RCT)	Karş.	(+) Ortam	(-)	O	BG	Sosyal etkileşim becerisi	Akran ağı oluşturma	DG KG'ye oranla istatistiksel olarak anamlı derecede farklı	GAG (80) UG (86)	(-)
26	Hochman vd., 2015	4E	15- 17	TD	KAÇB	Etk.	(+) Ortam		O	KG	Sosyal etkileşim becerisi	Akran ağı oluşturma	Tümünde etkili	GAG (90) UG (-)	(+) ÖD

K:Kız, E:Erkek, GAG: Gözlemciler arası güvenilirlik, UG: Uygulama güvenilirliği, TD: Tek denekli, DN: Deneysel, Etk.: Etkililik, Karş.: Karşılaştırma DAÇY: Davranışlar arası çoklu yoklama, DAÇB: Davranışlar arası çoklu başlama, KAÇB: Katılımcılar arası çoklu başlama, KAÇY: Katılımcılar arası çoklu yoklama, K-OAÇB: Katılımcılar ve ortamlar arası çoklu başlama, UDU: Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar, PU: Paralel uygulamalar, RCT: Randomized controlled trial O: Okul, S: Sınıf, OA: Oyun alanı, KG: Küçük grup, BG: Büyük grup, ÖD: Özel değerlendirme, SK: Sosyal Karşılaştırma.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında OSB olan çocuklarda yürütülen akran aracılı araştırmaları incelemek hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmaların temel betimsel özellikleri, yöntemsel özellikleri ve sonuçları açısından ulaşılan 26 araştırma incelenmiştir. Araştırmalar dâhil etme ölçütlerine göre belirlenmiş ve bulgular bu çerçevede özetlenerek tartışılmıştır.

İncelenen, araştırmalardaki katılımcıların yaş gruplarına bakıldığında 3-6 yaş arasında 16 (% 7); 6-12 yaş arasında 211 (%92,9); 12-18 yaş arasında 19 (% 8,3) katılımcı olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların ağırlıklı olarak 6-12 yaş arasındaki çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar son 15 yıl içerisinde de OSB olan okul çağı çocuklarına yönelik olarak akran aracılı uygulamaların kullanıldığını ve bu uygulamaların olumlu sonuçlarının ortaya konduğu çalışmaların git gide arttığını göstermektedir (Chan vd. 2009). Benzer şekilde araştırmalar akranlarla nitelikli etkileşimin arttığı bir dönem olan okul çağı dönemindeki OSB olan çocuklarda iletişimsel, sosyal ve duygusal becerileri desteklemek için akran aracılı uygulamaların kullanımının önemini vurgulamaktadır (Chan vd. 2009). Bu boyutu ile okul çağı dönemlerindeki çalışmaların daha fazla olmasının beklenen bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Sosyal etkileşim becerilerinin pek çoğu öncelikle erken dönemde kazanılması beklenen iletişim işlevleri arasındadır. Ancak, iletişim sorunun OSB'nin belirgin yönü olması ve hemen yer yaşta sınırlılık yaratması açısından tüm yaş gruplarında akranlarla çalışma gereksinimi vardır (Chang ve Locke, 2016). Akran aracılı uygulamalara ortamlar açısından bakıldığında, incelenen 26 araştırmanın 25 (%96,1) tanesinin eğitim ortamlarında (sınıf, okul) gerçekleştirildiğini görülmektedir. Bu durum OSB olan bireylerle eğitim ortamı dışındaki ortamlarda da çalışmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Akran aracılı uygulamaların yaklaşık %65,3'ü bire bir ve % 23'ü grup düzenlemesi şeklinde yürütülmüştür. Alanyazında gruba yapılan müdahalelerin hem OSB olan bireye hem de uygulayıcıya sağladığı birden çok faydası olduğu bilinmektedir (Hillier, Fish, Cloppert ve Beversdorf, 2007; Leaf vd., 2010). Ayrıca grup düzenlemesi ile sosyal akran etkileşimini artırma fırsatının daha fazla olduğu ve daha doğal ortamlarda uygulamaya olanak verdiği de ifade edilmektedir (Güven ve Vuran 2015). Buradan yola çıkıldığında akran aracılı uygulamaların büyük grup düzenlemesi ile uygulanmasına yönelik çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Araştırmalar bağımsız değişkenleri açısından incelendiğinde ise; çalışmalarda kullanılan farklı akran aracılı uygulamalar (akran öğretimi, akran ağı oluşturma, akran aracılı uygulamalar ve farklı yöntemlerin birlikte sunulması (Örn. video model, doğrudan model, yanlışsız öğretim yöntemleri vb.) biçiminde olduğu görülmektedir. Bilimsel dayanağı olan akran aracılı uygulamaların farklı yöntemlerle desteklenerek uygulanmasının OSB olan çocuklara beceri öğretmede etkili bir şekilde kullanıldığı yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır (Chang ve Lang 2016).

İncelenen araştırmalarda okul ortamında ihtiyaç duyulan akran etkileşimini artırılmasına yönelik gereksinimle hareket edildiği görülmektedir. Ortam ve bağımsız değişken açısından bakıldığında, birden fazla akranın olmasını gerektirmesi ve okul ortamında bu etkileşiminin yaşa ve ortama uygun olmasının beklenmesi akran aracılı uygulamaların sınıf ya da okulun doğal ortamında profesyonellerce planlanmasının beklenen bir sonuç olduğunu göstermektedir (Watkins ve diğerleri 2015). İncelenen araştırmalara genelleme verileri açısından bakıldığında ise, çalışmaların % 61,5'lik bir bölümünde genelleme verisinin %34,6'lık bölümünde ise izleme verisinin alındığı, görülmektedir. Hem izleme hem de genelleme verilerine ilişkin olarak ortak bir yorum yapılacak olursa genelleme verileri için oran nispeten yüksek olsa da adı geçen verilerin alınmama oranlarının da göreceli yarı yarıya seyrettiğini söylemek mümkündür. Araştırmaların özellikle ortam genellemesine bakılması ve okul ortamlarında daha fazla sayıda yapılmış olması da bu bulgu ile örtüşmektedir. Akranlarla kurulacak sosyal etkileşim ve iletişim gereksiniminin ortam sınırlılığı yoktur ve özellikle toplumsal ortamlarda uygulamalarının çalışılması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu bağlamda doğal ortamlarda yapılacak çalışmalara daha fazla gereksinim vardır. Bu gereklilik OSB olan çocukların toplumsal ortamlarda hangi durumlarda hangi sosyal etkileşim sınırlılığı ile karşılaşacaklarını belirlemeye olanak verecektir. Ayrıca yapılandırılmış akran aracılı uygulamaların doğal ortama taşınması genelleme sorununu da daha net tartışılmasını sağlayacaktır.

İncelenen 26 araştırmanın 22'si (% 84,6) i etkililik dördü (% 15,3) ise karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmalarda kullanılan öğretim uygulamalarının etkililiklerine bakıldığında ise etkililik araştırmalarının tamamında uygulamalar tüm katılımcılarda etkili bulunmuştur. Uygulamanın ne kadar etkili olduğuna bakılması ve farklı yöntemlerle karşılaştırılması ile bilimsel dayanağının desteklenmesine olanak sağlamaktadır. Az sayıda ve gelişim düzeyleri benzer çocuklarla çalışılan tek denekli desenlerin tercih edilmesi araştırmacılar için normal kabul edilebilir. Buna

rağmen OSB olan çocukların özelliklerinin farklılık göstermesi, yakın performans düzeyinde gruplar belirlemenin güç olması ve bilimsel dayanaklı olma açısından daha çok akran aracılı uygulama araştırmasına gereksinim olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca alanyazında az sayıda deneysel çalışmanın olması daha fazla uygulamalı deneysel araştırma yapılmasını gerektirmektedir.

Güvenirlilik verisi toplanan 24 çalışmaya, güvenirlik verisi toplanmayan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanan araştırmalarda en yüksek güvenirlik oranı % 99 iken (Sira ve Fryling, 2012); en düşük güvenirlik oranı % 80 olarak (Kamps vd., 2015) belirlenmiştir. Araştırmalardaki uygulama güvenirliği verilerine bakıldığında ise 26 araştırmanın 15 inde uygulama güvenirliği toplandığı görülmektedir. En yüksek uygulama güvenirliği oranı % 100 iken (Hughes vd., 2013) en düşük uygulama güvenirliği oranı % 84'tür (Kamps vd., 2014). Uygulama güvenirliği verisi toplanan tüm araştırmalar için ortalama güvenirlik oranı ise % 92,9 olarak hesaplanmıştır. Toplanan güvenirlik verilerinin türü açısından yapılan incelemeler sonucunda ise hem gözlemciler arası hem de uygulama güvenirliği verilerini toplayan çalışmaların % 57,6'lık bir orana sahip olduğu görülmektedir. Sadece gözlemciler arası güvenirlik verisini toplayan çalışmaların ise % 96,54'lük bir orana sahip olduğu belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması ve güvenirlik bulgularının beklenen düzeyde olması araştırmacıların güvenirlik konusuna verdiği önemi göstermektedir. Ancak uygulama güvenirliği verisinin daha az düzeyde toplandığı görülmektedir. Uygulama güvenirliği uygulamacının ya da öğretmenin uygulama planına ne ölçüde bağlı kaldığının analiz edilmesidir (Odluyurt, Tekin-İftar ve Adaloğlu 2012). Uygulama güvenirliği analizi yapabilmek için öğretim ya da uygulamada öğretmen ya da uygulamacının sergilemesi gereken davranışlar belirlenir. Uygulama güvenirliği analizini yapmak, uygulama ile gerçekleşen değişikliğin gerçekten uygulanan yöntemden kaynaklandığı bilgisini ortaya koyabilmek ve buna bağlı olarak elde edilen bulguların doğru bir biçimde genellenmesinin sağlanması açısından önemlidir. Alan dışı uygulayıcılar (Aileler, akranlar vb.) tarafından yapılan çalışmaların uygulama güvenirliği açısından daha titiz incelenmesi ve daha fazla oturum sayısına bakılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında uygulama güvenirliği açısından çalışmaların bu boyutunun zayıf kaldığı söylenebilir.

İncelenen araştırmalar arasında sosyal geçerlik verisi toplanan 15 (% 57,6) çalışmaya ulaşılmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmaların 14 (% 93,3)'ünde veriler öznel değerlendirme yoluyla ve sadece birinde (% 6,6) ise sosyal karşılaştırma yoluyla toplandığı görülmektedir. Bir çalışmanın başarısının önemli bir ölçütü de sosyal kabulünün ya da geçerliğinin değerlendirilmesidir. Gerçek bir değerlendirme yapabilmek için birkaç öge ya da görüşün sosyal geçerlik değerlendirmesinden geçirilmesi gerekir (Vuran ve Sönmez 2008). Dolayısıyla, akran aracılı uygulamalarının akranlar ve OSB olan bireyler açısından kullanım sürecinin ve sonuçlarının öneminin farklı yollarla belirlenmesi gerekliliği vardır.

Uygulamacılara ve İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Eğitim ortamlarında kaynaştırma programlarının yaygınlık kazanması ile birlikte normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına sistematik öğretim sunmalarına ilişkin çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Akran aracılı uygulamalar, OSB olan bireylerin hâlihazırda buldukları ortamlarda farklı pek çok becerinin öğretiminde yararlanılan bir stratejidir. Çalışmalarda çoğunlukla yapılandırılmış ortamlarda OSB olan bireylerle araştırma yürütülmüştür. Akran aracılı uygulamaların kullanımının doğal ortamlarda (kaynaştırma, toplumsal ortamlar vb.) desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca OSB olan çocukların akran aracılı uygulamalardan önce gözlenerek ortama ve bireyin özelliklerine göre sürecin planlanması gerekmektedir. Bu nedenle akran aracılı uygulamalara ve/veya ek olarak gözlem, görüşme boyutlarının da eklenmesi önerilebilir.

OSB olan çocukların kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesinin yasal hale gelmesiyle akranlarla ilişkilerinin desteklenmesi gerekli hale gelmiştir. Tüm eğitim düzeylerinde bu süreçleri planlamak için öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Alanyazında da sıklıkla vurgulandığı gibi, kaynaştırma ortamında özellikle sosyal etkileşim ve iletişim becerileri yönünden desteklenen çocuklar daha az sorun yaşamakta ve sosyal kabulleri artmaktadır. OSB olan çocukların akranlar aracılığı ile desteklenmesi için öğretmenlerin akranları nasıl işe koşacaklarına ve bunu nasıl sistematik olarak planlayacaklarına ilişkin bilgilendirilmesi oldukça önemlidir.

Akran aracılı uygulamalar, öğretime güdülenmeyi sağlamanın yanı sıra, okula yönelik olumlu tutum geliştirmede öğrencilerin sorumluluk duygusu geliştirmelerinde ve özenetimlerini sağlamalarında da etkilidir (Tümeğ ve Sazak-Pınar 2016). Bu açıdan bakıldığında bu uygulamalar OSB olan çocuklara fayda sağladığı kadar normal gelişim gösteren çocukların da sosyal etkileşim becerilerini desteklemektedir. Bu noktada okul rehberlik

servislerine de önemli bir rol düşmekte okulda yapılacak doğru bilgilendirme ve rehberliğin akran merkezli uygulamalara normal gelişim gösteren çocukların akran uygulamalarına katılımında artıracaktır (Çimşir ve Hunt, 2017; Odluyurt, Tekin-İftar, ve Ersoy, 2014).

Akran aracılı uygulamaların sınırlılıklarından biri olan genelleme sorunu olduğu bilinmektedir. Akran aracılı uygulamaları inceleyen araştırmaların daha çok yapılandırılmış ortamda yürütülmesinin sınırlılıklarından bahsedilirken (Odom ve Strain, 1984; Strain ve Odom, 1986) sonraki yıllarda çocukların doğal ortamları içinde özellikle de oyun etkinliklerinde gerçekleştirilen araştırmalarda daha etkili sonuçlar alındığı görülmektedir. Dolayısıyla doğal öğretim ile akran aracılı uygulamaların incelendiği araştırmaların artması hem bu sınırlılığı azaltacak hem de OSB olan çocukların doğal ortamlarda daha fazla bağımsız olmalarını sağlayacaktır.

Alanyazın akran aracılı uygulamalarda akran seçiminin önemli olduğu ve iki biçimde planlandığı görülmektedir: (a) öğreten akranın yaşça öğrenen akrandan büyük olması durumunda akran öğretimi (cross age peer tutoring), (b) öğreten akranın öğrenen akranla yaşıl olması durumunda akran öğretimi (same age peer tutoring) (Kerr ve Nelson, 1998). Özellikle, sosyal sorumluluk sahibi ve yaşça büyük akranlar ile eşleştirilen hedef çocukların, öğrendiklerini farklı ortam ve kişilere başarıyla genellebildiklerini gösteren araştırma bulgularına rastlanmıştır (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner 2008). Ancak incelenen makalelerde bu boyutla ilgili değişkenlere yer verilmemiştir. Oysa bu boyut akran aracılı uygulamanın önemli değişkenlerinden birisidir. Dolayısıyla hem uygulamada hem araştırmalarda akran seçimi ile ilgili ölçütlerin netleştirilmesi önerilebilir.

Kaynaştırma ile ilgili yeterli donanıma sahip olmayan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ise OSB olan çocukların sayısındaki artış ile ilgili güçlükler yaşamaya başlamışlardır. Bu çocukların sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizlikleri öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri bir kat daha arttırmıştır. Bu nedenle akranları tarafından sosyal kabullerinin yüksek olması OSB olan bireyleri iletişime daha fazla motive edebilmektedir. Akran aracılı uygulamaların kaynaştırma ortamlarında ve öğretmenler tarafından kullanımının değerlendirildiği araştırmalara gereksinim vardır. Ayrıca ülkemiz açısından baktığımızda ise, hem araştırmacıların hem de uygulamacıların OSB olan bireylerde farklı akran aracılı düzenlemelerini inceleyen güncel araştırmalar yapmaları alanyazını zenginleştirecektir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV) Sourcebook (Vol. 1). American Psychiatric Pub.
- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-R) Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2012). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V). American Psychiatric Pub.
- American Speech Language Hearing Association. (2006). *Principles for speech-language pathologists in diagnosis, assessment, and treatment of autism spectrum disorders across the life span*. <https://www.asha.org/policy/tr2006-00143/>
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, 28(3), 12-29.
- Bass, J. D. ve Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44(7), 727-735.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J. ve Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889.
- Chang, Y. C. ve Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1-10.
- Cimsir, E. ve Hunt, B. (2018) Students with Disabilities: Practical Information for School Counselors in Turkey. *Int J Adv Counselling* . 40:122–132
- *Chung, K. M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T. ve Tassé, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 423-436.
- DiSalvo, C. A. ve Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207.
- Demir, Ş. (2000). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s.367-415). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills-training program. *Exceptional Children*, 63(2), 229-243.
- * Gardner, K. F., Carter, E. W., Gustafson, J. R., Hochman, J. M., Harvey, M. N., Mullins, T. S. ve Fan, H. (2014). Effects of peer networks on the social interactions of high school students with autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(2), 100-118.
- Grandin, T. (1995). How people with autism think. *In Learning and Cognition in Autism* (s. 137-156). Springer, Boston, MA.
- Goldstein, H., Schneider, N. ve Thiemann, K. (2007). Peer-mediated social communication intervention: When clinical expertise informs treatment development and evaluation. *Topics in Language Disorders*, 27(2), 182-199.
- Gough, D., Oliver, S. ve Thomas, J. (Ed.) (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage Pub.
- * Harper, C. B., Symon, J. B. ve Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815-826
- Hillier, A., Fish, T., Cloppert, P. ve Beversdorf, D. Q. (2007). Outcomes of a social and vocational skills support group for adolescents and young adults on the autism spectrum. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 107-115.
- *Hochman, J. M., Carter, E. W., Bottema-Beutel, K., Harvey, M. N. ve Gustafson, J. R. (2015). Efficacy of peer networks to increase social connections among high school students with and without autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 82(1), 96-116.
- *Hughes, C., Kaplan, L., Bernstein, R., Boykin, M., Reilly, C., Brigham, N., ve Harvey, M. (2012). Increasing social interaction skills of secondary school students with autism and/or intellectual disability: A review of interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 288-307.
- *Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A. ve Miller, T. (2014). The Use of Peer Networks to Increase Communicative Acts of First Grade Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*. 29(4): 230–245. doi:10.1177/1088357614539832.

- *Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R. ve Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: a randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1809-1824.
- *Kamps, D. M., Mason, R. ve Heitzman-Powell, L. (2017). *Peer Mediation Interventions to Improve Social and Communication Skills for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders*. İçinde Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder (s. 257-283). Springer, Cham.
- *Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J. ve Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431-439.
- *Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L. ve Paullin, A. W. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 220-227.
- Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Koegel, R. L., Detar, W. J. ve Regeher, A. (2013). Increasing socialization in adults with Asperger's syndrome. *Psychology in the Schools*, 50(9), 899-909.
- *Krebs, M. L., McDaniel, D. ve Neeley, R. A. (2010). The Effects of Peer Training on the Social Interactions of Children with Autism Spectrum Disorders. *Education*, 131(2), 393-405.
- *Lee, S., Odom, S. L. ve Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 67-79.
- *Liber, D. B., Frea, W. D. ve Symon, J. B. (2008). Using time-delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 312-323.
- *Loftin, R. L., Odom, S. L. ve Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1124-1135.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). Otizm spektrum bozukluğu. *İstanbul: Daktylos Yayınları*.
- *Kohler, F. W., Greteman, C., Raschke, D. ve Highnam, C. (2007). Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 155-163.
- *Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S. ve Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334-344.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(5), 351-372.
- *McFadden, B., Kamps, D. ve Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in autism spectrum disorders*, 8(12), 1699-1712.
- Myles, B. S., Simpson, R. L., Ormsbee, C. K. ve Erickson, C. (1993). Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. *Focus on Autistic Behavior*, 8(5), 1-19.
- National Autism Center (2015). National standards report. <http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandardsErişimTarihi:20.07.2018>.
- *Nelson, C., Nelson, A. R., McDonnell, A. P., Johnston, S. S. ve Crompton, A. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 165-181.
- *Nigam, R. ve Wendt, O. (2010). Peer-mediated naturalistic teaching, both with and without a speech-generating device, has transient effect on communicative behaviors in preschool children with autism spectrum disorders. *Evidence-based Communication Assessment and Intervention*, 4(1), 27-31.
- Odom, S. L., Cox, A. W. ve Brock, M. E. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.(2013). *Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. Exceptional Children*, 79, 233-251.
- Odluyurt S., Tekin-İftar, E., & Ersoy, G.(2014) Effects of School Counselor Supervised Peer Tutoring in Inclusive Settings on Meeting IEP Outcomes of Students with Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 49 (3)-415-428.
- *Odluyurt, S. (2013). A Comparison of the Effects of Direct Modeling and Video Modeling Provided by Peers to Students with Autism Who Are Attending in Rural Play Teaching in an Inclusive Setting. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 536-540.
- Odluyurt, S., Tekin-İftar, E. ve Adalıoğlu, İ. (2012). Does Treatment Integrity Matter in Promoting Learning Among Children With Developmental Disabilities?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 143-150.

- *Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I. ve Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 23(1), 15-28.
- *Özaydın, L., İftar, E. T. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi.
- Reichow, B. ve Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166.
- Ryan, J. B., Reid, R. ve Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 25(6), 330-341.
- *Petursdottir, A. L., McComas, J., McMaster, K. ve Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 353-357.
- Pınar, E. S. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretimprogramının etkililiğini incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 13-30.
- *Sira, B. K. ve Fryling, M. J. (2012). Using peer modeling and differential reinforcement in the treatment of food selectivity. *Education and Treatment of Children*, 35(1), 91-100.
- Sperry, L., Neitzel, J. ve Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256-264.
- Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, .. (), 77-94.
- Thiemann-Bourque, K. S. (2010). Instruction using the Picture Exchange Communication System appears to enhance generalization of communication skills among children with autism in comparison to Responsive Education and Prelinguistic Milieu Teaching. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 4(4), 192-195.
- Thiemann, K.ve Kamps, D. (2008). Promoting social communication competence of children with autism in integrated environments. *Educating Children and Youth with Autism*, 267-298.
- Thiemann-Bourque, K. (2013). Peer-mediated intervention. In *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (s.2152-2161). Springer, New York, NY.
- Tuncer, A. T. ve Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.
- Trembath, D., Balandin, S., Togher, L. ve Stancliffe, R. J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 173-186.
- *Trottier, N., Kamp, L. ve Miranda, P. (2011). Effects of peer-mediated instruction to teach use of speech-generating devices to students with autism in social game routines. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(1), 26-39.
- Utley, C.A., Mortweet, S.L. ve Greenwood, C.R. (1998). Peer mediated instruction and interventions. In E.L. Meyen., G.A. Vergason, R. J. Whelan, (Ed.). *Educating students with mild disabilities: Strategies and methods*. (s. 339374). Denver: Love Publishing Company.
- Wang, S.Y., Cui, Y. ve Parilla, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 562-569.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafos, J. ve Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(4), 1070-1083.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7), 1951-1966.
- Yıldırım, S. ve İftar, E. T. (2002). Akranların Sunduğu Sabit Bekleme Süreli Öğretim Gelişimsel Geriliği Olan Öğrencilere Tanıtıcı Levhaların Öğretiminde Etkili -midir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2). 67-84.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Serhat Odluyurt
syildiri@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Esra Orum Çattık
kaybolu.orum@gmail.com