

ISSN: 1305-0060



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

41. SAYI



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi <i>Haziran ve Aralık Aylarında Yayınlanan Ulusal Hakemli Bir Dergidir</i> Haziran/June 2022 Sayı/Issue: 41		
Sahibi/Owner Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Giray TOPAL		
Editör/Editor Doç. Dr. Fatih YILMAZ Dr. Öğr.Üyesi Mehmet DEMİRKOL Dr. Öğr. Üyesi Ferat YILMAZ		
Alan Editörü /Assistant Editors Doç. Dr. Yılmaz ZENGİN Dr. Öğr.Üyesi Nilüfer KURU Dr. Öğr.Üyesi Gonca ÇAKMAK Dr.Öğr.Üyesi Sedef SÜER Dr.Hanifi ŞEKERCİ Dr. Elçin AYZAZ		
Danışma Kurulu/Advisory Board Prof. Dr. Adnan BAKİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya Üniversitesi Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi Prof. Dr. Giray TOPAL, Dicle Üniversitesi Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Fırat Üniversitesi Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyonkocatepe Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa SAGLAM, Anadolu Üniversitesi Prof. Dr. M. Akif SÖZER, Gazi Üniversitesi Prof. Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Sinan OLKUN, TED Üniversitesi		
Dizinlenme/Indexing SOBIAD, Türk Eğitim İndeksi, Research Bible ve Google Akademik	Sekretarya/Secretary Arş.Gör. M.Özgür KELEŞ	Kapak Dr. Öğr.Üyesi Barış AYDIN
	Web Adresi/Web Adress http://www.zgefdergi.com	İletişim/Contact egitimdergi@dicle.edu.tr



41. Sayı Yazı İnceleme Kurulu Hakemleri

- Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM, Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal ÖZGEN, Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin GÖNEN, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram ARICI, Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Eyüp BOZKURT, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet AYDIN, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ, Batman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dila Nur YAZICI, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fulya EZMECİ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm YILDIRIM, Hakkari Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülizar Şule TEPETAŞ CENGİZ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal KARAKUŞ, Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Gör. İdris KARA, Siirt Üniversitesi
Dr. Ayça ÜLKER, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Derya ATALAN ERGİN, Kapadokya Üniversitesi
Dr. Elçin AYZAZ, Dicle Üniversitesi
Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Dr. İsmet KAYA, Dicle Üniversitesi
Dr. Nurbanu PARPUCU, Anadolu Üniversitesi
Dr. Tuğba ÖRNEK, Dicle Üniversitesi
Dr. Yasemin YÜZBAŞIOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENT

Makale Adı /Article Title	Yazar/lar-Author/s	Makale Türü/Article Type	Sayfalar / Pages
1. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alan Deyimler Üzerine Bir İnceleme A Review of Idioms in the Turkish/ Turkish Language and Literature Coursebooks	Ömer KEMİKSİZ	Araştırma makalesi / Research article	1-12
2. Bilişsel Motivasyon Teorilerine Dayalı Olarak Lise Öğrencilerinin Matematik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Mathematics Motivation Levels of High School Students Based on Cognitive Motivation Theories	Cahit TAŞDEMİR	Araştırma makalesi / Research article	13-28
3. İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi The Examination of Organizational Commitment Levels of Teachers and Administrators in Primary Education Institutions in Terms of Some Variables	Fehmi DEMİR, Ahmet ŞAHİN, Lazgin YEŞİLMEN, Rıdvan AYDIN	Araştırma makalesi / Research article	29-39
4. Fen Bilgisi Eğitim Alanında 2018-2020 Yılları Arasında Hazırlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Tematik Bir Analizi A Thematic Analysis of Master's and Doctoral Theses Prepared Between 2018-2020 in the Field of Science Education	Ebru KORKMAZ, Davut GÜREL	Araştırma makalesi / Research article	40-58
5. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Performanslarına Yönelik	Canan CENGİZ, Şenem ALKAN	Araştırma makalesi /	59-68

Öz-Değerlendirmelerinin İncelenmesi		Research article	
Pre-Service Science Teachers' Self-Evaluations about Their Professional Performance During Teaching Practicum Course			
6. Orta Çocukluk Dönemindeki Çocuklarda Aile Aidiyetinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ve Empati ile İlişkisi	Hatice Kübra DURLANIK, Ersin UZMAN	Araştırma makalesi / Research article	69-83
The Relationship of Family Belonging to Perceived Parental Attitudes and Empathic Tendencies in Middle Childhood Children			
7. Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Fatih KARA, Arzu GÜLBAHÇE	Araştırma makalesi / Research article	84-101
An Investigation Into The Teacher Candidate Ways to Cope With Stress and Depression Levels in Terms Of Some Variables			
8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Farklılaştırma ve Zenginleştirme Uygulamalarına İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	Nisa Gökden KAYA, Hüseyin MERTOL, Gülbin TURHAN, Damla ARAZ, Hazret UÇAR	Araştırma makalesi / Research article	102-114
Examination of Postgraduate Thesis On Applications of Differentiation and Enhancement in Education of Gifted Students			
9. Eğitim Denetmenlerinin Mesleklerine Yönelik Görüşleri ve Beklentileri	Suzan CANLI, Hasan DEMİRTAŞ	Araştırma makalesi / Research article	115
Education Inspectors' Opinions and Expectations of Their Profession			



Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alan Deyimler Üzerine Bir İnceleme

Ömer KEMİKSİZ¹

¹Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, okemiksiz@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8628-6203>

Geliş Tarihi/Received: 12.07.2021 Kabul Tarihi/Accepted: 25.02.2022 e-Yayın/e-Printed: 30.06.2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.182>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkököl/ortaokul Türkçe ve lise Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde yer alan deyimleri çeşitli açılardan incelemektir. Nitel araştırma deseninde tasarlanan araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2. sınıf için Koza, diğer sınıf seviyeleri için MEB Yayınları tarafından hazırlanan ders kitapları oluşturmuştur. Örneklemdaki kitaplarda yer alan 155 öyküleyici metin, 128 bilgilendirici metin ve 101 şiir olmak üzere toplam 384 metin araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ilkököl seviyesinde en fazla deyim 4. sınıf, ortaokul seviyesinde 7. sınıf ve lise seviyesinde 11. sınıfta yer verilirken ilkököl seviyesinde en az deyim 1.sınıf, ortaokul seviyesinde 6. sınıf ve lise seviyesinde 9. sınıfta yer verilmiştir. Ders kitaplarında yer alan 1819 farklı, toplam 4804 deyim 3185'i (%66) öyküleyici metinlerde, 1371'i (%29) bilgilendirici metinlerde, 248'i (%5) şiirlerde yer almıştır. Bütün sınıf seviyelerinde deyimlerin en sık kullanıldığı metin türü öyküleyici metinler olmuştur. Ders kitaplarındaki metinlerde en sık kullanılan deyimler ne kadar (f=82), o kadar (f=65), karar vermek (f=59), haber vermek (f=39), gibi olmak (f=37), fark etmek (f=34), elde etmek (f=32), kim bilir (f=32), ortaya çıkmak (f=31) ve yola çıkmak (f=30) şeklinde belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, ders kitabı, metin, deyim.

A Review of Idioms in the Turkish/ Turkish Language and Literature Coursebooks

ABSTRACT

This research aims to examine the idioms in the texts of primary/secondary school Turkish coursebooks and high school Turkish language and literature coursebooks from various perspectives. The document analysis technique was used to collect the data of the research, which was conducted in a qualitative research design. The sample of the research consisted of the coursebooks prepared by Koza Publishing for the 2nd grade and by the Ministry of National Education (MoNE) for the other grade levels. A total of 384 texts, being 155 narrative, 128 informative and 101 poems in the books were examined within the scope of the research. According to the research findings, the highest number of idioms was found in the 4th grade at the primary school level, in the 7th grade at the secondary school level and in the 11th grade at the high school level, while the least number of idioms was found in the 1st grade at the primary school level, in the 6th grade at the secondary school level and in the 9th grade at the high school level. 3185 (66%) of 4804 different idioms were included in narrative texts, 1371 (29%) in informative texts, and 248 (5%) in poems. The most frequently used text type at all grade levels was found narrative texts. The most frequently used idioms in the texts in the textbooks were found as how much (f=82), that much (f=65), to take decision (f=59), to give information (f=39), to be like (f=37), to realize (f=34), to obtain (f=32), who knows (f=32), to uncover (f=31) and to set off (f=30).

Keywords: Turkish, Turkish language and literature, textbook, text, expression.

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olmanın gereği olarak birey, gün içerisinde başka insanlarla iletişime girmekte, sözlü veya yazılı şekilde kendini anlatma ihtiyacını karşılamaktadır. Kişinin kendini etkili, verimli, sağlıklı bir şekilde anlatabilmesi ise dilin ifade gücünden en üst düzeyde istifade edebilmesine bağlıdır. Bu ifade gücüne sahip olunamaması veya bu gücün etkili şekilde kullanılamaması, iletişimde aksaklıklara yol açacaktır. Bu durumun ortadan kaldırılması, iletişim sürecinde bazı noktalara dikkat edilmesine bağlıdır. Kişinin sözlü veya yazılı anlatımda başvurduğu söz varlığı unsurları, iletişimin kalitesini ve sürdürülebilirliğini belirleyen etkenlerin başında gelmektedir.

Bir dilin içerisinde barındırdığı kalıplaşmış dil birimlerinden oluşan (Akkar, 2021) söz varlığıyla ilgili temel kavramlar ve durumlar, konuyla ilgili araştırmalarda farklı terimlerle isimlendirilmiş, hem kavramların sınırlandırılmasında hem de terminolojide henüz birliktelik sağlanamamıştır (Demir, 2016). Türkçe Sözlük'te

(2011: 2158) “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” şeklinde tanımlanan söz varlığı, Demir’e (2016) göre sözlüklerde madde başı şeklinde yer alan kelime ve sözlerden ibaret değildir. Dilin bünyesinde bir birikim hâlinde nesilden nesile aktarılan atasözleri, deyimler, farklı yapılarıdaki birleşik kelimeler, ikilemeler, sözlükte yer alsın almasın yabancı dillerden alınmış kelimeler/sözler, argo, jargon kabul edilen bütün kelimeler ve kalıp sözler o dilin söz varlığı içinde değerlendirilir. Akın’a (2018) göre ise bir dilin sahip olduğu bütün dil unsurlarının toplamı olarak ifade edilen söz varlığı aynı zamanda bireyin sahip olduğu kişisel kelime servetini belirtmek amacıyla da kullanılmaktadır. Söz varlığı milletlerin dili, tarihi, edebiyatı ve kültürü açısından nasıl önem taşıyorsa bireylerin dünyasında da aynı derece öneme sahiptir (Uysal, 2016). Demirci ve Baş’a (2016) göre insanın düşünce dünyasının sınırlarını belirleyen söz varlığı, her unsurun yapboz parçası olduğu bir resim şeklinde düşünüldüğünde söz varlığının oluşumu insanın doğumuyla başlar, gelişim dönemleri boyunca devam eder. Zaman içinde birikerek tamamlanan yapbozun parçalarının sayısı ve kalitesi ise bireyin çevresi ve eğitim hayatındaki yaşantıları ile netleşir.

İnsan duygu ve düşüncelerinin derinliğinden çıkan, toplumsal etkileşimin varlığı olarak değerini koruyan bir öze sahip olan (Karadüz, 2009) bir dilin söz varlığı, ait olduğu toplumun yaşam biçiminden, geleneğinden, bulunduğu coğrafyadan, hayatı algılayış biçiminden, sahip olduğu tarihten ortaya çıkarak zaman içinde değişerek ve artarak canlılığını koruyan bir kavramdır (Arslan ve Durukan, 2014) ve bireyin/toplumun sahip olduğu söz varlığının zengin içerikte olması köklü bir kültürel mirasın varlığının da göstergesidir (Akın, 2018). Zira bir milletin dünyaya bakış açısının ölçütlerinden biri de o milletin sahip olduğu kavramlar dünyasıdır. Söz varlığının millette meydana getirdiği mevcudiyet, binlerce yıllık kültür birikimini de peşinde getirir (Baş, 2016). Arslan ve Durukan’a (2014) göre bir milletin her alanda olduğu gibi kültürde de zenginliğini gösteren unsurların başında söz varlığının gelişmiş olması gelmektedir. Köklü bir dile sahip olan milletlerin bilimde, sanatta, edebiyatta ön sıralarda olduğu bir gerçektir. Bir milletin dünya görüşünün, yaşam alışkanlıklarının ve hayatı algılama biçiminin geleceğe nakledilmesi söz varlığının korunup geliştirilmesiyle mümkündür. Söz varlığının bir dilin ve dolayısıyla o dili yazan ve konuşan kişilerin anlatım gücünü geliştirdiğine dikkat çeken Baş’a (2016) göre dilin anlatım gücü, milletin her noktadaki gücüne de karşılık gelir. Söz varlığının gücünü koruyup zenginleştirebilen milletler, her zaman tarih sahnesinde var olurlar. Bundan dolayı bir dilin söz varlığının belirlenmesi, diller üzerinde araştırma yapılırken kullanılan ölçütlerden birisidir (Yaman, 2016).

Bir dilde hazır söz kalıpları şeklinde dilin anlam boyutunun zenginleşmesine katkı sunan (Sinan, 2008), ifadeye canlılık, akıcılık ve zenginlik katmalarından dolayı dilin söz varlığı içinde önemli bir yere sahip olan (Özden, 2016) dil birliklerinden biri de deyimlerdir. Korkmaz’a (2007) göre deyim, belirli gramer kalıpları içinde bir araya gelen birden fazla söz veya söz grubunun, anlama zenginlik ve güzellik katmak için, mecazlı kullanışlar yolu ve çekici anlam kılığı ile yeni anlamlar oluşturacak şekilde kaynaşmış bulunan söz topluluklarıdır. Bulut (2013) ise deyimleri, bireyin hayal dünyasının zenginleşmesine, güzel konuşup güzel yazmasını katkıda bulunan, yazıya sıcak, samimi, canlı, içten bir anlam kazandıran mecaz ve soyut anlam ifade eden kalıplaşmış anlatım öğeleri şeklinde tanımlamaktadır. Toplum yaratıcılığında kaynaklanan, dilimizin anlatım zenginliğini gösteren unsurlardan olan, dilimizi anlam ve anlatım açısından gelişmişliğe, anlatım incelik ve derinliğine ulaştıran deyimler, içerdikleri özel söz kalıpları ve anlam içerikleriyle Türkçede söz sanatlarının önemli öğelerinden birini temsil etmektedir (Korkmaz, 2018). Emre ve Doğan’a (2012) göre öteden beri anlatıma güç katan, dinleyicileri anlatılanlara bağlayan, anlatılanların akılda kalıcılığını sağlayan örnekler ve sözler oldukça rağbet görmüştür. Deyimler de bu kategoride değerlendirilebilecek, her devirde sevilip sıkça kullanılan türlerden biridir.

Deyimlerin özelliklerine bakıldığında deyimi oluşturan sözcüklerden en az birinin az çok gerçek anlamının dışında kullanılmış olması ön plana çıkmaktadır. Bir diğer özellik de deyimlerin yapılarında kolay kolay değişmeyen bir kalıplaşmanın söz konusu olmasıdır. Kalıplaşmış bu yapılar aynı zamanda bir anlam bütünlüğünü de ortaya çıkarmaktadır (Sinan, 2008). Hayran’ın (2019) ifade ettiği üzere kelimeler gerçek anlamlarının dışında bir araya getirilerek deyimleştirilir veya bir imgeden hareket ederek belli bir duyguyu, durumu veya olayı karşılayan kelime birleştirmeleri yapılır. Böylece insanın zihninde anlatılmak istenen olay

veya duruma uygun düşen sahneler çizilerek canlandırılmış olur. Bu yolla okuyanın veya dinleyenin zihninde güçlü bir anlam etkisi oluşturulur. Doğru'ya (2008) göre deyimlerin bir diğer önemli özelliği atasözlerinde olduğu gibi herhangi bir yargı, nasihat, kural veya tecrübe aktarma görevini üstlenmemeleridir. Bunun yanında deyimler, bir dilin anlatım yollarını, o dili konuşan toplumun yaşam biçimini, geçmişini, geleneklerini ve çeşitli özelliklerini belirten önemli ipuçları sağlarlar. Bu sebeple deyimler açısından diller arasında büyük ayrımlar söz konusudur (Aksan, 2003).

Toplumun sahip olduğu kültürün manevi parçacıklarından biri olan deyimler, toplum felsefesini yansıtan özlü sözler olarak gerek anlatıma zenginlik katılması gerekse kültürel unsurların geçmişten günümüze taşınması açısından önemlidir. Bu sebeple genç kuşakların, bu mirastan haberdar olup bu mirasa sahip çıkmaları sağlanmalıdır (Özbay & Melanlıoğlu, 2009). Bulut'a (2013) göre deyimlerin bir bölümünün zaman içinde kullanılmaması o deyimlerin yok olmasına sebep olmaktadır. Millî servetimiz konumundaki deyimlerin yok olmaması için mücadele verilmesi, kullanımlarının sağlanarak kalıcı olmalarının sağlanması herkes için bir sorumluluktur. Bunun için de toplumun kültürünün yansıtıldığı, Türkçenin anlatım gücünü gösteren kesit şeklinde düşünülen deyimlerin ana dili öğretiminde çeşitli yollarla öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Türkben, 2019). Bu noktada ana dili ders kitapları, içerdiği metinlerle öğrencilerin deyim varlıklarına katkı sağlayacak materyallerin başında gelmektedir. Ders kitaplarının hazırlanmasına öncülük eden öğretim programlarına da bu konuda görevler düşmektedir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) deyim öğretimine dikkat çeken kazanımlara yer ayrıldığı görülmektedir. Programın "Okuma" becerisi alt alanlarından "Söz Varlığı"nda "Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanır.", "Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.", "Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler./ Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar." şeklinde kazanımlara vurgu yapılırken "Yazma" becerisinde "Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır." kazanımına yer verilmiştir. Bu durum Türkçe derslerinin öğrencilerin deyim hazinelerinin zenginleştirilmesinde önemli olduğunu göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Türkçenin söz varlığı içerisinde önemli bir yeri olan deyimler, araştırmacıların da ilgisini çekmiş, literatürde gerek Türkçe (Akın, 2018; Atalan & Topçuoğlu-Ünal, 2021; Doğru, 2008; İnan, 2016; Mangır, 2012; Türkben, 2019) ve yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin (Akkar, 2021; Arslan & Durukan, 2014; Erdoğan, 2019; Hayran, 2019; Özkan, 2017; Zorpuzan, 2018) gerekse farklı türlerdeki edebiyat eserlerinin (Coşkun, 2021; Çitil, 2009; Erol & Sarıkaya, 2016; Şen, 2019; Yavuz, 2012; Yıldırım-Bilgen, 2017) deyim zenginliği bakımından incelenmesine dönük pek çok araştırmaya yer verilmiştir. Bu araştırmaya en yakın çalışma ise Uluçay'a (2011) aittir. Bahsi geçen çalışmada ortaokul Türkçe ile lise Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki deyimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Alanyazın taraması neticesinde 2018'de güncellenen programlara uygun olarak hazırlanan ders kitaplarındaki deyimleri, farklı öğrenim kademelerine göre inceleyen çalışmalar (Atalan & Topçuoğlu-Ünal, 2021; Gülden, 2019; Türkben, 2019) mevcutsa da 1. sınıftan 12. sınıfa kadar bütün sınıf düzeylerini kapsayacak şekilde ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ders kitapları özelinde ilkokul 1. sınıftan lise son sınıfa kadar bütün sınıf seviyelerindeki deyimleri karşılaştırması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada "Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının deyim hazinesi bakımından görünümü nasıldır?" problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki deyimlerin sınıf seviyelerine göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki deyimlerin metin türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında en sık kullanılan deyimler hangileridir?
4. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında en sık kullanılan deyimlerin okul sözlüklerinde yer alma durumu nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, örneklem bilgileri, verilerin toplanması/analiziyle ilgili açıklamalar üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

İlkokul/ortaokul Türkçe ve lise Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde yer alan deyimleri tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırma, veri toplama tekniği olarak görüşme, gözlem, doküman analizi gibi nitel yöntemlere başvuru, gerek algıların gerek olayların doğal ortamda gerçeğe uygun ve bütüncül şekilde ortaya konmasına dönük nitel bir sürecin takip edildiği araştırma türü (Yıldırım ve Şimşek, 2011) olarak ifade edilebilir.

Nitel araştırmalarda araştırma probleminin belirlenmesi, kuramsal çerçevenin oluşturulması, araştırma sorularının yazılması, araştırma örnekleminin belirlenmesi, araştırmacı rolünün belirlenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların betimlenmesi ve yorumlanması, sonuçların sınırlandırılıp analitik genellemelere ulaşılması şeklinde birçok aşama mevcuttur. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinde ise beş aşama vardır. Bunlar, dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Koza Yayınları tarafından 2. sınıf, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları tarafından 1, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyeleri için hazırlanmış Türkçe ve yine MEB Yayınları tarafından 9, 10, 11 ve 12. sınıf seviyeleri için hazırlanmış Türk dili ve edebiyatı ders kitapları oluşturmaktadır. MEB Yayınları tarafından ilkökul 2. sınıf için hazırlanmış bir yayın olmadığından bu sınıf düzeyi için farklı bir yayınevinin kitabı tercih edilmiştir. Örneklemdaki kitaplarda yer alan ve bu araştırmada incelemeye tabi tutulan metin türlerine ve sayılarına yönelik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemeye yönelik sayısal bilgiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Toplam
Ö	8	14	12	12	13	10	15	14	11	18	14	14	155
B	4	7	13	13	10	17	12	10	13	8	13	8	128
Ş	4	11	7	7	8	5	5	8	5	12	11	18	101
T	16	32	32	32	31	32	32	32	29	38	38	40	384

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada incelemeye alınan 384 metnin 155’i (%41) öyküleyici, 128’i (%33) bilgilendirici türdedir. Şiir türündeki metin sayısı ise 101’dir (%26). Sınıf seviyelerine göre metin sayılarına bakıldığında 1. sınıfta 16; 2, 3, 4, 6, 7 ve 8. sınıfta 32; 5. sınıfta 31; 9. sınıfta 29; 10 ve 11. sınıfta 38; 12. sınıfta 40 metin araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın 4. alt problemi doğrultusunda incelenen deyim sözlükleriyle ilgili bilgiler ise şu şekildedir:

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü- Gönül Yayıncılık, 2017.

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü- Karatay Yayınları, 2017.

Atasözleri Deyimler Sözlüğü, Ema Kitap, 2020.

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, Mercak Yayınları, Tarihsiz.

Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü, Evrensel İletişim Yayınları, 2020.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri nitel araştırma deseninin veri toplama tekniklerinden biri olan ve araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan teknik (Yıldırım & Şimşek, 2011) şeklinde tanımlanan doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırmada 2018 Türkçe Öğretim Programı’na uygun olarak hazırlanmış bir yayınevinin kitabının incelenmesi, böylece sınıf seviyeleri arasında daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilmesi düşünülmüş, bu amaçla MEB Yayınları tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarının incelenmesine karar verilmiştir. Ancak sadece ikinci sınıf seviyesinde MEB Yayınları

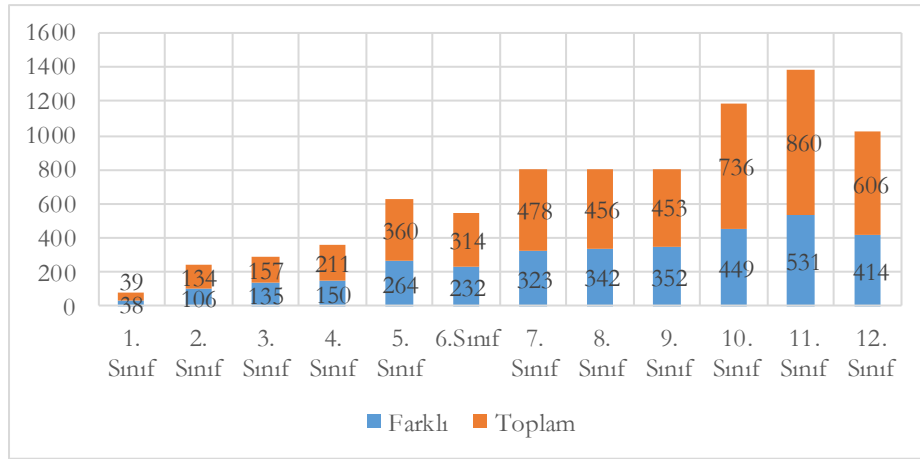
tarafından hazırlanan bir kitaba ulaşamadığından bu sınıf için farklı bir yayınevini (Koza) kitabı araştırmaya dâhil edilmiştir. Örnekleme alınan kitaplardaki okuma ve serbest okuma metinlerinin değerlendirmeye alınması, dinleme metinlerinin ise inceleme dışında bırakılması araştırmanın sınırlılığı olarak belirlenmiştir. İlk aşamada ders kitaplarındaki metinler tek tek okunmuş, metinlerde yer alan deyimler TDK Türkçe Sözlük'te yer alan deyimlerle karşılaştırılmıştır. Tespit edilen deyimler, her sınıf seviyesi için bilgisayar ortamında oluşturulan Microsoft Word dosyasına her metin için ayrı ayrı işlenmiştir. Metinler ilk okumanın ardından araştırmacı tarafından farklı bir zaman diliminde tekrar okunmuş, böylece deyimleri içeren tablolara son şekli verilmiştir. Ortaya çıkan verilerin analizi ise araştırma sorularına uygun şekilde yapılmıştır. Sınıf seviyelerine göre farklı ve toplam deyim sayılarının ortaya çıkarılmasının ardından deyimlerin metin türlerine göre dağılımı belirlenmiş, bütün metinlerde en sık kullanılan deyimler tespit edilmiştir. Son olarak ders kitaplarındaki metinlerde en sık yer alan deyimlere rastgele seçilen beş adet okul deyim sözlüğündeki yer verilme durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleri dikkate alınarak tablolar/grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları, alt problemlere dayalı olarak sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki deyimlerin sınıf seviyelerine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki birinci alt problemine yönelik bulgulara Grafik 1’de yer verilmiştir.



Grafik 1. Ders kitaplarındaki deyimlerin sınıf seviyelerine göre dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü gibi 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda 38’i farklı (%97,43) olmak üzere toplam 39 deyim; 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda 106’sı farklı (%79,10) olmak üzere toplam 134 deyim; 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda 135’i farklı (%85,98) olmak üzere toplam 157 deyim; 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda 150’si farklı (%71,09) olmak üzere toplam 211 deyim; 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda 264’ü farklı (%73,33) olmak üzere toplam 360 deyim; 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda 232’si farklı (%73,88) olmak üzere toplam 314 deyim; 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda 323’ü farklı (%67,57) olmak üzere toplam 478 deyim; 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda 342’si farklı (%75) olmak üzere toplam 456 deyim; 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda 352’si farklı (%77,70) olmak üzere toplam 453 deyim; 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda 449’u farklı (%61) olmak üzere toplam 736 deyim; 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda 531’i farklı (%61,74) olmak üzere 860 deyim ve 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda 414’ü farklı (%68,31) olmak üzere toplam 606 deyim kullanılmıştır.

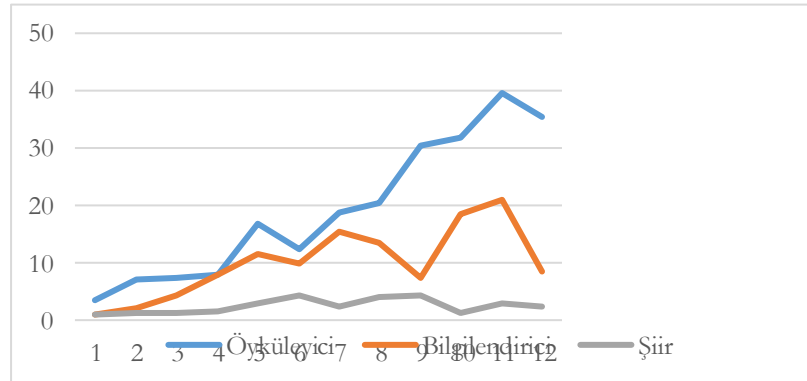
3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki deyimlerin metin türlerine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki ikinci alt problemine yönelik bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Ders kitaplarındaki deyimlerin metin türlerine göre dağılımı

	Deyim Sayısı			Deyim Ortalaması		
	Öyküleyici	Bilgilendirici	Şiir	Öyküleyici	Bilgilendirici	Şiir
1. Sınıf	28	7	4	3,5	1,75	1
2. Sınıf	102	16	16	7,28	2,28	1,45
3. Sınıf	90	57	10	7,5	4,38	1,42
4. Sınıf	96	103	12	8	7,92	1,71
5. Sınıf	220	115	25	16,92	11,5	3,12
6. Sınıf	125	167	22	12,5	9,82	4,4
7. Sınıf	282	184	12	18,8	15,33	2,4
8. Sınıf	287	136	33	20,5	13,6	4,12
9. Sınıf	334	97	22	30,36	7,46	4,4
10. Sınıf	572	148	16	31,77	18,5	1,33
11. Sınıf	554	273	33	39,57	21	3
12. Sınıf	495	68	43	35,35	8,5	2,38
Toplam	3185	1371	248	20,54	10,71	2,46

Tablo 2’de görüldüğü gibi Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde yer alan toplam 4804 deyimden 3185’i (%66) öyküleyici metinlerde, 1371’i (%29) bilgilendirici metinlerde, 248’i (%5) ise şiirlerde kullanılmıştır. Toplam deyim sayılarının metin sayılarına göre ortalamasına bakıldığında öyküleyici metinlerde deyim ortalaması 20,54 bilgilendirici metinlerde deyim ortalaması 10,71 ve şiirlerde deyim ortalaması 2,46 olarak gerçekleşmiştir. Deyim ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde öyküleyici metinlerde ilkökul seviyesinde en fazla 4. sınıfta (f=8), ortaokul seviyesinde en fazla 8. sınıfta (f=20,5), lise seviyesinde ise en fazla 11. sınıfta (f=39,57) deyim yer verilmiştir. Bilgilendirici metin türünde ilkökul seviyesinde en fazla 4. sınıfta (f=7,92), ortaokul seviyesinde en fazla 7. sınıfta (f=15,33), lise seviyesinde ise en fazla 11. sınıfta (f=21) deyim kullanıldığı görülmüştür. Deyimlerin şiir türündeki ortalamaları dikkate alındığında ilkökul seviyesinde yine en fazla 4. sınıfta (f= 1,71), ortaokul seviyesinde en fazla 6. sınıfta (f=4,4), lise seviyesinde ise en fazla 9. sınıfta (f=4,4) deyim yer verildiği tespit edilmiştir. Sınıf seviyelerine göre öyküleyici ve bilgilendirici türler ile şiir türündeki metinlerdeki deyim ortalamalarının durumu Grafik 2’de gösterilmiştir.

**Grafik 2.** Metin türü-sınıf seviyesine göre deyim ortalamaları

Grafik 2’de görüldüğü gibi bütün sınıf seviyelerinde deyimlerin en fazla yer aldığı metin türü öyküleyici metinler olurken bunu bilgilendirici metinler takip etmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerine göre deyim ortalamalarının birbirine en yakın olduğu sınıf seviyeleri ise 4. sınıf (0,08) ve 1. sınıf (1,75), en uzak olduğu sınıf seviyeleri de 9. sınıf (22,9) ve 12. sınıf (26,85) olmuştur.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında en sık kullanılan deyimler hangileridir?” şeklindeki üçüncü alt problemine yönelik bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Ders kitaplarında en sık kullanılan deyimler

Deyim	f	Kaç Farklı Kitapta Kullanıldığı	Kullanılan Sınıf Seviyeleri
neden olmak	20	7	4, 6, 7, 8, 10, 11, 12
iş yapmak	20	6	4, 5, 7, 10, 11, 12,
ad vermek	23	10	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12
ayağa kalkmak	23	8	2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
geri dönmek	23	12	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
(birinin) hoşuna gitmek	23	10	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
zorunda kalmak (olmak)	24	9	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12
(bir şeyden) söz etmek	24	9	3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
canını almak	24	3	9, 10, 11
aklına gelmek	28	9	1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12,
(bir işte) yer almak	28	9	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
yola çıkmak	30	11	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
ortaya çıkmak	31	9	3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12
kim bilir	32	8	1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11
elde etmek	32	9	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
fark etmek	34	9	2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12
gibi olmak	37	9	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
haber vermek	39	10	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
karar vermek	59	10	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
o kadar	65	10	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
ne kadar	82	11	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Tablo 3'te görüldüğü gibi Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında en fazla yer verilen deyimler ne kadar (f=82), o kadar (f=65), karar vermek (f=59), haber vermek (f=39), gibi olmak (f=37), fark etmek (f=34), elde etmek, kim bilir (f=32), ortaya çıkmak (f=31) ve yola çıkmak (f=30) olarak belirlenmiştir. Bu deyimleri (bir işte) yer almak, aklına gelmek (f=28), (bir şeyden) söz etmek, zorunda kalmak (olmak) (f=24), (birinin) hoşuna gitmek, geri dönmek, ayağa kalkmak, ad vermek (f=23), neden olmak ve iş yapmak (f=20) deyimleri takip etmiştir. Metinlerde en çok kullanılan deyimlerin kitaplara göre dağılımı incelendiğinde “geri dönmek” deyiminin bütün kitaplarda yer alan tek deyim olduğu, “ne kadar” ve “yola çıkmak” deyimlerine de 11 farklı kitapta yer verildiği tespit edilmiştir. En sık kullanılan deyimlerden “o kadar”, “karar vermek”, “haber vermek”, “(birinin) hoşuna gitmek”, “ad vermek” deyimlerine 10, “gibi olmak”, “fark etmek”, “elde etmek”, “(bir işte) yer almak”, “aklına gelmek”, “(bir şeyden) söz etmek”, “zorunda kalmak (olmak)” deyimlerine 9, “kim bilir”, “ayağa kalkmak” deyimlerine 8, “neden olmak” deyimine de 7 kitapta yer verilmiştir. “Canını almak” deyimini, metinlerde en sık kullanılan deyimlerden biri olmasına rağmen yalnızca 3 kitapta yer almıştır. En sık kullanılan deyimlerden “geri dönmek”, 1. sınıftan 12. sınıfa kadar; “ne kadar” 2. sınıftan 12. sınıfa kadar; “haber vermek”, 3. sınıftan 12. sınıfa kadar; “elde etmek” ve “gibi olmak” da 4. sınıftan 12. sınıfa kadar ders kitaplarında kullanılmış ve böylece ilk defa karşılaştığı sınıf seviyesinden itibaren öğrencinin kesintisiz şekilde karşısına çıkan deyimler olarak öne çıkmıştır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmannın “Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında en sık kullanılan deyimlerin okul sözlüklerinde yer alma durumu nasıldır?” şeklindeki dördüncü alt problemine yönelik bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Kitaplarda en sık kullanılan deyimlerin sözlüklerde yer alma durumu

Deyim	Karatay	Gönül	Ema	Mercek	Evrensel	Toplam
neden olmak	-	-	-	-	-	-
iş yapmak	-	-	-	-	-	-
ad vermek	X	-	-	-	-	1
ayağa kalkmak	X	X	X	-	-	3
geri dönmek	-	X	-	-	-	1
(birinin) hoşuna gitmek	X	X	X	-	X	4
zorunda kalmak (olmak)	-	-	-	-	-	-
(bir şeyden) söz etmek	-	-	-	-	-	-
canını almak	-	-	X	-	X	2
aklına gelmek	X	X	X	-	X	4
(bir işte) yer almak	X	X	X	-	X	4
yola çıkmak	-	X	X	-	-	2
ortaya çıkmak	X	-	-	-	X	2
kim bilir	-	X	X	X	-	3
elde etmek	-	X	-	X	X	3
fark etmek	-	X	X	-	-	2
gibi olmak	-	-	-	-	-	-
haber vermek	X	X	X	-	-	3
karar vermek	-	-	-	-	-	-
o kadar	-	-	-	-	-	-
ne kadar	-	-	-	-	-	-
Toplam	7	10	9	2	6	

Tablo 4’te görüldüğü üzere ders kitaplarında en sık kullanılan (f=21) deyimlerden 10’u Gönül Yayınları, 9’u Ema Yayınları, 7’si Karatay Yayınları, 6’sı Evrensel İletişim Yayınları ve 2’si Mercek Yayınları tarafından hazırlanan okul deyim sözlüklerinde yer almaktadır. Bu deyimlerden, incelenen okul sözlüklerinde en çok yer verilenler “(birinin) hoşuna gitmek”, “aklına gelmek”, “(bir işte) yer almak” (f=4), “ayağa kalkmak”, “kim bilir”, “elde etmek”, “haber vermek” f=3) deyimleri olurken ders kitaplarında kullanım sıklığı bakımından ilk üçte yer alan “ne kadar”, “o kadar” ve “karar vermek” deyimleri de dâhil olmak üzere 21 deyimden 8 tanesine hiçbir okul deyim sözlüğünde rastlanmamıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkökul/ortaokul Türkçe ile lise Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde geçen deyimlerin belirlenmesi, bu deyimlerin sınıf seviyelerine, metin türlerine ve kitaplardaki kullanım sıklıklarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar özetlenmiş, bu sonuçların alanyazındaki benzer çalışmalarla kıyaslanması yoluna gidilmiştir.

Ders kitaplarındaki metinlerde yer verilen deyimlerin sınıf seviyelerine göre dağılımlarında ilkökul kademesinde sınıf seviyesi arttıkça farklı ve toplam deyim sayısının arttığı görülmüştür. Ortaokul kademesinde en fazla deyim 7 ve 8. sınıf kitaplarında yer verildiği, farklı deyim sayısının ise en fazla 8. sınıf kitabında olduğu belirlenmiştir. Ancak ilkökul kademesinde görülen sistematik artışın ortaokul kademesinde olmadığı, 5. sınıf kitabında 6. sınıf kitabına göre, 7. sınıf kitabında da 8. sınıf kitabına göre daha fazla deyim yer aldığı ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda da bu araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Büyükhellaç’ın (2014) çalışmasında toplam deyim ve farklı deyim sayılarının 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarında toplam söz varlığı unsurlarına paralel olarak kademeli bir şekilde arttığı, 8. sınıfta ise yeniden düşüşe geçtiği belirlenmiştir. İnan’ın (2016) çalışmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerin 5. sınıftan 8. sınıfa kadar kademeli şekilde azaldığı tespit edilmiştir. MEB Yayınları ortaokul Türkçe ders kitaplarını inceleyen Arslan-Kutlu (2006), 7. sınıf metinlerindeki deyim sayılarının 8. sınıf metinlerindeki deyim sayılarından fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uluçay’ın (2011) çalışmasında da 7. sınıf kitabındaki deyim sayısının 8. sınıf kitabındaki deyim sayısından fazla olduğu görülmüştür. Türkben’in (2019) çalışmasında ise 5. sınıf ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının 7. sınıf ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına göre daha fazla deyim sahip olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf kitabında farklı deyim sayısının fazla olmasına rağmen toplam deyim sayısının 7. sınıf kitabına göre az olmasını bir eksiklik olarak düşünebiliriz. MEB Yayınları tarafından hazırlanmış kitaplardaki deyimlerle ilgili çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır. MEB Yayınları ile TAV Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının “Toplum Hayatı” temasındaki beşer metni söz varlığı unsurları açısından inceleyen Gökçe (2014), MEB Yayınları kitabındaki deyim sayısının, TAV Yayınları kitabına göre daha az olduğunu belirlemiştir. Dört farklı 8. sınıf (Koza, MEB, TAV, Pasifik) Türkçe ders kitabındaki

deyimleri inceleyen Öz (2012), bu kitaplar içerisinde en az deyim içeren kitabın MEB Yayınları tarafından hazırlanan kitap olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın Turhan'ın (2010) araştırmasında 8. sınıf düzeyinde beş farklı kitap içerisinde (Batu, Harf, Koza, MEB, Pasifik) MEB Yayınları deyim zenginliği bakımından ikinci sırada yer almıştır. Araştırmaların yapıldığı yılların ve kitaplardaki metin güncellemelerinin bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Ortaöğretim için hazırlanan kitaplardaki deyim sayılarında 9. sınıftan 11. sınıfa kadar düzenli bir artış söz konusuken 12. sınıfta tekrar bir düşüşün olduğu, bu sayının 10. sınıf kitabındaki sayının da altında olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuç Uluçay (2011) tarafından yapılan ve MEB Yayınları Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının deyim zenginliği bakımından incelendiği çalışmada görülmüştür. İlgili araştırmada metinlerdeki deyim sayıları 9. sınıftan 11. sınıfa kadar düzenli şekilde artmış, bütün sınıf seviyeleri içinde en az deyim 12. sınıf kitabında yer verilmiştir. Son sınıf kitabında böylesi bir düşüşün olumsuz bir durum olduğu söylenebilir. Buna göre ilköğretim seviyesi dışındaki öğrenim kademeleri için hazırlanan kitaplarda deyim artışının düzenli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki deyimler üzerine yapılan araştırmalarda da görülmektedir. Gün ve İkizçınar (2019) ile Akkar'ın (2021) araştırmalarında Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin dil düzeyleri göz önüne alındığında deyimlerin düzeylere göre kademeli şekilde arttığı ve en sık kullanıldığı dil düzeyinin C1 düzeyi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Erdoğan'ın (2019) araştırmasında da Gazi ve İstanbul Türkçe öğretim setlerinde deyimlerin en fazla yer aldığı kitaplar ileri seviye kitaplar olmuştur. Ancak Arslan ve Durukan (2014) tarafından yapılan araştırmada ise Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'nde en fazla deyim yer verilen seviyenin “orta düzey” olduğu tespit edilmiştir. Göçen, Karabulut, Yıldız-Memiş ve Darama'nın (2020) araştırmasında yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında en fazla deyim yine orta düzey kitaplarda rastlanmıştır. Bütün bunlar gerek ana dil gerekse yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki deyim varlığının sınıf veya kur düzeyine göre sistematik olmadığını, aynı yayınevi tarafından hazırlanmış kitaplarda bile bu hususun dikkate alınmadığını göstermektedir.

Ders kitaplarındaki deyimlerin, metin türlerine göre dağılımı incelendiğinde bütün sınıflarda öyküleyici metinlerdeki deyim ortalamalarının bilgilendirici metinlerdeki deyim ortalamalarından fazla olduğu belirlenmiştir. Yine bütün sınıflarda şiir türündeki metinler, en az deyim yer aldığı metinler olarak öne çıkmıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki deyim ortalamalarının birbirine en yakın olduğu sınıf düzeyi 4. sınıf olurken en uzak olduğu sınıf düzeyi de 12. sınıf olmuştur. Atalan ve Topçuoğlu-Ünal'ın (2021) üç farklı 7. sınıf Türkçe ders kitabını inceledikleri araştırmada kitaplardan birinde (MEB Yayınları- Edt. Emine Kırmızı) bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha çok deyim barındırdığı ifade edilmiştir. Mangır'ın (2012) araştırmasında da MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda deyimlerin daha çok öyküleyici metinlerde yer aldıkları tespit edilmiştir. Türkben'in (2019) ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki deyimleri iki farklı kitap üzerinden incelediği araştırmada da 8. sınıf ders kitapları dışında bütün sınıf seviyelerinde öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha fazla deyim içerdiği ortaya çıkmıştır. Yine bu araştırmaların tamamında şiirler, deyimlerin en az yer aldığı metinler olmuştur. Mangır'a (2012) göre bilgilendirici metinler, amaçları gereği kelime ve kelime gruplarının genellikle temel anlamlarıyla kullanıldığı metinler oldukları için öyküleyici metinlerin daha fazla deyim içermesi kabul edilebilir bir durumdur. Şiirler de yapı gereği düz yazı metinlere göre daha kısa yazılar olduğundan bu tür metinlerde az sayıda deyim yer almış olmasının doğal olduğu söylenebilir.

Ders kitaplarındaki metinlerde en sık kullanılan deyimlere bakıldığında bunların *ne kadar*, *o kadar*, *karar vermek*, *haber vermek*, *gibi olmak*, *fark etmek*, *elde etmek*, *kim bilir*, *ortaya çıkmak*, *yola çıkmak*, *(bir işte) yer almak*, *aklına gelmek*, *(bir şeyden) söz etmek*, *zorunda kalmak (olmak)*, *(birinin) hoşuna gitmek*, *geri dönmek*, *ayağa kalkmak*, *ad vermek*, *neden olmak* ve *iş yapmak* deyimleri olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan “geri dönmek” deyiminin bütün kitaplarda yer alan tek deyim olduğu, “ne kadar” ve “yola çıkmak” deyimlerine de 11 farklı kitapta yer verildiği ortaya çıkmıştır. Kitaplarda en sık yer alan deyimlerden “geri dönmek”, 1. sınıftan 12. sınıfa kadar; “ne kadar” 2. sınıftan 12. sınıfa kadar; “haber vermek”, 3. sınıftan 12. sınıfa kadar; “elde etmek” ve “gibi olmak” da 4. sınıftan 12. sınıfa kadar ders kitaplarında kullanılmış ve böylece ilk defa karşılaştığı sınıf seviyesinden itibaren öğrencinin kesintisiz şekilde karşısına çıkan deyimler olarak öne çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre

metinlerde sıkça yer verilen deyimlerin, benzer araştırmaların bulgularında da karşımıza çıktığı söylenebilir. Akın (2018) tarafından 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki deyimlerin ele alındığı araştırmada da *kim bilir*, *ne kadar*, *fark etmek* deyimlerinin metinlerde en sık kullanılan deyimlerden olduğu ortaya çıkmıştır. Büyükhellaç'ın (2014) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki deyimleri incelediği araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında *ne kadar*, *karar vermek*; 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında *ne kadar*, *karar vermek*; 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında *ne kadar*, *haber vermek*, *aklına gelmek*, *kim bilir*, *karar vermek*, *yola çıkmak*; 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında *ne kadar*, *aklına gelmek*, *(bir işte) yer almak* en çok kullanılan deyimler olarak öne çıkmıştır. Doğru (2008) tarafından 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerin incelendiği araştırmada *karar vermek* deyimini üç farklı kitapta da en fazla kullanılan deyimlerden biri olmuştur. Aynı deyim Kargin'ın (2019) araştırmasında MEB Yayınları 8. sınıf; Yavuz'un (2020) araştırmasında MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda en fazla yer alan deyim olarak ortaya çıkmıştır. Dört farklı 8. sınıf Türkçe ders kitabını inceleyen Öz (2012), *haber vermek*, *fark etmek*, *karar vermek*, *yola çıkmak*, *(bir işte) yer almak* deyimlerinin metinlerde sıklıkla geçen deyimlerden olduğunu belirtmiştir. Bu deyimlerden “(bir işte) yer almak”, Pilav (2008) tarafından yapılan araştırmada lise 3. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında en sık kullanılan deyim olarak belirlenmiştir. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde ve ortaöğretim 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki metinlerde yer alan ortak deyimleri inceleyen Uluçay (2011), bu deyimlerden en sık kullanılanları *karar vermek*, *kim bilir*, *fark etmek*, *yola çıkmak* şeklinde belirlemiştir. Baş'ın (2012) masal türünde ilköğretim 100 temel eser içerisinde yer alan altı kitabı söz varlığı unsurları bakımından değerlendirdiği araştırmada *haber vermek*, *geri dönmek*, *(birinin) hoşuna gitmek*, *kim bilir*, *ayağa kalkmak*, *canını almak* deyimleri kitaplarda en sık kullanılan 100 deyim içerisinde yer almıştır. 1980-2008 yılları arasında yazılmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerini söz varlığı açısından inceleyen Şen (2019), bu eserlerde sıklıkla kullanılan deyimlerden bazılarının *aklına gelmek*, *kim bilir*, *haber vermek*, *hoşuna gitmek*, *yola çıkmak*, *fark etmek* olduğunu tespit etmiştir. Yıldırım-Bilgen'in (2017) araştırmasında Türk yazarlarca çocuk edebiyatı alanında yazılmış 1985-2005 yılları arasında yayımlanan 200 çocuk efsanesi, 100 çocuk masalı, 100 çocuk romanı, 100 çocuk öyküsü, 54 çocuk destanı; 1970-2015 yılları arasında yayımlanan 105 çocuk şiir kitabı ve 1980-2009 yılları arasında yayımlanan 100 çocuk tiyatrosu metninden elde edilen bulgulara göre bütün çocuk kitaplarında ortak olarak en sık kullanılan deyim “yola çıkmak” olurken “aklına gelmek” deyimini de çocuk efsaneleri dışındaki diğer türlerde ortak olarak en sık kullanılan deyim olmuştur. Buna göre Türkçedeki bazı deyimlerin hem ders kitaplarında hem de farklı türlerdeki edebiyat eserlerinde sıklıkla tekrarlandığı söylenebilir.

Ders kitaplarındaki metinlerde en çok yer verilen deyimlerin, okul deyim sözlüklerindeki durumu incelendiğinde örneklemedeki 5 sözlüğün içinde bu deyimlere daha çok yer veren yayınların Gönül Yayınları ve Ema Yayınları olduğu görülmüştür. Buna göre ders kitaplarında en sık karşılaşılan deyimlerin yarısına bile deyimler sözlüklerinde yer verilmemiştir. Kitaplarda kullanım sıklığı en fazla olan deyimlerden “(birinin) hoşuna gitmek”, “aklına gelmek” ve “(bir işte) yer almak”, 5 sözlüğün 4'ünde bulunurken ders kitaplarında kullanım sıklığı bakımından ilk üç sırayı alan “ne kadar”, “o kadar” ve “karar vermek” deyimleri de dâhil olmak üzere 21 deyimden 8 tanesine hiçbir okul deyim sözlüğünde yer verilmediği tespit edilmiştir. Buna göre okul deyim sözlüklerindeki deyimlerin, öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştığı deyimleri karşılamada yeterli olmadığı söylenebilir. Baş (2013) tarafından Türkçe ders kitaplarından ve çocuk kitaplarından rastgele seçilen 100 deyim, deyim sözlüklerindeki kullanım oranının incelendiği araştırmada örnekleme alınan 5 sözlükten 4'ünde deyimlere %50'nin üzerinde yer verildiği, 100 deyimden 15'inin ise hiçbir okul sözlüğünde bulunmadığı belirlenmiştir. Gülden'in (2019) araştırmasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 687 deyim, ortaokul seviyesi için hazırlanmış dört adet deyim sözlüğünde taranmış, araştırma bulgularına göre dört sözlüğün ders kitaplarındaki deyimleri karşılama oranı bu araştırmada olduğu gibi son derece düşük düzeyde kalmıştır. Bütün bu sonuçlar, deyim sözlüklerinin hazırlanmasında ders kitaplarındaki veya çeşitli okuma materyallerindeki deyim varlığının dikkate alınmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Ders kitapları hazırlanırken sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin metinlerde karşılaştıkları farklı ve toplam deyim sayılarının buna paralel olarak artmasına özen gösterilmelidir.

Ders kitaplarına alınacak bilgilendirici metinlerin öğrencilerin deyim hazinelerine katkı sunacak metinlerden seçilmesi yoluna gidilmelidir.

Ders kitaplarındaki metinlerde ve edebî eserlerde en sık kullanılan deyimlerin ortaya çıkarılması üzerine yapılacak araştırmalar artırılmalı, böylece metin yazarlarının en çok kullandıkları deyimlerin bir sıklık listesi oluşturulmalıdır.

Deyim sözlüklerinin hazırlanmasında ders kitaplarındaki metinlerde sıklıkla yer verilen deyimlerin tespit edildiği bilimsel araştırmalardan hareket edilmeli, sözlüklerde metinlerdeki bu deyimlerin daha fazla yer almasına çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akın, K. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin söz varlığı üzerine bir değerlendirme. *Social Sciences Studies Journal*, 4 (22), 3695-3706.
- Akkar, İ. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi kitaplarında deyim ve atasözlerinin kullanımına ilişkin bir inceleme (Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil. (2. Baskı)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Arslan-Kutlu, H. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, N. & Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 247-265.
- Atalan, S. & Topçuoğlu-Ünal, F. (2021). Aynı sınıf düzeyinde hazırlanmış ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından karşılaştırılması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14 (84), 129-143. doi: 10.29228/JASSS.43959
- Baş, B. (2012). Türk masallarının söz varlığı üzerine bir değerlendirme. *Millî Folklor*, 93, 125-134.
- Baş, B. (2013). İlköğretim okulları için hazırlanan deyim sözlükleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 24-31.
- Baş, B. (2016). Çocuk kitaplarında ortak söz varlığı unsurları üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 391-409.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, 8 (13), 559-575.
- Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Coşkun, C. (2021). *Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın romanlarında deyimler, atasözleri, ikilemeler, kalıp sözler ve argolar bağlamında söz varlığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çitil, H. (2009). *Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerinde argo, deyim ve atasözlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, C. (2010). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 141-161.
- Demirci, S. & Baş, B. (2016). İlkokul 3. sınıflarda söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 215-235.
- Doğru, A. (2008). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında deyimler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Emre, İ. & Doğan, A.T. (2012). Türk dili ve kompozisyon bilgisi. İ. Emre (Ed.), *Sözlü edebiyat türleri* (ss.227-256). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, G. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Erol, K. & Sarıkaya, B. (2016). Sevgi Soysal'ın öykülerinde söz varlığı unsurları: yansımalar, kalıp sözler, ikilemeler ve deyimler. *International Journal of Social Science*, 47, 51-75. doi: 10.9761/JASSS3453
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız-Memiş, N. & Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8 (2), 112-142. Doi: 10.29228/ijlet.41764
- Gökçe, B. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki “toplum hayatı” temalı metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2, 150-164.
- Gülden B. (2019). *Türkçe ders kitaplarının deyim varlığı ve okullar için hazırlanan deyimler sözlüklerinin işlevselliği üzerine bir araştırma*. VI. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (ss.2344-2355), Yıldız Teknik Üniversitesi, 12-13 Aralık, İstanbul.

- Gün, M. & İkizçınar, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinde atasözü ve deyimlerin dağılımı: Yedi İklim örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (3), 214-233. doi: 10.18033/ijla.36859
- Hayran, T. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- İnan, İ. (2016). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki deyim, atasözleri ve özdeyişlerin analizi ve Türkçe eğitimine katkıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, sözcük anlamı ve öğrenme üzerine. *Turkish Studies*, 4 (4), 636-649.
- Kargın, F. (2019). *6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2018). Türkçenin anlatım gücünde deyimlerin yeri. *Türk Dili Dergisi*, 801, 16-22.
- Mangır, M. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki deyim varlığının öğrencilerin alıcı söz varlığına katkısı. *Turkish Studies*, 7 (4), 2371-2385.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özbay M. & Melanlıoğlu D. (2009). Türkçe eğitiminde deyimlerin öğretme ve öğrenme süreci bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 181, 8-19.
- Özden, M. (2016). Gümülüne ağzında görülen deyimler üzerine bir değerlendirme. *Dede Korkut Dergisi*, 11, 79-101.
- Özkan, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür öğeleri olarak atasözleri ve deyimler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4 (10), 295-300.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sinan, A.T. (2008). Deyim kavramı üzerine notlar-1. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 91-98.
- Şen, E. (2019). 1980-2008 yılları arasında yazılmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin söz varlığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 79-93.
- Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 63-90.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere altyapı oluşturmada yeterliliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Uysal, İ.N. (2016). Salâh Birsâl'in "şingir mungır" sözcükleri-deyimler. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 563-575.
- Yaman, E. (2016). Türkçenin güncel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 85-91.
- Yavuz, M. (2020). *Türkçe dersi öğretim programı ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yavuz, S. (2012). Haldun Taner'in tiyatrolarında kullandığı kalıplaşmış sözler-deyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (8), 121-140.
- Yıldırım-Bilgen, D. (2017). Çocuk edebiyatı alanındaki eserlerin söz varlığı öğelerine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 145-171. doi: 10.18298/ijlet.2061
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorpuzan, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki kalıp söz ve deyim varlığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



Bilişsel Motivasyon Teorilerine Dayalı Olarak Lise Öğrencilerinin Matematik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi

Cahit TAŞDEMİR¹

¹Dr.Öğr.Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, ctasdemir@ben.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0986-8098>

Geliş Tarihi/Received:14.09.2021 Kabul Tarihi/Accepted:15.03.2022 e-Yayın/e-Printed: 30.06.2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.183>

ÖZ

Bu çalışma, lise öğrencilerinin matematik motivasyon düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, çalışmanın verileri Kesici (2018) tarafından geliştirilen “Matematik Motivasyon Ölçeği” ve araştırmacı tarafında hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde Tatvan ilçesinin şehir merkezinde bulunan beş lisede okuyan toplam 321 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen verilerin analiz için tek yönlü ANOVA, t-testi ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda; öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri ölçeğin geneli için “katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin amaç yönelimi alt faktörü için "kısmen katılıyorum" düzeyinde, beklenti değer yönelimi alt faktörü için "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde ve öz-yeterlik alt faktörü için ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri, cinsiyet ve ailenin aylık gelir durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, ancak sınıf, ebeveyn eğitim seviyesi ve matematik başarı düzeylerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin olarak bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, matematik, lise öğrencileri

Investigation of Mathematics Motivation Levels of High School Students Based on Cognitive Motivation Theories

ABSTRACT

This study was conducted to examine the mathematics motivation levels of high school students in terms of different variables. For this purpose, the data of the study were collected with the "Mathematics Motivation Scale" developed by Kesici (2018) and the personal information form prepared by the researcher. The study group of the study, which was carried out using the relational scanning model, was carried out with a total of 321 students studying in five high schools in the city center of Tatvan district in the spring term of the 2020-2021 academic year. One-way ANOVA, t-test and Scheffe tests were used to analyze the data obtained in the study. As a result of the analysis; It has been determined that students' mathematics motivation levels correspond to the level of "agree" for the whole scale. In addition, it was determined that the scale was at the "partially agree" level for the goal orientation sub-factor, "strongly agree" for the expectation value orientation sub-factor, and "agree" for the self-efficacy sub-factor. It was determined that students' mathematics motivation levels were not statistically significant according to the variables of gender and monthly income of the family, but there was a statistically significant difference according to their grade, parental education level and mathematics achievement levels. Some suggestions were made regarding the results of the research.

Keywords: Motivation, mathematics, high school

1. GİRİŞ

Günümüzde her geçen gün bilimsel çalışmaların artması toplumu oluşturan bireylerin bilimsel okur-yazarlık oranının yüksek olma zorunluluğunu gündeme getirmektedir. Bu nedenle, her ülke kendi eğitim politikasına uygun olarak öğretim programlarını oluşturarak uygulamasını yapmaktadır. Bu öğretim programları içinde matematik öğretim programları da önemli bir yer almaktadır. Matematik, günlük aktivitelerdeki önemi ve kullanılabilirliği nedeniyle ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde temel konulardan biridir ve çeşitli alanlarda geleceğin mesleklerine açılan kapı olarak görülmektedir. Bu nedenle dünyanın gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerinde matematik, eğitimin her kademesinde öğretilmesi gereken önemli bir konu olarak kabul edilmektedir (Umameh, 2011).

Bununla birlikte, matematiğin bireylerde ve ulusal gelişme çabalarında oynadığı kritik rollere rağmen, öğrencilerin çoğu ulusal ve uluslararası sınavlarda ne yazık ki başarısız olmaktadır (Mateya, Utete & Ilukena, 2016). Özellikle matematik gibi bir dersin başarısızlığı, öğrencilerin özgüvenlerini azalttığı ve hepsinden önemlisi bazı ülkelerde üniversitelere girmelerini engellediği için hem ebeveynler hem de öğrenciler için çok stresli olabilmektedir (Alami, 2016). Günümüzde artık üst seviyede düşünme kabiliyetine sahip çabuk düşünen, yaratıcı, doğru kararlar veren, yeni fikirler üretebilen bireyler yetiştirme zamanı olarak görülmektedir (Kahramaner & Kahramener, 2003). Matematik bireylerin ve ve bir bütün olarak toplumun yaşamında önemli rol oynar. İlköğretim ve ortaöğretimden yükseköğretime kadar matematiği görmezden gelmeyi veya ciddiye almayan öğrencilerin gelecekteki birçok kariyer fırsatını kaybedecekleri aşikardır (Ilukena, 2011). Üniversitelere ve diğer yükseköğretim kurumlarına girmek için matematiksel bilgi ve beceriler her zaman temel bir ön şart olarak kabul edilmiştir. Çünkü, matematiksel bilgi ve beceriler bir çok disiplinde yaygın olarak kullanıldığı bilinen bir gerçektir (Syazana Awaludin & ark., 2015). Özellikle bilim ve teknoloji dahil olmak üzere araştırma ve geliştirme alanlarında çalışmak ve üniversitelere girmek isteyenler için matematik güçlü bir ön şart olduğundan öğrencilerin matematikte iyi bir not almaları oldukça önemlidir (Banarjee, 2016). Bu nedenle, tüm öğrencilerin matematiği derinlemesine öğrenmeleri oldukça önemlidir.

Öğrenmenin nasıl yapıldığı ve ne olduğunu belirtmek maksadıyla pek çok yaklaşım biçimi ortaya atılmıştır. Bu yaklaşım biçimlerinden biri olan bilişsel yaklaşım; dikkat, düşünme, akıl yürütme, ve problem çözme gibi kompleks öğrenmelerin nasıl yapıldığı üzerine yoğunlaşır (Kılıç, 2014). Bilişsel ve bilişsel ağırlıklı sosyal öğrenme teorilerinde öğrenme için çok önemli faktörlerden biri motivasyon olduğu görülmektedir (Kaplan, 2007). Motivasyon bir çok kişi tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Freedman'e (1997) göre, motivasyon öğrencileri başarıya götüren önemli bir faktördür. Martin'e (2001) göre, motivasyon öğrencilerin başarılı olmasında onların öğrenmeleri ve disiplinli çalışmaları için itici bir güçtür. Motivasyon, bireylerin başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Motivasyon, davranışın uyandırılmasını, sürdürülmesini ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal şartların tamamını kapsayan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Martin & Briggs, 1986). Motivasyon, öğrenme ortamlarında ihmal edilmemesi gereken, öğrenmenin kilit kavramlarından biridir (Dede & Argün, 2004). Motivasyon, kişilerin davranışlarını yönlendiren ve öğrenmesinde etkili olan bir yoldur (Filiz & Gür, 2020). Motivasyon, öğrencilerin yapması gereken görevleri yapmaları için çaba göstermesi, zaman harcaması ve hevesli olmaları olarak tanımlanmıştır (Budak & Demir, 2016). Motivasyon, öğrencilerin akademik başarılarında, yaratıcılıkları ve öğrenme tarzlarında etkisi oldukça önemlidir. Öğrenmede anahtar rol olarak öne çıkmaktadır. Bu sebeple, öğrenme ortamlarında önem verilmesi gereken bir faktördür (Dede & Yaman, 2008).

Matematik öğrenmeye ilişkin motivasyon ise, bireyin matematik bilgisini artırmak için motivasyonu pozitif etken olarak kullanması olarak tanımlanır (Urden, 2003). Matematik öğretiminde motivasyon oldukça önemlidir. Matematiğin soyut bir kavram olması ve kavramlar arasındaki bağlantılar sembollerle ifade edilen bir disiplin olması nedeniyle, öğretilmesinde de motivasyon daha büyük bir önem arz eder. Matematik motivasyonu, öğrencilerin matematiğe ilişkin çalışmalara aktif olarak katılması ve matematiği öğrenmeye hevesli olması şeklinde tanımlanabilir (İspir, Ay & Saygı, 2011). Motivasyon, eğitimde verimliliğin ve kalitenin yükseltilmesinde rol oynayan bir faktördür (Uluçay & Güven, 2017). Bu nedenle, bilişsel yaklaşım (amaç yönelimi, beklenti değer ve öz-yeterlik) motivasyon kuramlarının matematik motivasyonunu açıklamaya uygun kuramlar olduğu söylenebilir (Kesici, 2018). Amaç yönelimi Kuramı; bu kurama göre bireyin tespit ettiği amaçlar, bireyin motivasyon seviyesini belirler (Sökmen, 2010). Birey, bir hedef belirlediğinde mevcut durumunu içsel olarak değerlendirir. Kendi durumunu dışsal bir hedef ile karşılaştırır. Karşılaştırma sonucu elde ettiği farkı gidermek için çaba sarf eder (Diriscoll, 2012). Amaçlar, kişiyi harekete geçirerek dikkatini yapacağı işe yoğunlaştırır. İş konusunda kararlı ve ısrarcı olmasını sağlar. Kişi, belirlediği amaca ulaşmak için kullandığı yöntemler etkisiz ise yeni yöntemler uygulamaya yönelir. Amaca ulaşmak ne kadar zor ise kişinin harcadığı çaba da o kadar artar (Duy, 2011 akt., Kesici, 2018). Beklenti Değer Kuramı; Bu kurama göre kişinin başarısı göstermiş olduğu gayret ve ödül beklentisine bağlıdır (Slavin, 2013). Bu kurama göre her insanın başarılı olma ve başarısızlıktan kaçınma ihtiyaçları farklı düzeydedir. Başarılı olma ihtiyacı yüksek olan bireyler başarılı olmak için daha fazla çaba harcar ve risk alırlar. Başarısızlıktan kaçma ihtiyacı yüksek olanlar ise başarısız olacaklarına inandıkları görevlerden

kaçar, başarılı olacaklarından emin oldukları görevler için çaba harcarlar (Erden & Akman, 2006 akt., Kesici, 2018). Özyeterlik, bireyin belli bir görevi yapabileceğine ilişkin şahsi inancıdır. Özyeterlik, bireylerin belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargıları şeklinde tanımlanır ((Fadlelmula, 2011; akt., Kesici, 2018). Yani, bireyin bir görevi yerine getirmek için sahip olması gerekenden daha çok ya da az kapasiteye veya potansiyele sahip olduğuna dair inancıdır (Kotaman, 2008). Birey, belirli bir görevle karşılaştığında öncelikle görevin özelliklerini zihninde canlandırır. Sahip olduğu bireysel donanım ile bu işi gerçekleştirip gerçekleştirilemeyeceğine karar verir. Dolayısıyla özyeterlik, bireyin bir işi yapabilmesi ile ilgili sahip olduğu beceriler değildir. Kişinin o işi yapabileceğine ilişkin inançları ile ilgilidir (Sakız, 2013). Özyeterlik, davranışı başlatan motivasyonun sürekliliğini sağlar (Kotaman, 2008). Olumlu özyeterlik, kişiyi çaba harcamaya istekli kılar. Yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağlar. Olumsuz özyeterlik inancı ise kişinin kendi inisiyatifi ile davranmaması ya da yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olur (Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007 akt., Kesici, 2018). Araştırmada motivasyon kişinin bir hedefe ilişkin hal ve hareketini yönlendiren bir kuvvet olarak ele alınmıştır.

Özellikle matematik eğitimi alanında öğrencilerin sergiledikleri zayıf akademik performans bu alandaki en önemli sorun olarak kabul edilmekte ve üzerinde sıklıkla durulması gereken bir konu olarak görülmektedir (Peker & Mirasyedioğlu, 2003). Bu sorun hem ulusal ve hem de uluslararası olarak ele alınmaktadır. Bu anlamda daha önce yapılan çalışmaların çoğunda üzerinde durulan önemli husus ise matematik başarısına etki eden değişkenlerin neler olduğunun belirlenmesidir (Savaş, Taş & Duru, 2010). Bu faktörler ile ilgili çalışmalar çok sayıda ve bazı değişkenler kullanılarak ele alınmıştır. Bu değişkenler en çok cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve kişisel özellikleri kapsayan değişkenler olduğu, ancak kişisel özellikler ile birlikte bilişsel ve duyuşsal alan özelliklerinde incelendiği görülmektedir (Sarı & Ekici, 2018). Kaygı, tutum, inanç, öz-yeterlik ve motivasyon gibi değişkenler duyuşsal alan özelliklerinin önemli ve öne çıkan değişkenleridir. Bu tür değişkenlerin yapılan çalışmalarda bir veya bir kaç tanesinin dahil edildiği görülmektedir. Bu çalışmada da önemli olduğu düşünülen cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri gibi bazı kişisel özellikleri kapsayan değişkenler incelenmiştir. Matematikte motivasyonun önemli yordayıcıları olarak bilinen değişkenler yeterince ele alınırsa, matematik eğitiminin etkililiğinin önemli ölçüde geliştirilebileceğine şüphe yoktur. Ayrıca, yükseköğretimdeki başarıya ilişkin alt yapının oluşturulduğu lise döneminde öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Çünkü, lise dönemi bireyin çevresini algılaması, onu yorumlaması ve buna göre zihinsel faaliyetlerin geliştiği en üst düzeyi olan soyut işlemler dönemine rastlar. Kişinin, makul ve bilimsel düşünme becerilerinin geliştiği bir dönemdir (Yöndem & Taylı, 2011). Öğrencilerin lise döneminde gördüğü matematik konularının da giderek daha soyut ve zor olduğu söylenebilir. Gerek öğrencilerin gelişim düzeyi ve gerekse matematik öğretim programının muhtevası düşünüldüğünde lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmanın asıl amacı ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerinin matematikteki motivasyon düzeylerini belirlemek, motivasyon düzeylerini bazı değişkenlere göre anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, eğitim ile ilgili tüm paydaşlara, özellikle temel eğitim düzeyinde, öğrencilerin akademik performansını artıracak uygun stratejilerin oluşturulmasında önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda aşağıdaki sorular çalışmaya rehberlik etmiştir.

1. Öğrencilerin matematik motivasyonu, ölçeğin geneli ve alt faktörleri için hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve matematik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var midir?

2. YÖNTEM

Lise öğrencilerinin matematik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma metotları arasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır" *İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak bilinir*" (Karasar, 2013).

2.1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bitlis ili Tatvan ilçe merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında okuyan 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde bu ilçede öğrenim gören ve random yöntemiyle seçilen beş ortaöğretim okullarından 321 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin, % 54,8'i (N=176) kız ve % 45,2'si (N=145) ise erkektir. Yine, öğrencilerin % 42,1'i (N=135) 9. sınıf, % 17,1'i (N=55) 10. sınıf, % 18,3'i (N=58) 11. sınıf ve % 22,7'si (N=73) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Kesici (2018) tarafından geliştirilen “ Matematik Motivasyon Ölçeği” ve kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda öğrencilerin bazı demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, matematik başarı puanı) gibi bilgiler yer almıştır. Ölçekte her bir madde "kesinlikle katılıyorum" dan "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine doğru sırasıyla 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanır. Ayrıca, olumsuz olan 3., 9., 10. ve 11. maddeleri ise "kesinlikle katılıyorum" dan "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine doğru sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde ters puanlanır. Ölçekte öğrencilerin her bir maddeye verdikleri cevaplara ait puanlar toplanarak 12'ye bölünür ve ortalama değer puanı hesaplanır. Puanların yüksek olması, yüksek matematik motivasyonu demektir. 12 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipindedir. Matematik motivasyon ölçeği; amaç yönelimi, beklenti-değer ve özyeterlik olmak üzere üç alt faktörlüdür. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Amaç yönelimi alt faktörü için belirlenen Cronbach Alpha değeri 0,80, beklenti-değer alt faktörü için 0,81 ve özyeterlik alt faktörü için ise 0,77 olarak hesaplanmıştır (Kesici, 2018). Araştırma kapsamında ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı test edilmiş ve 0,82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach Alpha katsayıları ise; amaç yönelimi için 0,76; beklenti değeri için 0,75 ve özyeterlik için 0,72 olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin matematik başarıları olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde matematik dersindeki başarı puan ortalamaları kullanılmıştır. Matematik başarı puanları ortalaması 0 ile 100 puan arasında olabilmektedir. MEB yönetmeliğine göre matematik başarı puan ortalamaları; sınav, performans çalışması, proje ve uygulamalar olmak üzere 100 tam puan üzerinden değerlendirilir (MEB, 2003). Puan değerleri ve dereceleri; 85,00-100 aralığı "Pekiyi", 70,00-84,99 aralığı "İyi", 60,00- 69,99 aralığı "Orta", 50,00- 59,99 aralığı "Geçer" ve 0- 49,99 aralığı ise "Geçmez" şeklinde belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS22.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin anaizinde tek yönlü ANOVA, t-testi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği ile ilgili olarak $p > 0,05$ olarak hesaplanmıştır. “*Neticede varyans analizinin temel varsayımı sağlandığı için, varyans analizinden elde edeceğimiz sonuçların sağlıklı olduğunu söyleyebiliriz?*” (Kalaycı, 2006, s.138). Bu nedenle parametrik testler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmada, ölçeğin aralık genişliği “*Grup aralık katsayısının ölçme sonuçları dizisindeki en büyük değer ile en küçük değer değerler arasındaki farkın belirlenen grup sayısına bölünmesiyle bulunabileceğini belirtir?*” Kan (2009, s.407). Buna göre, Puan aralığı = $(5-1)/5 = 4/5 = 0,80$). Bu hesaplama göre puan ortalamaları; 1,00-1,80 aralığı "kesinlikle katılmıyorum", 1,81-2,60 aralığı “katılmıyorum”, 2,61-3,40 aralığı "kısmen katılıyorum", 3,41-4,20 aralığı "katılıyorum" ve 4,21- 5,00 aralığında ise "kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Öğrencilerin motivasyonu hem ölçeğin geneli ve hemde alt faktörler açısından incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda bulunan değerler bu puan aralığı esas alınarak yorumlanmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ise .05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi neticesinde bulunan sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada cevabı aranan birinci soru "Öğrencilerin matematik motivasyonu, ölçeğin geneli ve alt faktörleri için hangi düzeydedir?" maddesine ilişkin bulunan sonuçlar Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerine ait analiz sonuçları

Faktörler	N	\bar{X}	Ss
Amaç Yönelimi	321	3,31	1,043
Beklenti Değer	321	4,22	,739
Öz-yeterlik	321	3,81	,928
Matematik Motivasyonu	321	3,78	,717

Tablo 1'e göre, ölçeğin geneli için öğrencilerin matematik motivasyonu puan ortalama değeri ($\bar{X}=3,78$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuç ise esas alınan ölçeğin puan aralığına göre "katılıyorum" düzeyine karşılık gelmektedir. Ölçeğin alt faktörleri puan ortalama değerleri ise; Amaç Yönelimi alt faktörü değeri ($\bar{X}=3,31$) "kısmen katılıyorum" düzeyinde, Beklenti Değer alt faktörü değeri ($\bar{X}=4,22$) "kesinlikle katılıyorum" ve Öz-yeterlik alt faktörü değeri ise ($\bar{X}=3,81$) "katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Araştırmada cevabı aranan ikinci soru "Öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?" maddesi ile ilgili t-testi analiz sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ait t-testi analiz sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Amaç Yönelimi	Kız	176	3,36	1,04	-1,082	,280
	Erkek	145	3,39	1,03		
Beklenti Değer	Kız	176	4,22	,742	,015	,988
	Erkek	145	4,22	,737		
Öz-yeterlik	Kız	176	3,76	,942	-1,037	,300
	Erkek	145	3,87	,908		
Matematik Motivasyonu	Kız	176	3,74	,742	-1,060	,290
	Erkek	145	3,83	,685		

Tablo 2' göre, ölçeğin geneli için öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir [$t(319) = -1,060, p > .05$]. Kız öğrencilerin puan ortalama değeri ($\bar{X}=3,74$), erkek öğrencilerin puan ortalama değeri ise ($\bar{X}=3,83$) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin matematik motivasyon seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ölçeğin alt faktörleri bakımından incelendiğinde ise; Amaç Yönelimi, Beklenti Değer ve Öz-yeterlik alt faktörleri bakımından da cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(319) = -1,082, p > .05, t(319) = 0,015, p > .05$ ve $t(319) = -1,037, p > .05$].

Öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyine göre analiz sonuçları Tablo-3'de verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerine ait analiz sonuçları

Faktörler	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Amaç Yönelimi	9.	135	3,31	1,069	2,635	,050	10-12
	10.	55	3,59	1,039			
	11.	58	3,38	,969			
	12.	73	3,07	1,018			
Toplam		321	3,31	1,043			
Beklenti Değer	9.	135	4,31	,708	2,277	,080	
	10.	55	4,27	,726			
	11.	58	4,14	,761			
	12.	73	4,06	,765			
Toplam		321	4,22	,738			
Öz-yeterlik	9.	135	3,96	,847	4,739	,003	9-12
	10.	55	3,98	,856			
	11.	58	3,64	,992			
	12.	73	3,54	,997			
Toplam		321	3,81	,927			
Matematik Motivasyonu	9.	135	3,87	,712	4,249	,006	9-12,
	10.	55	3,93	,624			
	11.	58	3,70	,700			
	12.	73	3,55	,703			
Genel		321	3,78	,718			

9. (9. Sınıf) 10. (10. Sınıf) 11. (11. Sınıf) 12. (12. Sınıf)

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin genel matematik motivasyon puan ortalama değeri ($\bar{X}=3,78$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin matematik motivasyon düzeyi esas alınan ölçeğin puan aralığına

göre “katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği söylenebilir. Ayrıca, ölçeğin alt faktörleri için incelendiğinde ise; Amaç Yönelimi alt faktörü puan ortalama değerleri 9. sınıf ($\bar{x}=3,31$), 10. sınıf ($\bar{x}=3,59$), 11. sınıf ($\bar{x}=3,38$), 12. sınıf ($\bar{x}=3,07$); Beklenti Değer alt faktörü puan ortalama değerleri 9. sınıf ($\bar{x}=4,31$), 10. sınıf ($\bar{x}=4,27$), 11. sınıf ($\bar{x}=4,14$), 12. sınıf ($\bar{x}=4,06$) ve Öz-yeterlik alt faktörü puan ortalama değerleri ise 9. sınıf ($\bar{x}=3,96$), 10. sınıf ($\bar{x}=3,98$), 11. sınıf ($\bar{x}=3,64$), 12. Sınıf ($\bar{x}=3,54$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, genellikle öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça matematik motivasyon puan ortalama değerlerinin düştüğü görülmektedir. Yani, sınıf seviyesi ile öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında bir fark olduğu, bu farkın anlamlığını test etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin geneli için anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir [$F(3-317) = 4,249, p < 0.05$]. Buna göre, 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 12. sınıf öğrencileri arasında, 9. sınıfta okuyan öğrencilerin lehine, yine benzer olarak 10 sınıfta okuyan öğrenciler ile 12. sınıfta okuyan öğrenciler arasında, 10. sınıfta okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörleri bakımından ise, öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri ölçeğin Beklenti Değer alt faktörü için anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$F(3-317) = 2,277, p > 0.05$]. Ancak, ölçeğin Amaç Yönelimi ve Öz-yeterlik alt faktörleri için ise anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [$F(3-317) = 2,635, p < 0.05$ ve $F(3-317) = 4,739, p < 0.05$]. Bu anlamlı fark ise Amaç Yönelimi alt faktörünü için, 10 sınıfta okuyan öğrenciler ile 12. sınıfta okuyan öğrenciler arasında, 10. sınıfta okuyan öğrenciler lehine ve Öz-yeterlik alt faktörü için ise, 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 12. sınıf öğrencileri arasında, 9. sınıfta okuyan öğrencilerin lehine ve 10 sınıfta okuyan öğrenciler ile 12. sınıfta okuyan öğrenciler arasında, 10. sınıfta okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri anne eğitim seviyesine göre analiz sonuçları Tablo-4’de verilmiştir.

Tablo 4. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerineait analiz sonuçları

Faktörler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Amaç Yönelimi	Okur-Yazar	16	2,56	1,223			
	İlkokul	186	3,30	1,058			2-1, 3-1
	Ortaokul	73	3,34	,952	4,183	,003	5-1
	Lise	31	3,41	,978			
	Üniversite	15	4,05	,727			
Toplam		321	3,32	1,044			
Beklenti Değer	Okur-Yazar	16	3,73	,721			
	İlkokul	186	4,15	,770			3-1
	Ortaokul	73	4,38	,665	3,965	.004	5-1
	Lise	31	4,35	,624			
	Üniversit	15	4,50	,721			
Toplam		321	4,22	,739			
Öz-yeterlik	Okur-Yazar	16	3,25	,991			
	İlkokul	186	3,72	,926			4-1
	Ortaokul	73	3,86	,939	6,003	.000	5 - 1, 5-2
	Lise	31	4,10	,750			5-3
	Üniversite	15	4,63	,399			
Toplam		321	3,81	,927			
Matematik Motivasyonu	Okur-Yazar	16	3,18	,754			
	İlkokul	186	3,71	,718			3-1, 4-1
	Ortaokul	73	3,87	,686	7,193	.000	5-1 ,5-2
	Lise	31	3,95	,628			
	Üniversite	15	4,39	,291			
Genel		321	3,78	,718			

1. (Okur-yazar) 2. (İlkokul) 3. (Ortaokul) 4. (Lise) 5. (Üniversite)

Tablo 4'e göre, öğrencilerin genel matematik motivasyon puan ortalama değer ($\bar{x}=3,78$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin matematik motivasyon düzeyi esas alınan ölçeğin puan aralığına göre “katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği söylenebilir. Ayrıca, ölçeğin alt faktörleri bakımından incelendiğinde ise; Amaç Yönelimi alt faktörü puan ortalama değerleri okur-yazar ($\bar{x}=2,56$), ilkokul ($\bar{x}=3,30$), ortaokul ($\bar{x}=3,34$), lise ($\bar{x}=3,41$) ve üniversite ($\bar{x}=4,05$); Beklenti Değer alt faktörü puan ortalama değerleri okur-yazar ($\bar{x}=3,73$), ilkokul ($\bar{x}=4,15$), ortaokul ($\bar{x}=4,38$), lise ($\bar{x}=4,35$) ve üniversite ($\bar{x}=4,50$); ve Öz-yeterlik alt faktörü puan ortalama değerleri ise okur-yazar ($\bar{x}=3,25$), ilkokul ($\bar{x}=3,72$), ortaokul ($\bar{x}=3,86$), lise ($\bar{x}=4,10$) ve üniversite ($\bar{x}=4,63$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, genellikle anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin matematik motivasyon puan ortalama değerlerinin de yükseldiği görülmektedir. Yani, anne eğitim

durumuna göre öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında bir fark olduğu, bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin geneli ve tüm alt faktörleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(4-316)} = 7,193$, $p < 0.05$; $F_{(4-316)} = 4,183$, $p < 0.05$; $F_{(4-316)} = 3,965$, $p < 0.05$; $F_{(4-316)} = 6,003$, $p < 0.05$]. Bu anlamlı fark ise ölçeğin geneli için, anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olan öğrenciler arasında, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine; anne eğitim düzeyi lise olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler lehine ve anne eğitim düzeyi üniversite olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar ve ilkökuller olanlar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer olarak ölçeğin alt faktörleri için ise; Amaç Yönelimi alt faktörünü için, anne eğitim düzeyi ilkökuller olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi ilkökuller olan öğrenciler lehine; anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine ve anne eğitim düzeyi üniversite olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Beklenti Değer alt faktörünü için, anne eğitim durumu ortaokul olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine; anne eğitim düzeyi üniversite olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz-yeterlik alt faktörünü için ise, anne eğitim düzeyi lise olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim durumu lise olan öğrenciler lehine; anne eğitim durumu üniversite olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar, ilkökuller ve ortaokul olanlar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri baba eğitim seviyesine göre analiz sonuçları Tablo-5’de verilmiştir.

Tablo 5. Baba eğitim seviyesine göre öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerine ait analiz sonuçları

Faktörler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Amaç Yönelimi	Okur-Yazar	5	2,20	1,671	2,153	,074	
	İlkokul Ortaokul	104	3,21	1,120			
	Lise	98	3,36	,977			
	Üniversite	80	3,43	,890			
		34	3,43	1,148			
Toplam		321	3,32	1,044			
Beklenti Değer	Okur-Yazar	5	2,80	,758	5,194	.000	2-1, 3-1 4-1, 5-1
	İlkokul Ortaokul	104	4,22	,741			
	Lise	98	4,23	,690			
	Üniversit	80	4,31	,723			
		34	4,18	,729			
Toplam		321	4,22	,739			
Öz-yeterlik	Okur-Yazar	5	2,85	1,294	2,632	.034	5-1
	İlkokul Ortaokul	104	3,77	,919			
	Lise	98	3,76	,932			
	Üniversite	80	3,84	,895			
		34	4,15	,875			
Toplam		321	3,81	,928			
Matematik Motivasyonu	Okur-Yazar	5	2,61	1,164	7,193	.000	3-1, 4-1 5-1, 5-2
	İlkokul Ortaokul	104	3,73	,717			
	Lise	98	3,78	,663			
	Üniversite	80	3,85	,689			
		34	3,92	,739			
Genel		321	3,78	,718			

1. (Okur-yazar) 2. (İlkokul) 3. (Ortaokul) 4. (Lise) 5. (Üniversite)

Tablo 5'e göre, öğrencilerin genel matematik motivasyon puan ortalama değer ($\bar{X}=3,78$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin matematik motivasyon düzeyi esas alınan ölçeğin puan aralığına göre “katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Ayrıca, ölçeğin alt faktörleri bakımından incelendiğinde ise; Amaç Yönelimi alt faktörü puan ortalama değerleri okur-yazar ($\bar{X}=2,20$), ilkökuller ($\bar{X}=3,21$), ortaokul ($\bar{X}=3,36$), lise ($\bar{X}=3,43$) ve üniversite ($\bar{X}=3,43$); Beklenti Değer alt faktörü puan ortalama değerleri okur-yazar ($\bar{X}=2,80$), ilkökuller ($\bar{X}=4,22$), ortaokul ($\bar{X}=4,23$), lise ($\bar{X}=4,31$) ve üniversite ($\bar{X}=4,18$); ve Öz-yeterlik alt faktörü puan ortalama değerleri ise okur-yazar ($\bar{X}=2,85$), ilkökuller ($\bar{X}=3,77$), ortaokul ($\bar{X}=3,76$), lise ($\bar{X}=3,84$) ve üniversite ($\bar{X}=4,15$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, genellikle baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin

matematik motivasyon puan ortalama değerlerinin de yükseldiği görülmektedir. Yani, baba eğitim düzeyiyle öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında bir fark olduğu, bu farkın anlamlığını belirlemek için yapılan Scheffe testine göre, ölçeğin geneli, Beklenti Değer ve Öz-yeterlik alt faktörler bakımından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(4-316)} = 7,193$, $p < 0.05$; $F_{(4-316)} = 5,194$, $p < 0.05$; $F_{(4-316)} = 2,632$, $p < 0.05$]. Bu anlamlı fark ise ölçeğin geneli için, baba eğitim düzeyi ortaokul olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine; baba eğitim düzeyi lise olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler lehine ve baba eğitim düzeyi üniversite olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak, ölçeğin Amaç Yönelimi alt faktörü için ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$F_{(4-316)} = 2,153$, $p > 0.05$]. Ölçeğin Beklenti Değer ve Öz-yeterlik alt faktörleri için ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir [$F_{(4-316)} = 5,194$, $p < 0.05$; $F_{(4-316)} = 2,632$, $p < 0.05$]. Bu anlamlı farklılıklar ise Beklenti Değer alt faktörünü için, baba eğitim düzeyi ilkokul olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında baba eğitim durumu ilkokul olan öğrenciler lehine; baba eğitim düzeyi ortaokul olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine; baba eğitim düzeyi lise olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler lehine ve baba eğitim düzeyi üniversite olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz-yeterlik alt faktörünü için ise, baba eğitim düzeyi üniversite olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri ailenin aylık gelir düzeyine göre analiz sonuçları Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ailenin aylık gelir seviyesine göre öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerine ait analiz sonuçları

Faktörler	Aylık Gelir	N	\bar{X}	Ss	F	P
Amaç Yönelimi	Düşük	100	3,24	,979		
	Orta	71	3,34	,996		
	Yüksek	150	3,34	1,116	,169	,917
Toplam		321	3,32	1,044		
Beklenti Değer	Düşük	100	4,19	,687		
	Orta	71	4,13	,799		
	Yüksek	150	4,26	,755	,733	.533
Toplam		321	4,22	,739		
Öz-yeterlik	Düşük	100	3,76	,873		
	Orta	71	3,66	,919		
	Yüksek	150	3,89	,943	1,435	.232
Toplam		321	3,81	,928		
Matematik Motivasyonu	Düşük	100	3,73	,626		
	Orta	71	3,71	,720		
	Yüksek	150	3,82	,766	,715	.544
Genel		321	3,78	,718		

1. (Düşük) 2. Orta) 3. (Yüksek)

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin geneli için ailenin aylık gelir durumuna göre öğrencilerin matematik motivasyon puan ortalama değeri ($\bar{X} = 3,78$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin matematik motivasyon düzeyi esas alınan ölçeğin puan aralığına göre “katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Ayrıca, ölçeğin alt faktörleri bakımından incelendiğinde ise; Amaç Yönelimi alt faktörü puan ortalama değerleri; Düşük ($\bar{X} = 3,24$), orta ($\bar{X} = 3,34$), yüksek ($\bar{X} = 3,34$); Beklenti Değer alt faktörü puan ortalama değerleri; Düşük ($\bar{X} = 4,19$), Orta ($\bar{X} = 4,13$), Yüksek ($\bar{X} = 4,26$); Öz-yeterlik alt faktörü puan ortalama değerleri; Düşük ($\bar{X} = 3,76$), Orta ($\bar{X} = 3,66$) ve Yüksek ($\bar{X} = 3,89$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, genellikle ailenin aylık gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin matematik motivasyon puan ortalama değerlerinin de yükseldiği görülmektedir. Yani, ailenin aylık gelir düzeyi ile öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında bir fark olduğu, bu farkın anlamlığını test etmek için yapılan Scheffe testine göre, ölçeğin geneli ve tüm alt faktörleri için anlamlı bir fark

olmadığı belirlenmiştir. [$F_{(4-316)} = ,715, p > 0.05$; $F_{(4-316)} = ,169, p > 0.05$; $F_{(4-316)} = ,733, p > 0.05$ ve $F_{(4-316)} = 1,435, p > 0.05$].

Öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri matematik başarısına göre analiz sonuçları Tablo-7’de verilmiştir.

Tablo 7. Matematik başarısına göre öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerine ait analiz sonuçları

Faktörler	Başarı Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Amaç Yönelimi	Pekiyi	103	3,62	1,017			
	İyi	107	3,36	1,046			1 - 4
	Orta	48	3,15	,942	6,130	,000	1 - 5
	Geçer	43	3,03	,800			2 - 5
	Geçmez	20	2,59	1,323			
Toplam		321	3,32	1,044			
Beklenti Değer	Pekiyi	103	4,31	,734			
	İyi	107	4,20	,773			
	Orta	48	4,17	,698	,883	,474	
	Geçer	43	4,23	,668			
	Geçmez	20	4,00	,823			
Toplam		321	4,22	,739			
Öz-yeterlik	Pekiyi	103	4,06	,876			
	İyi	107	3,79	,972			
	Orta	48	3,64	,878	3,749	,005	1 - 5
	Geçer	43	3,65	,828			
	Geçmez	20	3,40	1,011			
Toplam		321	3,81	,928			
Matematik Motivasyonu	Pekiyi	103	3,99	,692			
	İyi	107	3,77	,778			1 - 4
	Orta	48	3,65	,599	4,822	,001	1 - 5
	Geçer	43	3,64	,547			
	Geçmez	20	3,37	,819			
Genel		321	3,78	,718			

1(Pekiyi) 2(İyi) 3(Orta) 4.(Geçer) 5(Geçmez)

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin geneli için matematik başarı seviyesine göre öğrencilerin matematik motivasyon puan ortalama değeri ($\bar{X} = 3,78$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin matematik motivasyon düzeyi esas alınan ölçeğin puan aralığına göre “katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Ayrıca, ölçeğin alt faktörleri bakımından incelendiğinde ise; Amaç Yönelimi alt faktörü puan ortalama değerleri; Pekiyi ($\bar{X} = 3,62$), İyi ($\bar{X} = 3,36$), Orta ($\bar{X} = 3,15$), Geçer ($\bar{X} = 3,03$) ve Geçmez ($\bar{X} = 2,59$); Beklenti Değer alt faktörü puan ortalama değerleri; Pekiyi ($\bar{X} = 4,31$), İyi ($\bar{X} = 4,20$), Orta ($\bar{X} = 4,17$), Geçer ($\bar{X} = 4,23$) ve Geçmez ($\bar{X} = 4,00$); Öz-yeterlik alt faktörü puan ortalama değerleri; Pekiyi ($\bar{X} = 4,06$), İyi ($\bar{X} = 3,79$), Orta ($\bar{X} = 3,64$), Geçer ($\bar{X} = 3,65$) ve Geçmez ($\bar{X} = 3,40$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri ölçeğin, Amaç Yönelimi alt faktörleri bakımından kısmen katılıyorum, Beklenti Değer alt faktörü bakımından kesinlikle katılıyorum ve Öz-yeterlik alt faktörü bakımından ise katılıyorum düzeyine karşılık geldiği söylenebilir. Yine tablodan, genellikle öğrencilerin matematik başarı düzeyleri yükseldikçe matematik motivasyon düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Yani, matematik başarı düzeyi ile öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında bir fark olduğu, bu farkı belirlemek için yapılan Scheffe testine göre, ölçeğin geneli, Amaç Yönelimi ve Öz-yeterlik alt faktörleri için anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$F_{(4-316)} = 4,822, p < 0.05$; $F_{(4-316)} = 6,130, p < 0.05$; $F_{(4-316)} = 3,749, p < 0.05$]. Ancak, ölçeğin beklenti Değer alt faktörü için anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir [$F_{(4-316)} = ,883, p > 0.05$]. Bu anlamlı farklılıklar ölçeğin geneli için, matematik başarı seviyesi pekiyi olanlar ile matematik başarı seviyesi geçer ve geçmez olan öğrenciler arasında, matematik başarı seviyesi pekiyi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine benzer olarak ölçeğin alt faktörleri bakımından değerlendirildiğinde ise; Amaç Yönelimi alt faktörleri için için, matematik başarı seviyesi pekiyi olanlar ile matematik başarı seviyesi geçer ve geçmez olanlar arasında, matematik başarı seviyesi pekiyi olan öğrenciler lehine ve matematik başarı seviyesi iyi olan öğrenciler ile matematik başarı seviyesi geçmez olanlar arasında, matematik başarı seviyesi iyi olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz-yeterlik alt faktörü için ise, matematik başarı seviyesi pekiyi olan öğrenciler ile matematik başarı seviyesi geçmez olan öğrenciler arasında, matematik başarı seviyesi pekiyi olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

3. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon düzeyleri bazı değişkenlere göre anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlar, ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmış ve bu sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Yapılan araştırmada, ölçeğin geneli için öğrencilerin matematik motivasyonu puan ortalama değeri ($\bar{x}=3,78$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç ise ölçeğin puan aralığına göre "katılıyorum" düzeyine karşılık gelmektedir. Ayrıca ölçeğin alt faktörleri için ise; Amaç Yönelimi alt faktörü için "kısmen katılıyorum", Beklenti Değer Yönelimi alt faktörü için "kesinlikle katılıyorum" ve Öz-yeterlik alt faktörü için ise "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu (Suiçmez, 2019; Kesici, 2018; Kesici ve Aşoğlu, 2017; Yıldırım, 2011) tarafından yapılan çalışmalarla tutarlıdır. Çalışmada genel olarak, öğrenciler matematik dersini çalışmaktan hoşlandıkları, matematik problemlerini çözerken heyecanlandıkları, matematik dersini sevindikleri ve matematik konularını öğrenmenin matematikten yüksek not almaktan daha önemli olduğu gibi görüşlere "kısmen" katıldıkları belirlenmiştir. Yine öğrenciler gelecekteki hedeflerine ulaşabilmeleri için her zaman matematiğe ihtiyaç duyacakları ve matematik dersi ne kadar zor olursa olsun bu dersten başarılı olmak zorunda oldukları görüşlerine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu, ancak, öğrenciler matematiğe çalışsalar da çalışmasalar da başarılı olamayacaklarına ve matematikte bazı konulara çalışsalar bile öğrenemeyeceklerine ilişkin görüşlere ise "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise, cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında ölçeğin geneli ve tüm alt faktörleri açısından anlamlı bir farklılık olmamasıdır. Araştırmanın bu sonucu (Budak, 2016; Uluçay ve Güven, 2017; Bozkurt ve Bircan, 2015; Yücel ve Koç, 2011; Demir ve Arı, 2013; Aktaş, 2007; Aydın, 2007; Külünk Akyurt, 2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile tutarlıdır. Çalışmada kız ve erkek öğrencilerin matematik motivasyon puan değerleri birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Bunun bir nedeni olarak, günümüzde kız ve erkek öğrenciler hemen hemen tüm meslek gruplarında etkin bir şekilde rekabet içinde olmalarından kaynaklanmış olabilir. Çalışmanın bu sonucu (Kılıç, 2011; Süren, 2019; Kuzu ve Çalışkan, 2018; Britner ve Pajares, 2001; Yaman ve Dede, 2007; Bolat, 2007; Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu, 2018; Filiz ve Gür, 2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Süren (2019), cinsiyet farklılığının motivasyonun genel ve alt faktörleri üzerinde kızlar lehine anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Kuzu ve Çalışkan (2018), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının içsel ve genel motivasyon düzeyleri erkek öğrenciler lehine daha yüksek olduğunu ifade etmişler. Benzer olarak, Britner ve Pajares (2001) tarafından yapılan çalışmada da, genel olarak kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu (2018), öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt faktörlerinin ve genel motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu belirlemişler. Yaman ve Dede (2007), cinsiyetin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olduğu, özellikle kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerin motivasyonlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlar. Benzer olarak, Azizoglu, Aslan ve Pekcan (2015) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. kadınların motivasyonlarının erkeklere nazaran daha yüksek olduğu ifade etmişlerdir. Martin (2004), kadınların uyum sağlama, etkili çalışma, öğrenmeye daha iyi odaklandığı ve güçlüklerle direnme konularında daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise, sınıf seviyesi ile öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında ölçeğin geneli için anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı fark ise; 9. sınıfta okuyanlar ile 12. sınıfta okuyanlar arasında, 9. sınıfta okuyan öğrencilerin lehine; yine benzer olarak 10 sınıfta okuyanlar ile 12. sınıfta okuyanlar arasında, 10. sınıfta okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörleri bakımından ise, öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri ölçeğin Beklenti Değer alt faktörü için anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak, ölçeğin Amaç Yönelimi ve Öz-yeterlik alt faktörleri için ise anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı fark ise Amaç Yönelimi alt faktörünü için, 10 sınıfta okuyanlar ile 12. sınıfta okuyanlar arasında, 10. sınıfta okuyan öğrenciler lehine ve Öz-yeterlik alt faktörü için ise, 9. sınıfta okuyanlar ile 12. sınıfta okuyanlar arasında, 9. sınıfta okuyan öğrencilerin lehine ve 10 sınıfta okuyanlar ile 12. sınıfta okuyanlar

arasında, 10. sınıfta okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Genellikle öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça matematik motivasyon puan ortalama değerlerinin düştüğü görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu tarafından yapılan birçok çalışmanın (Yaman ve Dede, 2007; Kılıç, 2011; Uluçay ve Güven, 2017; Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu, 2018) sonucu ile örtüşmektedir. Dede ve Yaman (2007) tarafından yapılan çalışmada, sınıf seviyesinin artması ile birlikte öğrencilerin motivasyon seviyelerinin de düştüğünü ve bu durumun nedenleri olarak da, fen ve matematik konularının giderek üst sınıflarda zorluk düzeyinin artması, soyut kavramların ders içeriğinde ağırlık kazanması ve merkezi sınavlara hazırlığın yoğunlaşmasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmişler. Ancak, Suiçmez(2019) tarafından yapılan çalışmada ise 12. sınıflar 11. sınıflara nazaran daha yüksek motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç ise çalışmanın sonucu ile çelişmektedir.

Yine araştırmada, anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında ölçeğin geneli ve tüm alt faktörler bakımından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı fark ise ölçeğin geneli için, anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine; anne eğitim düzeyi lise olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler lehine ve anne eğitim düzeyi üniversite olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar ve ilkokul olanlar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer olarak ölçeğin alt faktörleri için ise; Amaç Yönelimi alt faktörünü, anne eğitim düzeyi ilkokul olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenciler lehine; anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine ve anne eğitim düzeyi üniversite olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Beklenti Değer alt faktörünü için, anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine; anne eğitim düzeyi üniversite olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz-yeterlik alt faktörünü için ise, anne eğitim düzeyi lise olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar olanlar öğrenciler arasında, anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler lehine; anne eğitim düzeyi üniversite olanlar ile anne eğitim düzeyi okur-yazar, ilkokul ve ortaokul olanlar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, genellikle anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin matematik motivasyon puan ortalama değerlerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Araştırmada benzer bir diğer sonuç ise, baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin matematik motivasyon seviyeleri arasında bir fark olduğu, bu farkın anlamlığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin geneli, Beklenti Değer ve Öz-yeterlik alt faktörler bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak, ölçeğin Amaç Yönelimi alt faktörü için ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu anlamlı farklılıklar ise ölçeğin geneli için, baba eğitim düzeyi ortaokul olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine; baba eğitim düzeyi lise olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler lehine ve baba eğitim düzeyi üniversite olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin Beklenti Değer ve Öz-yeterlik alt faktörleri için ise, baba eğitim düzeyi ilkokul olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasındababa eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenciler lehine; baba eğitim düzeyi ortaokul olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine; baba eğitim düzeyi lise olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında, baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler lehine ve baba eğitim düzeyi üniversite olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz-yeterlik alt faktörünü için ise, ve baba eğitim düzeyi üniversite olanlar ile baba eğitim düzeyi okur-yazar olanlar arasında baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu yapılan bazı araştırmaların (Dursun ve Dede, 2004; Erkal, 2013; Yerlikaya, 2014; Uluçay ve Güven, 2017) sonuçları ile tutarlıdır. Erkal (2013), çocukların başarısı için anne ve baba eğitimi durumu çok önemlidir. Çünkü, eğitilmiş ebeveynler daha bilinçli olduklarından çocuklarına daha fazla yardımcı olma imkanları vardır. Benzer olarak Dursun ve Dede (2004), ebeveyn eğitim düzeyi matematik başarısında önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, bu çalışmanın

sonucu Budak (2016) ve Külünk Akyurt (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucu ile tutarlı değildir. Budak (2016) tarafından yapılan çalışmada, eğitilmiş ebevenler ile eğitim almamış ebevenlerin çocukları arasında başarı bakımından fark olmadığını belirtmiştir. Külünk Akyurt (2019), anne ve baba eğitim düzeyi ile matematik motivasyonu arasında anlamlı bir bağlantı olmadığını ifade etmiştir.

Çalışmada, genellikle ailenin aylık gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin matematik motivasyon puan ortalama değerlerinin de yükseldiği ancak yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin geneli ve tüm alt faktörleri için anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda ailenin aylık gelir düzeyinin öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Gökçe, Öztuna ve Elhan (2011), ailenin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin ekonomik durumu düşük olan öğrencilere nazarandaha yüksek motivasyona sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre, kendilerine daha fazla güvenmekte, öz saygıları daha fazla gelişmekte ve üst düzey beceriye sahip öğrenci gruplarında bulunma şansları daha fazla olmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Ebeveynlerin ekonomik durumu zayıf olan öğrencilerin, bazı öğrenme imkanlarını ve ders kitaplarının karşılayamayacakları ve bunun sonucu olarak, bu tür ebeveynler çocuklarının matematik ve diğer derslere karşı kayıtsız bir tutum geliştirecekleri ve bu durum ise öğrencilerin derslerinde başarısız olmalarına neden olmaktadır (Korau, 2006). Yoksulluk, çocukların kötü performans göstermesinde kilit bir faktördür. Çünkü ebeveynler, ailelerini korumakla meşgul olacakları için onları hem finansal hem de akademik olarak desteklemek için gereken kaynakları karşılayamazlar (Banerjee, 2016).

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise, öğrencilerin matematik başarı düzeyleri yükseldikçe matematik motivasyon düzeylerinin de genellikle artığıdır. Yani, matematik başarı düzeyi ile öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında bir fark olduğu, bunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre, ölçeğin geneli, Amaç Yönelimi ve Öz-yeterlik alt faktörleri için anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıklar ölçeğin geneli için, matematik başarı seviyesi pekiyi olanlar ile matematik başarı seviyesi geçer ve geçmez olan öğrenciler arasında, matematik başarı seviyesi pekiyi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine benzer olarak ölçeğin alt faktörleri bakımından değerlendirildiğinde ise; Amaç Yönelimi alt faktörleri için için, matematik başarı seviyesi pekiyi olanlar ile matematik başarı seviyesi geçer ve geçmez olanlar arasında, matematik başarı seviyesi pekiyi olan öğrenciler lehine ve matematik başarı seviyesi iyi olan öğrenciler ile matematik başarı seviyesi geçmez olanlar arasında, matematik başarı seviyesi iyi olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz-yeterlik alt faktörü için ise, matematik başarı seviyesi pekiyi olan öğrenciler ile matematik başarı seviyesi geçmez olan öğrenciler arasında, matematik başarı seviyesi pekiyi olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.. Araştırmanın bu sonucu Kesici (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Kesici (2018), öğrencilerin matematik başarıları ile matematik motivasyon düzeyleri arasında ölçeğin amaç yönelim ve öz-yeterlik alt faktörleri bakımından anlamlı ve olumlu olduğu, ancak beklenti değer faktörü için ise anlamlı olmadığı ve matematik motivasyonu, matematik başarısının %19,5'ni açıkladığını belirtmiştir. Özellikle lise seviyesinde matematik konularının öğrenilmesi için öğrencilerin dersi dinleme, konuları tekrar etme, verilen ödevleri yapma ve problemleri çözme gibi matematiksel etkinliklere katılmaları ile ancak mümkün olabilmektedir. Yani, öğrencilerin matematik dersindeki başarıları onların çabalarına bağlıdır. Bu durum ise motivasyonları ile ilişkilidir (Kesici, 2018). Budak (2016) tarafından yapılan çalışmada, matematik dersindeki akademik başarıya motivasyonun önemli bir katkısının olduğunu belirlemiştir. Kaya (2019), motivasyonun başarıya ulaşmada önemli bir vasıta olduğu, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi ile birlikte matematik başarılarının da olumlu yönde yükseldiğini belirtmiştir. Külünk Akyurt (2019), matematik başarıları ile matematik motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğrencinin motivasyon düzeyi arttıkça derse karşı ilgisi artmakta ve bunun sonucu olarak da başarıları artmaktadır. Öğrencinin elde ettiği başarı ise onu derse derslerine daha çok motive etmektedir. Dede ve Yaman (2008), motivasyon, öğrencilerin akademik başarılarında oldukça önemli bir etkisi vardır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da motivasyonun öğrenci başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Bruinsma, 2003; Cool ve Keith, 1991; McKenzie ve Schweitzer, 2001; Paulsen ve Feldman, 1999; Sankaran ve Bui, 2001; Wolters, 1999; akt, Suiçmez, 2019).

Çalışmada elde sonuçların daha önceden yapılan bazı çalışmaların sonuçları ile çelişmesi, çalışmaların farklı örneklem grupları ve farklı ölçme araçlarının kullanılmasından kaynaklanmış olabilir.

Sonuç olarak; öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri ölçeğin geneli ve öz-yeterlik alt faktörleri için “katılıyorum” seviyesinde, amaç yönelimi alt faktörü için “kısmen katılıyorum” düzeyinde ve beklenti değer yönelimi alt faktörü boyutunda ise “kesinlikle katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği belirlenmiştir. Cinsiyet ve ailenin aylık gelir durumu değişkenlerine göre öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak sınıf seviyesi, ebeveyn eğitim seviyesi ve matematik başarı düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Çalışmada öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı olarak alt sınıfların lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Üst sınıflarda verilen matematik konularının zorluk düzeyleri düşünülerek güncel hayatla somuştırılarak verilmesi ve merkezi sınavların üst sınıf öğrencileri üzerinde oluşturduğu düşünülen başarısız olma kaygısını azaltacak eğitim çalışmaları yapılabilir.

2. Çalışmada öğrencilerin matematik başarı düzeyleri ile matematik motivasyonları arasında, matematik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, matematik başarısı düşük olan öğrencilerin başarı puanlarının yükseltilmesi gerekir. Bunun için, öğretmenler destekleyici tutumları ve motive edici davranışları ile öğrencileri derse aktif olarak katılmalarını sağlamalıdır. Yani öğretmenler, öğrencilerin başarılarının arttırılmasına hizmet edecek her türlü etkinlikleri düzenlemesi oldukça önemlidir.

3. Çalışmada ebeveyn eğitim düzeyi öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerine anlamlı bir katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi hususunda ailelere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

4. Çalışmada matematik başarısının matematik motivasyonu üzerinde olumlu bir katkısının olduğu görülmüştür. Bu nedenle, ileri araştırmalara yönelik olarak bu olumlu katkının diğer derslere de olabileceği varsayılarak benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, G. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlığı ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alami, M. (2016). Causes of Poor Academic Performance among Omani Students. *International Journal of Social Science Research*, 4(1), 126-136. <http://doi.org/10.5296/ijssr.v4i1.8948>
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Azizoğlu, N., Aslan, S. & Pekcan, S. (2015). Periyodik sistem konusu ve analogilerle öğretim modeli: yöntem, cinsiyet ve motivasyon faktörlerinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2).
- Bağrıyanık, E., & Ömerustaoglu, A.(2018). İlkokul Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Biruni Üniversitesi Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 2, 1-11.
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1). <http://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
- Bozkurt, E., & Bircan, M.A. (2015). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonları İle Matematik Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 201-220.
- Bolat, N. K. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Budak, H. & Demir, M. K. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri İle Matematik Dersi Başarılarının Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41
- Britner, S.L. & Pajares, F. (2001). Self-efficacy Beliefs, Motivation, Race, and Gender in Middle School Science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th Edition, Routledge/Falmer, Taylor&Francis Group, London. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>
- Dede, Y., & Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 49-54.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), 615-638.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Necatibey Eğitim Fakültesi *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğrenme süreçleri ve öğrenme psikolojisi* (Ö. F. Tutkun, S. Okay ve E. Şahin Çev.). Ankara: Anı.
- Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Duy, B. (2011). Güdülenme ve bireysel farklılıklar (6. Baskı). A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 505-551), Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M., & Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Erkal, C. (2013). *Ailesi parçalanmış olan ilkököl, ortaokul ve lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler göre okul başarı düzeylerinin incelenmesi (Kocaeli İli Körfez İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Fadlelmula, K. F. (2011). *A structural model on 7th grade students' motivational beliefs, use of self-regulation strategies, and mathematics achievement*. (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Filiz, A., & Gür, H. (2020). Matematikte özyeterlik algılar, motivasyonlar, kaygılar ve tutumlar arasındaki ilişki. *Bahcesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 783-804.
- Freedman, M. P. (1997). Relationship among Laboratory Instruction, Attitude Toward Science, and Achievement in Science Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Gökçe, E., Öztuna, D. & Elhan, H. A. (2011). Adaptation of harter's scale of intrinsic versus extrinsic motivational orientation in the classroom to primary schools in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 79-94.
- Ilukena, A.M.(2011). Importance of mathematics and its impact on vision 2030. New Era, June 20. Retrived from: <http://uwumukiza.over-blog.com/article-importance-of-mathematics-and-its-impact-on-vision-2030-by-ilukena-m-alex-77308256.html>.
- Kahramaner, Y., & Kamamener, R (2002). Üniversite Eğitiminde Matematik Düşüncesinin Önemi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 2, 15-25
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. Baskı), Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kan, A., 2009. *Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler*. H. Atılğan (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (ss.397-456), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D. (2019). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik başarılarının yordanması: motivasyon, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve üst bilişsel farkındalığın rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 1-18.

- Kesici, A., & Aşlıoğlu B.(2017). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Dergisi*, 18(3), 395-414. <http://doi:http://dx.doi.org/10.29299/kefad>
- Kılıç, A. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları, güdülenmeleri ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç M. (2014). *Öğrenmenin doğası* (11. Baskı). B. Yeşilyaprak (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s.165-196), Pegem Akademi: Ankara.
- Korau, Y. K. (2006). Educational Crises Facing Nigerian Secondary Schools and Possible Solutions being a paper presented at Faculty of Education National Conference 10th - 14th July.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kuzu, O., & Çalışkan, N. (2018). Öğretmen adaylarının motivasyon ve matematik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), 2069-2085.
- Külünk Akyurt, G. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonu, Kaygısı ve Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Martin, A.J. (2001). The Student Motivation Scale: A Tool for Measuring and Enhancing Motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11, 1- 20.
- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). The Cognitive and Affective Domains: Integration for Instruction and Research. Englewood Cliffs, NJ: *Educational Technology Publications*, 35, 123-130.[http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference)
- Martin, A.J. (2004). School Motivation of Boys and Girls: Differences of Degree, Differences of Kind, or Both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3),133- 146.
- Mateya, M., Utete, C., & Ilukena, A. (2016). Factors that cause poor performance in mathematics at National School Secondary Certificate level compared to Junior Secondary Certificate level in four selected schools in the two Kavango Educational regions. In *Journal for Studies in Humanities and Social Sciences*. 5(2), 158-168.
- Meb(2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Ankara. Resmi Gazete.http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A.(2010). Matematikte öğrenci başarısının etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Sarı, M. H. & Ekici, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15),1562-1594. <http://doi: 10.26466/opus.451025>.
- Sökmen, A. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay.
- Suiçmez, İ. (2019). *Lise öğrencilerinin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonları ile matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Süren, N. (2019). *Kaygı ve motivasyonun matematik başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi* (Çev edit: Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Syazana Awaludin, I., Ab Razak, R., Azlıana Aridi, N., & Selamat, Z. (2015). Causes of low mathematics achievements in a private university. *Journal of Computer Science & Computational Mathematics*, 5(2), 21-26.
- Uluçay, B., Güven S.(2017). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeyleri İle Algılanan Öğretmen Yakınlığı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 6(3), 252 -266. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/23..burcu_ulucay.pdf

- Umameh, M. A. (2011). A Survey of Factors Responsible for Students' Poor Performance in Mathematics in Senior Secondary School Certificate Examination (SSCE) in Idah Local Government Area of Kogi State, Nigeria. <https://www.academia.edu/7671293>
- Yaman, S., & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615-638. http://pegem.net/dosyalar/dokuman/4356-20110603122550-5_yaman.pdf
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(19), 773-795.
- Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, Intrinsic Motivation, Anxiety and Achievement: Finding from Turkey, Japan and Finland. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 277-291.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Gülay, E.G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yöndem, Z. D., & Taylı, A. (2011). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi (6. Baskı)*. A. Kaya (Ed), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 73-118), Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel, Z., & Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.



İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fehmi DEMİR¹, Ahmet ŞAHİN², Lazgin YEŞİLMEN³, Rıdvan AYDIN⁴

¹Dr. Öğr. Üyesi, Sıirt Üniversitesi, demirfehmi72@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4111-0700>

²Okul Müdürü, Batman Milli Eğitim Müdürlüğü, abmedsabinim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3184-6415>

³Müdür Yardımcısı, Batman Milli Eğitim Müdürlüğü, lazginMat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4978-1720>

⁴Müdür Yardımcısı, Batman Milli Eğitim Müdürlüğü, 83ridvanaydin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3829-8255>

Geliş Tarihi/Received: 30.06.2021 Kabul Tarihi/Accepted: 29.04.2022 e-Yayın/e-Printed: 30.06.2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.184>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkökuller ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarını tespit ederek, örgütsel bağlılıklarının bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada, genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Batman il merkezindeki resmi ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticileridir. Örneklem seçiminde oranlı eleman örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma, 151'i ilkökuller, 218'i ortaokuldan olmak üzere toplam 369 öğretmen ve okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bulguların sunumunda kişisel veriler ortalama, yüzde ve frekans ile gösterilmiştir. Bağımsız değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkökuller ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyi "orta düzeyde katılıyorum" olarak tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin en fazla bağlılık gösterdikleri örgütsel bağlılık boyutu içselleştirme ve en az bağlılık gösterdikleri örgütsel bağlılık boyutu da uyum olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokuller ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki tecrübe, okuldaki görev süresine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıkları okuldaki göreve göre yöneticilerin lehine ve okul türüne göre de ortaokulların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, ilkökuller, ortaokuller, öğretmenler, okul yöneticileri

The Examination of Organizational Commitment Levels of Teachers and Administrators in Primary Education Institutions in Terms of Some Variables

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the organizational commitment of teachers and administrators in primary and secondary schools regarding the school, and to determine whether their organizational commitment differs in terms of some variables. The general survey model was used in the research. The population of the research is the teachers and school administrators working in official primary and secondary schools in the city center of Batman in the 2020-2021 academic year. In the selection of the sample, proportional simple random sampling technique was used. The research was carried out with a total of 369 teachers and school administrators, 151 of whom are from primary schools and 218 from secondary schools. "Organizational Commitment Scale" was used as a data collection tool in the study. In the study, personal data are shown with average, percentage, and frequency. Whether the independent variables differed or not was analyzed by t-Test and Anova (F) Test. SPSS program was used in the analysis of the data. According to the results of the research, the level of organizational commitment of teachers and administrators in primary and secondary schools was determined as "I agree at a moderate level". It was determined that the dimension that teachers and administrators showed the most commitment was internalization and the least commitment was adaptation. In the study, it was determined that the organizational commitment level of teachers and administrators in primary and secondary schools did not differ according to gender, marital status, educational status, professional experience, tenure at the school. However, it was revealed that the organizational commitment of teachers and administrators differed significantly in favor of the administrators according to the task at the school and in favor of secondary schools according to the school they worked at.

Keywords: Organizational commitment, primary school, secondary school, teacher, school administrators

1. GİRİŞ

Örgütlerin önemle üzerinde durduğu konulardan biri çalışanların örgüte bağlılığıdır. Çalışanların verimli çalışması örgütün amaçlarına daha hızlı ulaşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu açıdan çalışanların örgütte kalması, kendini örgütün değerli bir elemanı olarak görmesi, işinden ve çalışma ortamından memnun olması, örgütün amaç ve değerlerine bağlanması örgüt için önem kazanmaktadır. Örgütlerin çalışanlarını güçlü bir bağla örgüte eklemesi, çalışanların örgüt için çaba içinde olmalarını sağlaması ve örgütsel işleyişte sürece katmaları, örgütün amaçları açısından hayati bir değeri bulunmaktadır. Bu çerçevede çalışanların örgütsel bağlılık düzeyinin ortaya konulması ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Örgütler, ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlardan oluşan toplumsal oluşumlardır. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi, çalışanların yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve sorumluluklarını yerine getirmeleriyle yakından ilgilidir (Akar, 2014). Ancak çalışanların sahip oldukları bilgi, beceri kadar işe ve çalışma ortamına yönelik olumlu tutum sahibi olmaları da önemlidir. İşgörenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin yaklaşımları, hem örgütün verimliliğine hem de gelişimine etki etmektedir. Bu açıdan örgüt çalışanlarının işleri için yeterli bilgi ve birikime sahip olmaları kadar işlerine güdülenmiş olmaları da gerekmektedir (Balay, 2014). İş görenlerin kurumlarına karşı gösterdikleri ve yerine getirdikleri bu yükümlülük, bağlılık olarak ifade edilmektedir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık, çalışanların kendilerini çalıştığı kurumla özdeşleştirerek kurumlarından ayrılmak istememeleri ve kurumun başarılı olabilmesi için çaba göstermeleridir. Bu çaba, çalışanların mensup olduğu örgüte karşı hissettiği bağın gücü ve düzeyi ile yakından ilişkilidir (Akar, 2014).

Örgütsel bağlılığı yüksek çalışanlar, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere ulaşmada daha fazla çaba sarf etmektedirler. Ayrıca örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, örgütle olumlu ilişkiler kurmakta ve örgütte daha uzun süre kalmaktadırlar. Bundan dolayı örgütler, üyelerinin bağlılık düzeylerini daha fazla artırmak istemektedirler (Bayram, 2005). Çünkü örgütsel bağlılığı yüksek çalışanlara sahip örgütler, hem küresel rekabet ortamında sürdürülebilir rekabet avantajına sahip olabilir hem de varlıklarını devam ettirebilirler (Sürücü ve Maslakçı, 2018).

Okullar, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulmuş örgütlerdir (Demirtaş, 2010). Buralarda eğitimin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılmaktadırlar (Balci, 2005). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde ve okulun amaçlarına ulaşmasında örgütsel bağlılık, önemli göstergelerden biridir (Gedik ve Üstüner, 2017). Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin öğretmen ve yöneticiler tarafından gerçekleştirildiği göz önüne alındığında öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu önem arz etmektedir. Özellikle yöneticilerin, öğretmenleri karar alma süreçlerine katmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu üzerinde olumlu etki yapacağı beklenmektedir (Balay, 2014).

Eğitim hizmeti okul örgütü tarafından verilmektedir. Öğrencilerin iyi yetişmesi, güçlü okul kültürüne bağlıdır. Eğitim örgütünde, örgütün ürünü insan olduğundan örgütsel davranışlar önem taşımaktadır (Çelik, 2012). Okulda, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, havasını ve yapısını koruyacak iç öge okul yöneticileridir. Bunun yanında okul sisteminin stratejik parçalarından bir diğeri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki ilişkiler, okulun çalışma ortamını ve motivasyonunu etkiler (Bursalıoğlu, 2010). Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi yönetici, öğretmen ve diğer personelin yüksek düzeyde güdülenmiş olmaları ve okullarına bağlılık davranışı göstermeleri ile mümkündür (Dağlı ve Gençdal, 2018). Öğretmenlerin okulla ve görevleriyle özdeşleşmiş olması okulun daha etkili olmasına katkıda bulunmaktadır (Çağlar ve Çınar, 2020).

Öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okullara yönelik tutum ve davranışları, nitelikli eğitimin en önemli etkenlerinden biridir. Bunun yanında okula bağlılık, öğretmen ve yöneticilerin daha üretken, verimli ve sorumlu hareket etmelerine katkıda bulunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının incelendiği çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Akan ve Kılıç, 2019; Akar, 2015; Ateş ve Bulaç, 2018; Bayraktar ve Uzunpınar, 2020; Bozkurt ve Yurt, 2013; Çoban ve Demirtaş 2011; Çolakoğlu, Ayyıldız ve Cengiz, 2009; Dağlı ve Gençdal, 2018; Gören ve Sarpkaya, 2014; Korkmaz ve Arabacı, 2013; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen 2010; Nayır, 2013; Özkaya ve Dilek, 2010; Polat ve Yavuz, 2021; Sabancı, Emiroğlu ve Düztepe, 2018; Şahin ve Kavas, 2016; Tekben ve Koşar, 2019; Uğraşoğlu ve

Çağanağa, 2017; Yorulmaz ve Çelik, 2016). Bu çalışmalarda ilköğretim okulları ile ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin, müdürlerin, öğretmen ve müdürlerin örgütsel bağlılıklarının incelendiği görülmektedir. Ancak 2012 yılından itibaren bağımsız birer kurum haline gelen ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının bir arada incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu açıdan, okullarda, eğitim öğretim ile ilgili çalışanların örgütsel bağlılıklarının ortaya konulmasının bütünsel bir bakış sağlayacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırma, ilkokuldaki ve ortaokuldaki öğretmen ve yöneticilerin kurumlarına yönelik örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Elde edilen sonuçların hem kurum yöneticilerine hem de bu konuda politika geliştireceklere bilimsel veri sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın bu kapsamda alana katkıda bulunması beklenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarını tespit ederek, örgütsel bağlılıklarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
2. İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, mesleki tecrübe, okulda çalışma süresi, öğrenim durumu, çalıştığı okul ve okuldaki görevine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir” (Karasar, 2010, s. 79). Bu çerçevede Batman ili merkez ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığını tespit etmek amacıyla evrenden bir örneklem seçilerek araştırma gerçekleştirilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Batman ili merkez ilçesindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerdir. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Araştırma yapıldığı tarih itibarıyla Batman il merkezindeki ilkokullarda 1941, ortaokullarda ise 2937 öğretmen ve yönetici görev yapmaktadır. Balcı (2015), farklı büyüklüklerdeki evrenler için kuramsal örneklem büyüklüğünü hesaplayarak (s.108), 5000 kişilik bir evrende, %95 kesinlik düzeyi ile örnekleme dâhil edilecek kişi sayısını, 356 olarak tespit etmiştir. Bu doğrultuda çalışma evrenindeki eleman sayısı 5000'e yakın olmasından dolayı 356 öğretmen ve yöneticinin örnekleme dâhil edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada oranlı eleman örnekleme tekniği kullanılmıştır. Karasar'a (2010) göre bu örneklem için önce evren belirli değişkenlere göre alt evrenlere ayrılır. Daha sonra bu evrenlerin her birinden, bütün evren içindeki pay oranında örnekleme dâhil edilecek eleman miktarı belirlenir. Yapılan hesaplama sonucunda oranlı eleman örnekleme tekniği uygun olarak 142 kişinin ilkokuldan 214 kişinin de ortaokuldan örnekleme dâhil edilmiştir. Aynı hesaplama göre örnekleme 125 öğretmen ve 17 yönetici ilkokuldan; 188 öğretmen ve 26 yönetici de ortaokuldan alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin veriler

Değişken		F	%	Değişken		F	%
Cinsiyet	Erkek	191	52	Medeni durum	Bekâr	218	59,1
	Kadın	177	48		Evlî	151	40,9
Çalışılan okul	İlkokul	151	40,9	Okuldaki Görev	Öğretmen	318	86,2
	Ortaokul	218	59,1		Müdür Yardımcısı	36	9,8
Öğrenim Durumu	Lisans	338	91,6		Müdür	15	4,1
	Yüksek lisans	31	8,4	Mesleki tecrübe	0-5 yıl	166	45
Okulda çalışma süresi	1-3 yıl	211	57,2		6-10 yıl	99	26,8
	4-6 yıl	101	27,4		10-15 yıl	51	13,8
	7-9 yıl	43	11,7		16-20 yıl	31	8,4
	13 yıl ve üzeri	14	3,8		21 yıl ve üzeri	22	6

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Balay'ın (Balay, 2000) doktora tezinde geliştirip kullandığı “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracının kullanılması için araştırmacıdan e-mail ile izni alınmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ölçeğin cevaplanmasına ilişkin yönergeyle birlikte kişisel bilgilerle ilgili yedi, ikinci bölümde de örgütsel bağlılık ile ilgili 27 soru yer almaktadır. Örgütsel bağlılık sorularında katılımcıların tepkilerini belirlemek için hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), çok katılıyorum (4) ve tam katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşan beşli likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyut altında 27 maddeden oluşmaktadır. Balay (2000), Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarını faktör düzeyinde uyum için ,79, özdeşleşme için ,89 ve içselleştirme için de ,93 olarak tespit etmiştir. Araştırmada toplam güvenilirlik katsayısı ise belirtilmemiştir. Bu çalışmada da Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hem alt boyutlar hem de tüm ölçek için ayrı ayrı olarak tekrar hesaplanmıştır. Buna göre güvenilirlik katsayısı uyum için ,72 özdeşleşme için ,88 içselleştirme için ,92 ve tüm ölçek için ,82 olarak tespit edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri elektronik ortamda toplanmıştır. Veri toplama aracı elektronik ortamda hazırlanarak il merkezindeki bütün okulların öğretmen ve yöneticilerine, okullardaki bazı öğretmenler veya okul yöneticileri aracılığıyla ulaştırılmıştır. Veri toplama aracının açıklama kısmında araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve katılımcıların istedikleri anda araştırmadan herhangi bir neden göstermeksizin çekilebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca açıklamada, toplanan verilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı vurgulanmıştır. Veri toplama süreci 20 gün sürmüştür. Bu süre sonunda 369 öğretmen ve yönetici araştırmaya dâhil olmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizine geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini kontrol etmek amacıyla normallik ve homojenlik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında (George ve Mallery, 2010) olduğu verilerin tüm boyutlarda normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı veri analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

Örgütsel bağlılığın farklılaşp farklılaşmadığı tespit etmek için iki alt gruptan oluşan değişkenlerde t-testi, ikiden fazla alt gruptan oluşan değişkenlerde ise ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucuna göre farklılığın anlamlı çıktığı değişkenler, Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak bağımsız değişkenlere ait verilerin gösterilmesinde yüzde, frekans bilgileri; bağımsız değişkenlerdeki farklılaşma da t-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Verilerin karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümünde araştırmanın alt problemleri kapsamında yöntem bölümünde açıklanan teknikler kullanılarak ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

3.1. İlkokul ve Ortaokullardaki Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri

Alt Boyut	\bar{X}	SS	Düzyey
Uyum	1,8208	,61585	Az katılıyorum
Özdeşleşme	3,0318	,86867	Orta düzeyde katılıyorum
İçselleştirme	3,5770	,71685	Çok katılıyorum

Toplam	2,8730	,43841	Orta düzeyde
--------	--------	--------	--------------

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının genel ortalaması ($\bar{X}=2,87$) “orta düzeyde katılıyorum” olarak ortaya çıkmıştır. Tabloda görüldüğü gibi alt boyutlara ilişkin öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri uyum boyutunda ($\bar{X}=1,82$) “az katılıyorum”, özdeşleme boyutunda ($\bar{X}=3,03$) “orta düzeyde katılıyorum” ve içselleştirme boyutunda ($\bar{X}=3,58$) da “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin en fazla bağlılık gösterdikleri örgütsel bağlılık boyutunun içselleştirme ve en az bağlılık gösterdikleri örgütsel bağlılık boyutunun da uyum olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2. İlkokul ve Ortaokullardaki Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Cinsiyet, Medeni Durum, Öğrenim Durumu, Çalışılan Okul, Mesleki Tecrübe, Okuldaki Görev Süresi ve Okuldaki Görev Değişkenlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, mesleki tecrübe, okulda çalışma süresi, öğrenim durumu, çalıştığı okul ve okuldaki görevine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyete göre örgütsel bağlılıkları

Alt boyut	Grup	N	\bar{X}	ss	t testi		
					t	sd	p
Uyum	Erkek	192	1,8477	,044	,874	367	,384
	Kadın	177	1,7917	,046			
Özdeşleşme	Erkek	192	3,1074	,062	1,746	367	,082
	Kadın	177	2,9499	,066			
İçselleştirme	Erkek	192	3,6089	,053	,890	367	,374
	Kadın	177	3,5424	,053			

Tablo 3’te görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, uyum alt boyutu puan ortalamasına göre cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367] = ,874; p>,05$). Buna göre erkeklerin uyum alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=1,84$) kadınların uyum alt boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}=1,79$) daha yüksektir. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, özdeşleşme alt boyutu puan ortalamasına göre cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367]=1,74;p>,05$). Her ne kadar erkeklerin özdeşleşme boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=3,10$) kadınların özdeşleşme boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}=2,94$) daha yüksekse de bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ayrıca ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık algıları, içselleştirme alt boyutu puan ortalamasına göre cinsiyet değişkeninde farklılık göstermemektedir ($t[367]=,874 p>,05$). Buna göre erkeklerin içselleştirme boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=3,60$) kadınların içselleştirme faktörü puan ortalamasından ($\bar{X}=3,54$) daha yüksektir. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu üç bulguya göre örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen ve yöneticilerin medeni durumuna göre örgütsel bağlılıkları

Alt boyut	Grup	N	\bar{X}	ss	t testi		
					t	sd	p
Uyum	Bekâr	218	1,8245	,612	,140	367	,889
	Evli	151	1,8154	,623			
Özdeşleşme	Bekâr	218	3,0413	,873	,251	367	,802
	Evli	151	3,0182	,865			
İçselleştirme	Bekâr	218	3,5317	,745	-1,461	367	,145
	Evli	151	3,6424	,671			

*P < 0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, uyum alt boyutu puan ortalamasına göre medeni durum değişkeninde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367]=,140$; $p>,05$). Buna göre bekârların uyum boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=1,82$) evlilerin uyum boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}=1,81$) daha yüksektir. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, özdeşleşme alt boyutu puan ortalamalarına göre medeni durum değişkeninde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367]=,251$; $p>,05$). Buna göre bekârların özdeşleşme boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,04$) evlilerin özdeşleşme boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}=3,01$) daha yüksektir. Ancak bu fark çok yakın olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tabloy 4'e göre ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, içselleştirme alt boyutu puan ortalamaları medeni durum değişkeninde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367]=1,46$; $p<,05$). Buna göre bekârların içselleştirme boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=3,53$) evlilerin içselleştirme boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,64$) daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen ve yöneticilerin öğrenim durumuna göre örgütsel bağlılıkları

Alt boyut	Grup	N	\bar{X}	ss	t testi		
					t	sd	p
Uyum	Lisans	338	1,8070	,607	-1,428	367	,154
	Yüksek Lisans	31	1,9718	,699			
Özdeşleşme	Lisans	338	3,0255	,852	-,461	367	,645
	Yüksek Lisans	31	3,1008	1,05			
İçselleştirme	Lisans	338	3,5721	,700	-,434	367	,665
	Yüksek Lisans	31	3,6305	,888			

*P < 0.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokuldaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, uyum alt boyutu puan ortalamaları öğrenim durumu değişkeninde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367]=1,42$; $p>,05$). Buna göre lisans mezunlarının uyum faktörü puan ortalaması ($\bar{X}=1,80$) yüksek lisans mezunlarının uyum boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}=1,97$) daha düşüktür. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, özdeşleşme alt boyutu puan ortalamalarına göre öğrenim durumu değişkeninde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367]=,461$; $p>,05$). Buna göre lisans mezunlarının özdeşleşme boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=3,024$) yüksek lisans mezunlarının özdeşleşme faktörü puan ortalamasından ($\bar{X}=3,10$) daha düşüktür. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel algıları, içselleştirme alt boyutu puan ortalamalarına göre öğrenim durumu değişkeninde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367]=1,46$; $p>,05$). Buna göre lisans mezunlarının içselleştirme boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,57$) yüksek lisans mezunlarının içselleştirme boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}=3,63$) daha düşüktür. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının görev yapılan okula göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen ve yöneticilerin çalışılan okula göre örgütsel bağlılıkları

Alt boyut	Grup	N	\bar{X}	ss	t testi		
					t	sd	p
Uyum	İlkokul	151	1,8477	,650	,697	367	,486
	Ortaokul	218	1,8022	,592			
Özdeşleşme	İlkokul	151	2,9843	,890	,875	367	,382
	Ortaokul	218	3,0648	,854			
İçselleştirme	İlkokul	151	3,4666	,723	-2,467	317,039	,014*
	Ortaokul	218	3,6535	,704			

*P < 0.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, uyum alt boyutu puan ortalamasına göre çalışılan okul türünde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367]=,697$; $p>,05$). Buna göre ilkokuldaki öğretmen ve yöneticilerin uyum boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=1,84$) ortaokuldaki öğretmen ve yöneticilerin uyum boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}=1,80$) daha yüksektir. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, özdeşleşme alt boyutu puan ortalamasına göre çalışılan okul türünde anlamlı farklılık göstermemektedir ($t[367]=,875$; $p>,05$). Buna göre ilkokuldaki öğretmen ve yöneticilerin özdeşleşme boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=2,98$) ortaokuldaki öğretmen ve yöneticilerin özdeşleşme boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}=3,06$) daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, içselleştirme alt boyutu puan ortalamasına göre çalışılan okul türünde anlamlı farklılık göstermektedir ($t[367]=2,46$; $p<,05$). Buna göre ilkokuldaki öğretmen ve yöneticilerin içselleştirme alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,46$) ortaokuldaki öğretmen ve yöneticilerin içselleştirme alt boyutu puan ortalamasından ($\bar{X}=3,63$) daha düşüktür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının mesleki tecrübeye göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen ve yöneticilerin mesleki tecrübeye göre örgütsel bağlılıkları

Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
0-5 yıl	166	2,898	,444	Gruplar arası	,889	4	,222		
6-10 yıl	99	2,812	,416	Grup içi	69,84	364	,192		
11-15 yıl	51	2,948	,456	Toplam	70,73	368		1,159	,329
16-20 yıl	31	2,808	,452						
20 yıl ve üzeri	22	2,881	,428						

Tablo 7’de görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, mesleki tecrübeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,159$; $P<,329$).

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki görev süresine göre örgütsel bağlılıkları

Süre	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1-3 yıl	211	2,854	,469	Gruplar arası	,381	3	,127		
4-6 yıl	101	2,873	,406	Grup içi	70,35	365	,193		
7-9 yıl	43	2,928	,391	Toplam	70,73	368		,659	,578
13 yıl ve üzeri	14	2,986	,314						

Tablo 8’de görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=,659$; $P<,578$).

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının okuldaki görev türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki göreve göre örgütsel bağlılıkları

Görev	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Öğretmen (1)	318	2,836	,433	Gruplar arası	3,90	2	1,948			
Müdür Yardımcısı (2)	36	3,032	,419	Grup içi	66,83	366	,183	10,67	,00*	1-2,3
Müdür (3)	15	3,285	,313	Toplam	70,73	368				

* $P < 0.05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları, okuldaki görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=10,668$; $P<,05$). İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının hangi görev türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algılarının

($\bar{X}=2,84$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,03$) ve müdürlerin ($\bar{X}=3,26$) algılarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma ilkököl ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin okullarına ilişkin örgütsel bağlılık algılarının tespit edilmesi ve örgütsel bağlılıklarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmanın alt soruları kapsamında elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar sunulmaktadır. Araştırma bulgularına göre ilkököl ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri uyum alt boyutunda “az katılıyorum”, özdeşleşme alt boyutunda “orta düzeyde katılıyorum”, içselleştirme alt boyutunda “çok katılıyorum” ve genel olarak da “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusuna benzer şekilde Balay, Kaya ve Karadaş (2017) ile Kavrayıcı ve Ağaoglu (2020) da öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını uyum boyutunda düşük, özdeşleşme boyutunda orta, içselleştirme boyutunda ise yüksek düzeyde bulmuşlardır. Nayır (2013) da yöneticilerin örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin maddelere hiç katılmadıklarını ya da az katıldıklarını, özdeşleşme boyutuna ilişkin maddelere çok katıldıklarını ve içselleştirme boyutuna ilişkin maddelere tamamen ya da çok katıldıklarını tespit etmiştir. Bu bulgu, öğretmen ve yöneticilerin örgütle özdeşleşip örgütü içselleştirmelerine rağmen örgüte uyum göstermediklerini göstermektedir. Balay’a (2000) göre uyum, bireyin örgüte yüzeysel bağlılığını göstermektedir. Ancak özdeşleşme ve içselleştirme, bireyin örgütle psikolojik olarak bütünleşme arzusunu göstermektedir. Dolayısıyla araştırma sonucuna göre öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okullarla yüzeysel ilişkilerden ziyade derinlikli ve samimi ilişkiler geliştirdiği söylenebilir. Sabancı, Emiroğlu ve Düztepe (2018), milli eğitim müdürlüklerindeki çalışanların, Yorulmaz ve Çelik (2016) de ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Dağlı ve Gençdal (2018) ise ilkökuldaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin genel olarak “kararsızım” düzeyinde olduğunu bulmuşlardır. Ancak Şahin ve Kavas (2016), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkların yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada ilkököl ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, çalışılan okul, mesleki tecrübe, okuldaki görev süresi ve okuldaki göreve göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ilkököl ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Dağlı ve Gençdal (2018), Uğraşoğlu ve Çağanağa (2017) ile Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010) öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel bağlılık algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuşlardır. Ancak Akan ve Kılıç, (2019), Aksanaklı ve İnandı (2018), Çoban ve Demirtaş (2011), Mathieu ve Zajac (1990) ile Angle ve Perry (1981) yaptıkları araştırmalarda araştırma bulgusunun aksine cinsiyete göre örgütsel bağlılıkta anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Tümçaya ve Ulum (2019) da bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla örgütlerine bağlandıklarını bulmuştur. İnsan örgütleri, çok sayıda faktörden etkilendiği değerlendirildiğinde araştırmalardaki farklı sonuçların araştırmaların yapıldığı evren ve örneklemelerden kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre örgütsel işleyişte iyileştirmeler yapmak isabetli olabilir. Ancak iyileştirmelerin örgüte özgü olmasına dikkat edilmelidir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre ilkököl ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları medeni duruma göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusuna benzer bulguyu Aksanaklı ve İnandı (2018) ile Günce (2013) de tespit etmişlerdir. Söz konusu araştırmalarda da öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algıları medeni duruma göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak araştırma bulgusunun aksine Gören ve Sarpkaya (2014), Nayır (2013) ile Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ilkököl ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Akan ve Kılıç (2019) ile Uğraşoğlu ve Çağanağa (2017) da öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Ancak Dağlı ve Gençdal (2018); Bozkurt ve Yurt

(2013); Nayır (2013); Çolakoğlu, Özkaya ve Dilek (2010) ile Ayyıldız ve Cengiz (2009) ise bu bulgudan farklı olarak öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örgütsel bağlılık algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuşlardır.

Araştırmada ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki tecrübeye göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar yüksek mesleki kıdemden daha fazla örgütsel bağlılık sağlayacağı beklenmişse de mesleki tecrübenin öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığını farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Akan ve Kılıç (2019), Uğraşoğlu ve Çağanağa (2017), Akyol, Atan ve Gökmen (2013), Günce (2013) ile Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğan (2010) de öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki tecrübeye göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Ancak araştırma bulgusundan farklı olarak Polat ve Yavuz (2021), Gören ve Sarpkaya (2014) ile Nayır (2013) öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuşlardır.

İlkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okuldaki görev süresine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusunun aksine Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğan (2010) ile Polat ve Yavuz (2018) okuldaki çalışma süresine göre öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Her ne kadar müdür ve müdür yardımcılarının okuldaki görev süresi dört yıl ile sınırlandırılmışsa da öğretmenler okulda uzun süre çalışabilmektedirler. Öğretmenlerin okulda uzun süre çalışmasını sağlayan faktörlerden birinin örgütsel bağlılık olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada da öğretmen ve yöneticilerin okuldaki görev süresi arttıkça örgütsel bağlılığının daha yüksek olacağı beklenmekteydi. Ancak beklenenin aksine anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın son bulgusuna göre ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okuldaki göreve göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının müdür yardımcısı ve okul müdürlerinin örgütsel bağlılık algılarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bulguyu Gören ve Sarpkaya (2014) da bulmuşlardır. Ancak araştırma bulgusunun aksine Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan (2017), anlamlı bir farklılaşma bulmamışlardır. Polat ve Yavuz (2021) ile Köylü'ye (2018) göre örgütü ilgilendiren konularda karar alma sürecine katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Müdür ve müdür yardımcılarının, okulun sevk ve organizasyonunda karar alma sürecinde daha çok yer almaları beklenmektedir. Dolayısıyla bu sonuç, okul müdür ve müdür yardımcılarının okul ile ilgili daha çok sorumluluk yüklenmiş olmalarından ve okulda daha fazla zaman geçirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla daha fazla aidiyet hissetmiş olabilirler.

Bunun yanında ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri, çalışılan okul türüne göre uyum ve özdeşleşme alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmazken içselleştirme alt boyutunda ortaokul öğretmen ve yöneticilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan (2017), ortaöğretim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Ancak Çağlar ve Çınar (2020), ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığından daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Sınıf öğretmenleri görevleri gereği yıl boyunca tek bir sınıfın eğitim öğretiminden sorumludurlar. Her ne kadar nöbeti ve komisyonlarda görev yapsalar da genel olarak aldıkları sınıfın öğrencileri ve eğitimine odaklanmaktadırlar. Bundan dolayı araştırmanın bu sonucunun sınıf öğretmenlerinin aynı sınıfla sürekli ilgilenmesi ve okuldaki zamanlarının büyük çoğunluğunu kendi sınıfları ile geçirmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin örgüte uyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının artırılmasına yönelik olarak okul yöneticileri ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından etkinlikler düzenlenerek öğretmen ve yöneticilerin aidiyet duyguları artırılabilir. Öğretmenlerin de okul yöneticileri kadar karar alma süreçlerine katılması ve sorumluluk yüklenmesi sağlanabilir. İlkokuldaki öğretmen ve yöneticilerin ortaokuldaki öğretmen ve yöneticilere göre içselleştirme boyutunda daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Bunun için ilkokul yöneticileri okullarında olumlu bir örgüt iklimi oluşturulabilir ve ilkokul öğretmenlerinin, okuldaki karar alma süreçlerine daha çok rol almaları

sağlanabilir. Bunun yanında öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin neden orta düzeyde olduğu nitel olarak derinlemesine araştırılabilir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul müdürlerine göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Akan, D. ve Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *AKEV Akademi Dergisi*, 23(80), 123-136.
- Akar, H. (2015). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 110-132.
- Aksanaklu, P. ve İnandı, Y. (2018). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 937-955. doi:10.17860/mersinefd.469769
- Akyol, P., Atan, T. ve Gökmen, B. (2013). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 38-45.
- Angle, H. L., and Perry, J. L. (1981). An empirical assesment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Ateş, Ö. T. ve Bulaç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48), 1-30.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* (Yayımlanamamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Balay, R., Kaya, A. ve Karadaş, H. (2017). Pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *The Journal of Educational Reflections*, 1(1), 1-12.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, H. V. ve Uzunpınar, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 63-83. doi:10.46423/izujed.737931
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, Ç. ve Çınar, H. (2020). Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 157-170. doi: 10.19160/ijer.831956
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Çolakoglu, Ü., Ayyıldız, T. ve Cengiz, S. (2009). Çalışanların demografik özelliklerine göre örgütsel bağlılık boyutlarında algılama farklılıkları: Kuşadası'ndaki beş yıldızlı konaklama işletmeleri örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 77-89.
- Dağlı, A., ve Gençdal, G. (2018). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 164-175.
- Demirtaş, H. (2010). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss.79-134) içinde (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A Simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson Education India.

- Gören, T. ve Sarpkaya, P. Y. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 69-87.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kavrayıcı, C. ve Ağaoglu, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 409-427.
- Korkmaz, C. ve Arabacı, İ. B. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okulları öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık algıları. *İlköğretim Online*, 12(3), 770-783.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2017). Okullarda örgütsel bağlılık yaratan bir öncül olarak imaj. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1-18.
- Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Mathieu, J. E. and Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171- 194.
- Nayır, F. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi. *İlköğretim Online*, 12(1), 179-189.
- Polat, İ. ve Yavuz, Y. (2021). Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 263-281.
- Sabancı, A., Emiroğlu, S. ve Düztepe, H. (2018). Milli eğitim müdürlükleri çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), 111-130.
- Sürücü, L. ve Maşlakçı, A. (2018). Örgütsel bağlılık üzerine kavramsal inceleme. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 49-65. doi:10.29064/ijma.397853
- Şahin, R. ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140. doi:10.21076/vizyoner.245975
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Tekben, İ. ve Koşar, D. (2019). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 987-1007. doi:10.17679/inuefd.596949
- Tümkiye, S. ve Ulum, H. (2019). Öğretmenlerde örgütsel bağlılığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bir metaanaliz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1103-1121. doi: 10.24106/kefdergi.2685
- Uğraşoğlu, İ. K. ve Çağanağa, Ç. K. (2017). Öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 6(4), 10-38.
- Yorulmaz, A. ve Çelik, S. (2016). İlkokulda öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-193. doi:10.23863/kalem.2017.60



Fen Bilgisi Eğitim Alanında 2018-2020 Yılları Arasında Hazırlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Tematik Bir Analizi *

Ebru KORKMAZ ¹, Davut GÜREL ²

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, ebru38korkmaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9602-9411>

² Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bartın, gureldavut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2309-9202>

Geliş Tarihi/Received: 5.08.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 29.04.2022

e-Yayım/e-Printed: 30.06.2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.185>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi eğitimi anabilim dalında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerikleri hakkında bilgi vermek ve gelecekte yapılacak araştırmalara rehber olmaktır. Bu amaçla Türkiye’de fen bilgisi eğitimi anabilim dalında 2018-2020 yılları arasında yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinde erişime açılmış tam metni olan 313 adet doktora ve yüksek lisans tezi incelenmiştir. Tezler türü, yapıldıkları üniversite, çalışma grubu, tezin amacı, örnekleme yöntemi, araştırmanın yöntem ve deseni, veri analiz teknikleri açısından incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine bağlı olarak yürütülen bu çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre, en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesinde yapıldığı, en fazla kullanılan örnekleme yönteminin amaçsal örnekleme yöntemi olduğu ve t-testi analiz tekniğinin en çok kullanılan analiz tekniği olduğu görülmüştür. Hazırlanan tezlerin amaçlarının, farklı yöntem veya tekniklere bağlı olarak öğrencilerin fen dersindeki başarısı, motivasyonu, tutumları ve öz yeterliklerinin incelenmesine yönelik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, 2018 yılında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde çalışma grubu olarak ilköğretim öğrencilerinin, 2019-2020 yıllarında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde üniversite öğrencilerinin, doktora tezlerinde ise ilköğretim öğrencilerinin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, fen bilimleri, doktora tezi, yüksek lisans tezi, doküman analizi

A Thematic Analysis of Master's and Doctoral Theses Prepared Between 2018-2020 in the Field of Science Education

ABSTRACT

The aim of this study is to provide information about the content of master's and doctoral theses in the department of science education and to guide future research. For this purpose, 313 doctorate and master's theses prepared in the science education department in Turkey between 2018-2020 and open to access in the national thesis center of the Counsel of Higher Education (YOK) were examined. The Theses are examined in terms of kind of thesis, the university, the aim of thesis, the study group, the sampling method, the method and design of study, the data analysis techniques. In this study, which was carried out depending on the qualitative research method, document analysis was used. According to the findings reached in the study, it was seen that most studies were conducted at Gazi University, the most used sampling method was the purposive sampling method, and the t-test analysis technique was the most used analysis technique. It has been found that the aims of the prepared theses are to examine the success, motivation, attitudes and self-efficacy of the students in the science classes depending on different methods or techniques. In addition, it was found that primary school students were preferred as the working group in the master's and doctoral theses prepared in 2018, university students were preferred in the master's theses prepared in 2019-2020, and primary school students were preferred in the doctoral theses.

Keywords: Science education, sciences, doctoral thesis, master's thesis, document analysis

* Bu çalışma, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim dalında hazırlanan Fen Bilgisi Eğitim Alanında 2018-2020 Yılları Arasında Hazırlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Tematik Bir Analizi başlıklı yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

21. yüzyıl bilgi çağında eğitim öğretim sisteminde ana hedef, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlayarak öğrencilere üst düzey zihinsel süreç becerilerini kazandırmaktır. Bu hedefleri gerçekleştirmekte fen eğitimi ve öğretimi önemli yere sahiptir (Kaptan & Korkmaz, 1999). Fen, bilimsel çalışmalarla test edilen, düzenlenebilen, objektif, tutarlı bir bilgi oluşturan fiziksel ve biyolojik evreni açıklamaya çalışan bir bilimdir. Fen ayrıca deneysel ölçütleri, mantıksal düşünerek sürekli sorgulama yapmayı amaçlayan düşünme ve araştırma yoludur (Kıroğlu, 2011). Bu noktada fen eğitim ve öğretiminin amacı, gündelik yaşamda karşılaşılan problemlere bilimsel yöntem süreçlerini kullanabilen, problem çözme becerisi olan, bilgiyi bulabilen, teknoloji okuryazarı, bilme olumlu tutum geliştirebilen, yaşamını devam ettirdiği ortamı anlayarak yorum yapabilen fen okuryazarı kişiler yetiştirmektir. (Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya & Erkan, 2016).

Fen bilimleri eğitimi öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırarak evreni, yaşadıkları ortamı tanımalarına ve sevmesini sağlar. Öğrencinin aile bireyleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmasında yardımcı olur. Fen eğitimi öğrencilerin dil gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrencinin dil gelişimi, yaşadığı, etkileşim içinde olduğu olaylar ve nesnelere daha kolay sağlanmaktadır. Fen eğitimi ile öğrencinin yaratıcılıkları artarken, akıl yürütme becerisi kazanarak dil gelişiminde etkili olur. Fen becerileri gelişen öğrencilerin günlük hayat yetenekleri artarak farklı konu alanlarını öğrenmeleri de kolaylaşmaktadır. Bu sayede öğrenciler öğrenmeyi öğrenirler (Hançer, Şensoy & Yıldırım, 2003). Böylece bireysel farklılıkları olsa da tüm öğrenciler fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişir.

İlköğretim seviyesinde öğretimi yapılan ve çoğunlukla 'tabiat ve çevre bilimi' olarak adlandırılan fen bilimleri dersinde, cumhuriyet devri eğitim öğretim çağı süresince benzer veya farklı sebeplerle sürekli değişiklik yapılmıştır. Her değişimde öğrencilere tabiatı, çevreyi ve fiziki olayları, teknolojik bilgiyi, bilimsel süreç ve bilimsel araştırma becerilerini daha etkili kazandırmanın yollarını bulmayı amaçladığı söylenebilmektedir. Bu hedef yönünde kazandırılması amaçlanan ders konularını, kurallar ve hedefler çerçevesinde öğrencilere kazandırmada etkili olacak kılavuzlar veya öğretim programları yapılmıştır (Yaz & Kurnaz, 2017). Ülkemiz bu doğrultuda fen bilimleri eğitim ve öğretiminde teknoloji yönünden ilerleyen ve zenginleşen evrene uyum sağlayabilmek ve yeni gelişmelere açık, fen bilimlerini günlük yaşantısının her yerinde kullanabilecek kişiler yetiştirmek, fen bilimleri eğitim ve öğretimini geliştirecek çalışmalar yapıp yarış içinde olan toplumlara uyum sağlayabilmek için fen bilimleri öğretim programında değişiklik ve yenilikler yapmıştır (Balbağ, Karaer, Leblebicier, Sarıkahya & Erkan, 2016). 2004 yılı öğretim programı çerçevesinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu süreçte fen bilimleri programı hakkında düşünceler değerlendirilerek programın olumlu ve olumsuz tarafları ortaya konulmuş ve yeni fen bilimleri programının gelişmesinin sağlanmasında göz önünde tutulmuştur. Bununla birlikte gelişmiş ülkelerin uyguladığı fen bilimleri dersi öğretim programları gözden geçirilip, birçok ulusun fen bilimleri eğitim öğretim literatürü incelenerek ve ülkemizdeki farklı ortamların koşullarına dikkat edilerek geliştirilmiştir. (Balbağ, Karaer, Leblebicier, Sarıkahya & Erkan, 2016).

Bu doğrultuda ülkeler öğretim programlarının etkisini denemek için öğrencilerin başarılarını değerlendirecek araçlarla eğitim durumunu ve eğitim çıktılarını bazı kriterlere göre ölçmektedir (Döş & Atalmış, 2016). Bu araçlardan Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslar arası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study/TIMSS), ülkelerin belirli bölümlerde başarılarının sıralamasını belirten milletlerarası başarılarını değerlendiren platformlardır (Köseoğlu, 2018). Dünya Ekonomik İş birliği Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development/OECD), PISA ile 2000 yılından beri üç senede bir yaptığı araştırmalar ile 14-15 yaş seviyesindeki öğrencilerin aktif roller edinmeleri için ihtiyaç duyulan beceri ve bilgilerini; okuma, fen, matematik ve farklı alanlardaki nitelikleriyle değerlendirmektedir. Ayrıca ekonomik yapısının yaklaşık olarak %90'ını oluşturan ülkelerin katılmasında etkili olan eğitim alanında milletlerarası sembol olarak ilk sıraya yerleşmektedir. OECD; PISA çalışmasını milletlerin ve ekonomilerinin eğitim siyasetinde iyileştirme yapmalarını sağlayan, öğrencilerin yeteneklerini ayrıntılı ve güvenli bir göstergesi olan güçlü bir araç olarak

nitelendirmektedir. Ayrıca OECD PISA'yı en iyi siyaset uygulamalarının delillerini göstermek, ülkelerin öğrenciler için en iyi eğitim öğretimi sağlamalarına yardım etmek evrenin her yerindeki eğitim öğretim durumu hakkında üç yıllık raporlar sunmaktadır (PISA, 2018).

Uluslararası platformlarda gerçekleştirilen bir diğer sınav ise 'TIMSS' dir (Köseoğlu, 2018). İlk olarak 1995 senesinde uygulanan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement/IEA) aracılığıyla dört senelik zaman dilimlerinde gerçekleşen 4. ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin fen ve matematik alanındaki başarılarını izleyip değerlendiren araştırmadır. 2019 yılında gerçekleştirilen 'TIMSS' e 4. sınıf 58 ülke, 8. sınıf 39 ülke katılmıştır. Türkiye, değerlendirmeye 8. sınıf seviyesinde 1999, 2007, 2011, 2015 ve 2019 senelerinde; dördüncü sınıf seviyesinde ise 2011, 2015 ve 2019 yıllarında katılmıştır. Türkiye, fen bilimleri başarısında 526 puan ile 58 ülke içinde 19. sırada yer almaktadır. 2019 yılındaki performans ile Türkiye ilk defa TIMSS ortalamasının üstünde yer almıştır. Türkiye'nin öne çıktığı diğer bir kriter ise öğrencilerinin %12'sinin ileri düzey fen yeterliğine ulaşan bir ülke olarak dokuzuncu sırada yer almasıdır. Ayrıca öğrencilerinin %8'i alt fen yeterliği seviyesinde yer alamamıştır (MEB, 2020). Türkiye'nin 2011-2015 yılları arasında fen alanındaki yeterlilik istatistiklerine göre öğrencilerin %46-41'i orta düzey bir fen yeterliliğine ulaşamadıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin temel fen bilgilerini günlük yaşantılarında karşılaştıkları sorunlara uygulama ve öğrendikleri bilgileri hatırlama sürecinde sıkıntı yaşamalarıyla açıklanabilir (Sarier, 2020).

Fen bilimleri eğitimi öğrencilerin başarısını değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin başarı kriterlerini hangi seviyede gerçekleştirebildiklerini değerlendiren araştırmalardır. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmaları, farklı özellikte eğitim sistemlerindeki öğrencilerin eğitim sonuçlarının iki şekilde karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Birincisinde, ülkeler başarı performanslarını önceki yıllardaki başarı performanslarıyla karşılaştırarak zaman içindeki başarı performanslarındaki değişimleri izleyebilmektedir. İkincisinde ise ülkeler kendi başarı değerlerini başka ülkelerin başarı değerleri ile karşılaştırma olanağına sahip olmaktadır. (MEB, 2020). Bu bağlamda fen bilgisi eğitim öğretim çalışmaları hız kazanmış, yıllarca fen eğitimiyle ilgili pek çok araştırma yapılmıştır (Öztürk & Kaptan, 2014). Güneş ve Kardeş'a (2016) göre tüm dünya ülkeleri tarafından fen eğitiminin öneminin farkına varılması ve bu doğrultuda yapılan araştırmaların fazlaşmasıyla ülkemizde de fen eğitimi ile ilgili araştırmalar son zamanlarda artmıştır.

Dünyada fen bilimleri çalışmalarındaki artış 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yapılırken, Türkiye'de bu çalışmalar 1990 ve 2000 yılları arasında hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir (Sözbilir & Kutu, 2008; Tatar & Tatar, 2008; Akt., Kiras, 2019). Bilim ve teknolojiye gelişme, birey ve toplumun gereksinimleri, öğrenme öğretme sürecindeki yenilik ve gelişmeler bireylerden bulunması gereken özellikleri etkilemiştir. Bu gelişme ile bilgiye ulaşan, günlük yaşamında kullanan, problem çözen, sorgulayan, girişimci, karar verebilen, insanlar arasında iletişimi güçlü, empati kurabilen, topluma ve ülkeye katkıda bulunan bireylere ihtiyacı artırmıştır (MEB, 2018).

Küçüközer'e (2016) göre fen bilimleri eğitimi gün geçtikçe gelişme gösteren bir alandır. Bu alandaki çalışmalar, fen eğitiminin kalite ve bilimsellik açısından ülkemizin gelişme göstermesi için büyük bir öneme sahiptir. Gelişen ve değişen bir alan olması sebebiyle, fen eğitiminde çalışmaların düzenlenmesi, halihazırdaki durumun ve yönelimlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bakımdan gerçekleştirilen araştırmalar, fen eğitiminin gelişmesini desteklemekte, hem çalışmalar üzerine bilgi sahibi olmayı hem de yapılan çalışmalardan yararlanmayı kolaylaştırmaktadır.

Fen eğitimi alanındaki güncel durumlar ve yönelimler hakkındaki bilgiler, araştırmacıların akademik kariyerleri ve yayınlarına yardımcı olmakla birlikte, ülkenin bilimsel gelişimine de yardım etmektedir. Fen bilimleri eğitiminde yapılan araştırmaların ve araştırma zemini olan tezlerin, yıllara göre ağırlıklı araştırılan konular ve ulaşılan veriler oldukça önemlidir (Doğru, Gençosman, Ataalkın & Şeker, 2012). Bu bakımdan, fen ve teknoloji eğitimi verecek öğretmenlerin hem fen okuryazarlığı seviyelerinin hem de buna etki edenlerin tespit edilmesi ülkemizde fen bilimleri eğitiminin kalitesinin artırılması açısından çok önemlidir (Özdemir, 2010). Bir alanla ilgili daha önce yapılmış çalışmaların analizlerinin yapıldığı araştırmalar, aynı alanla ilgili

çalışma yapmak isteyen araştırmacılara o alanın var olan pozisyonunu ve uygulamaların değerlendirilmesinde yol göstermesi açısından önemli görülmektedir. Literatür taraması sonucunda fen bilgisi eğitimi anabilim dalında lisansüstü tezlerin analizinin yapıldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Köseoğlu (2018), fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında 2010-2017 yılları arasında lisansüstü tezleri analizini yaparak tezlerin içeriği hakkında bilgi vermiştir. Kiras (2019), 1990-2017 yılları arasında Türkiye’deki fen eğitimi konulu tezleri yayınladığı yıl, tür, danışman unvanı, konu ve tezin yöntemsel özellikleri açısından analiz yaparak asma haritası geliştirmiştir. Bununla birlikte, 2017 yılından sonra fen bilgisi eğitimi anabilim dalında tezlerin analizine yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada 2018-2020 yılları arasında fen bilgisi eğitim alanında yapılmış çalışmaların analizi yapılarak, aynı konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacı bireylere öncelikle “daha önceki araştırma amaçlarının neler olduğu”, “çalışmalarda veri analiz tekniklerinin neler olduğu” ve “hangi çalışma grubunun tercih edildiği ve araştırmalarda nasıl bir yöntem kullanıldığı” gibi sorulara cevap bulmaları açısından yol gösterecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada temel amaç 2018-2020 yılları arasındaki lisansüstü tezlerin tematik analizinin yapılması ile Türkiye’deki fen bilgisi eğitim alanındaki güncel çalışma alanlarını görmektir. Bu bakımdan araştırmada YÖK ulusal tez merkezinde 2018-2020 yılları arasında fen bilgisi eğitim alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversite, çalışma grubu, amacı, örnekleme yöntemi, araştırma yöntem ve deseni, veri analiz teknikleri açısından tematik analizinin yapılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

1. Lisansüstü tezlerin üniversite türüne ve yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Lisansüstü tezlerin çalışma grupları açısından dağılımları nasıldır?
3. Lisansüstü tezlerin amaçlarının dağılımları nasıldır?
4. Lisansüstü tezlerin örnekleme yöntemleri açısından dağılımları nasıldır?
5. Lisansüstü tezlerin araştırma yöntem ve deseni açısından dağılımları nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerin veri analiz teknikleri açısından dağılımları nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Literatür taraması sonucunda fen bilgisi eğitim alanında en son 2010-2017 yılları arasında lisansüstü tezlerin analizinin yapıldığı çalışmalara ulaşılmıştır (Köseoğlu, 2018). Bununla birlikte, 2017 yılından sonra fen bilgisi eğitim alanında tezlerin analizine yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Türkiye’de fen bilimleri eğitim alanında 2018-2020 seneleri arasında çalışılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde amaç verilere doğrudan kaynağından ulaşarak bağlam ve olguların anlaşılmasını kolaylaştıracak derinlemesine betimleme yapmaktır. Bu çalışma var olan verileri olduğu gibi raporladığından betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar özelliklerin olduğu gibi aktarılmasını amaçlar (Bowen, 2009; Akt., Koyuncu & Kılıç, 2019). Aynı zamanda bir derleme çalışması olan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak ilgili olaylar ve olgular hakkında bilgi veren belgeleri analiz ederek veri sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir. Araştırmada çoğu veriler gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan doküman incelemeleri yoluyla elde edilir (Karataş, 2015). Doküman incelemesinde amaç; dokümanlardaki verilerin tespit edilmesini, anlamlandırılmasını ve analiz edilmesini içermektedir (Özkan, 2019: 2). Bu araştırma da doküman incelemesi aşamalarına uygun olarak aşağıda açıklandığı gibi yapılmıştır (Kıral, 2020):

1. *Dokümana Ulaşma*: Araştırmanın amacına uygun olarak yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır.
2. *Orijinalliğin Kontrol Edilmesi*: YÖK ulusal tez merkezinden ulaşılan tezler araştırmanın güvenilirliği için dokümanın orijinal olup olmadığı kontrol edilmiştir.
3. *Dokümanların Anlaşılması*: Tezler içerik olarak incelendiğinde araştırmanın amacı dışında olan tezler kapsam dışı bırakılmıştır.

4. *Verilerin Analiz Edilmesi*: İndirilen tezler tez inceleme formu ile betimsel olarak analiz edilmiştir.
5. *Verilerin Kullanılması*: Analiz sonucunda ulaşılan veriler tablo kullanılarak çıkarım da bulunulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada evren 1990-2017 yılları arasında tezlerin analizleri yapıldığı için (Kiras, 2019) Türkiye'deki üniversitelerde fen bilimleri bilim dalında 2018-2020 yılları arasında YÖK tez merkezinde tam sürümü yayınlanmış doktora ve yüksek lisans tezleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise üniversitelerde fen bilgisi anabilim dalında 2018-2020 yılları arasında yayınlanan YÖK ulusal tez merkezinde erişimine izin verilen 313 yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler YÖK ulusal tez merkezinde tez inceleme formu aracılığıyla toplanmıştır. Tez verileri tez inceleme formuna göre Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Analiz sonucunun anlaşılabilirliğini artırmak için tablo ve grafik kullanılarak incelenen tezlerden elde edilen veriler yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezler ve literatürde yapılmış benzer çalışmalar (Küçüközer, 2016; Özcan & Çalışkan, 2020; Çeliker & Uçar, 2015; Şaşmaz, Ören & Sarı, 2017; Doğru, Gençosman, Ataalkın & Şeker, 2012; Polat, 2013; Yazıcı & Bekereci, 2015; Köseoğlu, 2018; Kiras, 2019) incelenerek verilerin toplanması amacıyla bir tez inceleme formu oluşturulmuştur. Form oluşturulma aşamasında alanda uzman iki araştırmacının da görüşleri alınarak yüksek lisans ve doktora tezlerini yaptıkları üniversite, çalışma grubu, tezin amacı, örnekleme yöntemi, araştırmanın yöntem ve deseni, veri analiz teknikleri temalarını içeren tez inceleme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra 2018-2020 yılları arasında fen bilgisi eğitim alanında yapılan çalışmalarını incelemek üzere hazırlanan bu form uygulanmıştır.

Nitel araştırmalarda ilgili literatürden alıntılar yapılması, alıntıların ekleme ya da yorum yapılmadan olduğu gibi verilmesi ve gözlemler arası tutarlılığın olması güvenilirliği artırmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Bu çalışmada da araştırma süreci ile ilgili aşamaların tamamı anlaşılır, açık ve sade bir dil kullanılarak veriler ayrıntılı olarak verilmiştir. Ayrıca rastgele seçilen on tez bir hafta arayla tekrar tez formuna göre incelenmiş ve verilerin karşılaştırılmasında iki farklı analizin de aynı olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte dış denetçiden yardım alınarak elde edilen verilerin tutarlılığına bakılmıştır. 313 tezdten 10 tez seçilerek iki araştırmacı tarafından incelenip güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü ($\text{Görüş birliği sayısı} / (\text{Ortak görüş sayısı} + \text{Farklı görüş sayısı})$) formülü kullanılmıştır. Süreç boyunca veriler arasında tutarlılığın sağlanması açısından araştırmacılar fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

2.4. Verilerin Toplanması

YÖK ulusal tez merkezinde fen bilgisi eğitimi anabilim dalı fen bilgisi eğitimi bilim dalı 2018-2020 yılları arasında yayınlanan ve tam metni ile erişime açılan tüm tezlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Şekil 2.4. Tez merkezi tez adı tarama

Öncelikle tarama terimi kısmına “fen bilgisi”, “fen bilimleri”, “fen bilgisi eğitimi”, “fen öğretimi”, “fen eğitimi”, “fen eğitim öğretimi” anahtar kelimeleri yazılmıştır (Şekil 2.4). Ayrıca “fen öğretimi”, “fen eğitimi” anahtar kelimelerin kullanılmasının nedeni araştırma başlıklarında sıkça kullanılmasıdır (Kiras, 2019). Bu tarama sonucunda toplam amaca uygun 313 adet teze ulaşılmıştır. “Fen eğitim öğretimi” anahtar kelimesi ile herhangi bir tez bulunamamıştır. Tezler yıllara göre indirilip yazar soyadı ve üniversite adı yazılarak kaydedilmiştir. Verilere ulaşmak için öncelikle tezlerin özet kısmı incelenmiştir. Özet kısmında yer almayan veriler için yöntem kısmına bakılmış, yöntem kısmında bulunamadıysa tezin bulgular bölümü incelenmiştir. Bulgularda da veriye ulaşılamadıysa belirtilmemiştir olarak tez inceleme formuna yazılmıştır. Tezlerin tez inceleme formuna göre incelenip verilerin toplanması ve EXCEL programına aktarılması dört haftalık bir süreci kapsamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma amacı dahilinde incelenen tezlere betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler, önceden oluşturulan kavramsal çerçeve veya temalar bağlı olarak özetlenerek yorumlanır. Veriler görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlara göre düzenlenebileceği gibi araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar dikkate alınarak da sunulabilir. Amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla veriler mantıklı bir sıraya konular (Sözbilir, 2009). Doküman analiz tekniği ile fen bilgisi eğitim alanında tezler istatistiksel işlemlerden frekans ve yüzde kullanılarak veriler EXCEL programında raporlanmıştır. EXCEL programı kullanılarak yapılan analiz sonucunda elde edilen bulguların daha anlaşılır olması için bu bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında ulaşılan 313 adet tez incelenerek bulgular çalışmanın araştırma problemleri doğrultusunda tablo şeklinde sunulmuştur.

3.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma dahilindeki tezler yapıldıkları üniversiteler, yıl, yüksek lisans/doktora seviyelerine göre kategorilendirilmiş ve Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Fen bilgisi eğitim alanında yayınlanan tezlerin yıl ve üniversitelerinin yüksek lisans/doktora düzeylerine dağılımı

Üniversite	2018		2019				2020						
	YL		DR		YL		DR		YL		DR		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Atatürk Üniversitesi	1	2	2	22	4	3	1	17	1	1	1	17	
Ahi Evran Üniversitesi	2	3	0	0	9	7	0	0	3	3	0	0	
Aksaray Üniversitesi	0	0	1	11	1	1	0	0	0	0	0	0	
Amasya Üniversitesi	3	5	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	
Balıkesir Üniversitesi	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2	0	0	
Çukurova Üniversitesi	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	
Binali Yıldırım Üniversitesi	2	3	0	0	4	3	0	0	5	6	0	0	
Osmangazi Üniversitesi	3	5	0	0	2	1	0	0	2	2	0	0	

Fırat Üniversitesi	13	20	2	22	3	2	0	0	4	5	0	0
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	3	0	0	3	2	0	0	2	2	0	0
Gazi Üniversitesi	2	3	1	11	18	13	2	33	6	7	2	32
Giresun Üniversitesi	1	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
Hacettepe Üniversitesi	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
İnönü Üniversitesi	0	0	1	11	1	1	1	17	0	0	1	17
Kastamonu Üniversitesi	0	0	0	0	1	1	0	0	5	6	0	0
Kafkas Üniversitesi	2	3	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5	0	0
Marmara Üniversitesi	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	2	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	2	3	0	0	8	6	0	0	0	0	0	0
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	1	2	0	0	5	4	0	0	1	1	0	0
Pamukkale Üniversitesi	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	1	17
Sakarya Üniversitesi	1	2	0	0	7	5	0	0	2	2	0	0
Adnan Menderes Üniversitesi	0	0	0	0	4	3	0	0	2	2	0	0
Uludağ Üniversitesi	2	3	1	11	2	1	1	17	1	1	0	0
Mersin Üniversitesi	3	5	0	0	4	3	0	0	4	5	0	0
Sütçü İmam Üniversitesi	5	8	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0
Sinop Üniversitesi	1	2	0	0	5	4	0	0	0	0	0	0
Bartın Üniversitesi	1	2	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2	3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Kırıkkale Üniversitesi	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Dicle Üniversitesi	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Muş Alparslan Üniversitesi	1	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2	3	0	0	8	6	0	0	2	2	0	0
Uşak Üniversitesi	2	3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
19 Mayıs Üniversitesi	0	0	1	11	1	1	0	0	1	1	0	0

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0
Trakya Üniversitesi	2	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Cumhuriyet Üniversitesi	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
Celal Bayar Üniversitesi	0	0	0	0	4	3	0	0	3	3	0	0
Akdeniz Üniversitesi	0	0	0	0	3	2	0	0	4	5	0	0
Süleyman Demirel Üniversitesi	0	0	0	0	5	4	0	0	2	2	0	0
Necmettin Erbakan Üniversitesi	0	0	0	0	2	1	0	0	2	2	0	0
Bayburt Üniversitesi	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
Erciyes Üniversitesi	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi	0	0	0	0	4	3	0	0	0	0	1	17
Dumlupınar Üniversitesi	0	0	0	0	2	1	0	0	2	2	0	0
Ordu Üniversitesi	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
Trabzon Üniversitesi	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Adıyaman Üniversitesi	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	0	0	0	0	4	3	0	0	5	6	0	0
Toplam	66	100	9	100	138	100	6	100	88	100	6	100

Tablo 3.1'e göre fen bilgisi eğitim alanında 2018-2020 yıllarında 313 adet tez ile en çok çalışma 56 tane devlet üniversitesi arasından 31 tane tez yayınlamasıyla Gazi Üniversitesi'dir. En çok tez yayınlayan üniversiteler sıralamasında ikinci olarak 22 tane tez ile Fırat Üniversitesi, üçüncü ise 14 tane tez ile Ahi Evran Üniversitesi olduğu görülmektedir. Yüksek lisans seviyesinde en çok çalışma yayınlayan üniversitelerin Gazi (26 tane), Fırat (20 tane) ve Ahi Evran Üniversitesi (14 tane) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Doktora seviyesinde en çok çalışma yapan üniversitelerin sıralaması Gazi (5 tane), Atatürk (4 tane) ve İnönü Üniversitesi (3 tane) olduğu görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora düzeyleri incelendiğinde de Gazi Üniversitesi'nin sıralamasını koruduğu görülmektedir.

Tezler yapıldığı yıllara göre sıralandığında en çok 2019 yılında 138 tane yüksek lisans ve 6 tane doktora tezi olmak üzere toplamda 144 tane lisansüstü tez yayınlandığı belirlenmiştir (Tablo 3.1.). Daha sonra 2020 yılı (94 tane) ve 2018 yılı (75 tane) olarak sıralandığı Tablo 3.1.'de görülmektedir. En fazla doktora tezi (9 tane) 2018 yılında, yüksek lisans tezi ise (138 tane) 2019 yılında yapılmıştır. Lisansüstü düzeylerinin yıllara göre incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde en çok çalışma 2018 yılında (13 tane) Fırat Üniversitesi, 2019 yılında (18 tane) Gazi Üniversitesi, 2020 yılında da (6 tane) Gazi Üniversitesinde yapıldığı görülmüştür. Doktora düzeyindeki çalışmaların 2018 yılında (2 tane) Fırat Üniversitesi ve 2019 (2 tane), 2020 (2 tane) yıllarında ise en çok Gazi Üniversitesinde yapıldığı belirlenmiştir.

3.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma dahilinde incelenen tezler çalışma grubuna, yıllara, yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre kategorilendirilmiş ve Tablo 3.2'de dağılımları verilmiştir. Kategorilendirmede üniversite, ilköğretim, öğretmenler, dokümanlar, veliler ve bilim insanı bulunmaktadır.

Tablo 3.2: Fen bilgisi eğitim alanında yayınlanan tezlerin çalışma grubunun yıllara ve yüksek lisans/doktora düzeylerine dağılımı

Çalışma Grubu	2018				2019				2020			
	YL		DR		YL		DR		YL		DR	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İlköğretim Öğrencileri	27	38	3	30	46	31	3	43	36	38	4	58
Üniversite Öğrencileri	26	37	3	30	52	35	3	43	37	39	1	14
Öğretmenler	14	20	3	30	42	28	0	0	15	16	1	14
Veli	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
Bilim İnsanı	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Doküman	2	3	1	10	8	5	1	14	5	6	1	14
Toplam	71	100	10	100	149	100	7	100	94	100	7	100

Tablo 3.2 'ye göre 2018 yılında yüksek lisans düzeyinde en çok araştırmanın ilköğretim öğrencileri (%38) ile çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenler (%20) ve üniversite öğrencileri de (%37) sıklıkla tercih edilen çalışma grupları arasındadır. En az çalışma yapılan kitleyi ise veli (%1) ve bilim insanı (%1) oluşturmaktadır. Doktora düzeyinde ise ilköğretim öğrencileri (%30), üniversite öğrencileri (%30) ve öğretmenler (%30) çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir.

2019 yılında yüksek lisans düzeyinde en çok araştırma yapılan grubun üniversite öğrencileri (%35) olduğu görülmektedir. İlköğretim öğrencileri (%31) ve öğretmenler de (%28) çoğunlukla tercih edilen gruplardır. En az çalışma grubunu ise velilerin (%1) oluşturduğu ve bilim insanı grubunun tercih edilmediği görülmektedir. Doktora düzeyinde ise ilköğretim öğrencileri (%43), üniversite öğrencileri (%43) ve doküman (%14) çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir.

2020 yılında ise yüksek lisans düzeyinde en çok araştırma yapılan grubun üniversite öğrencileri (%39) olduğu görülmektedir. İlköğretim öğrencileri (%38) ve öğretmenler de (%16) oldukça tercih edilen çalışma gruplarıdır. En az çalışma yapılan kitleyi ise veli (%1) oluşturduğu ve bilim insanı grubunun tercih edilmediği görülmektedir. Doktora düzeyinde ise ilköğretim öğrencileri (%58), üniversite öğrencileri (%14), öğretmen (%14) ve doküman (%14) çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca tezlerdeki çalışma grubu sayısının verilerin toplandığı tez sayısından fazla olmasının sebebi çalışmaların bazılarında birden çok gruba çalışılmasıdır.

3.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma dahilinde incelenen 313 adet tez araştırma amacına, yıllara, yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre bazı konu başlıkları altında kategorilendirilmiş ve Tablo 3.3'te dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Fen bilgisi eğitim alanında yayınlanan tezlerin araştırma amaçlarının yıllara ve yüksek lisans/doktora düzeylerine dağılımı

Amaç	2018				2019				2020			
	YL		DR		YL		DR		YL		DR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlerin Fen Konularına Yönelik Karar Verme, Bilgi, Tutum, İnanç, Farkındalıkları, Problem Çözme Becerileri, Öğrenme Ortamları ve Davranışlarının İncelenmesi	9	13	3	34	31	21	0	0	10	11	1	17
Öğrencilerinin Matematik Tutumları İle İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı Fen Bilgisi Puanı Arasındaki İlişki	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Farkındalıklarının Fen Öğretimine Etkisi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17

Özel Yetenekli Öğrencilerin Motivasyonları, Tutumları-Risk Alma Davranışları ve Fen Bilimleri Akademik Başarılarının İncelenmesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17
Üstün Yetenekli Öğrencilere Modül Geliştirme	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
Çevre, Bilim ve Fen Okuryazarlığını İnceleme	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Öğrencilerinin Fen Bilgisi Başarısı, Stem'e ve Stem Kariyerine Yönelik Tutumları ve Algıları Üzerine Etkisi	1	2	0	0	3	2	0	0	4	5	2	32
Öğretmenlerin Stem Uygulamalarının İncelenmesi	5	7	0	0	9	7	1	17	4	5	0	0
LGS,Oks, Sbs Ve Teog Fen Sınavlarının Bilimsel Süreç ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Açısından İncelenmesi	2	3	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
Öğrencilerin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin ve Fen Öğrenme Yaklaşımlarının,Tutumlarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi	1	2	0	0	12	9	0	0	6	7	0	0
Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının ve Kavram Bilgilerinin İncelenmesi	2	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerine ve Etkinliklerine Göre Özyeterlik İnanç Düzeylerinin ve Tutumlarının İncelenmesi	9	13	1	11	16	11	2	32	11	13	0	0
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi ve Feni Günlük Yaşantılarına Uyarlama Seviyelerinin, Ölçme Değerlendirme Uygulamalarının ve Alan bilgisi Yeterliliklerinin Araştırılması	1	2	1	11	4	3	0	0	0	0	1	17
Etkinlikler, Yöntem, Teknik ile Bütünleştirilen Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Öz Yeterlik Algısına, Tutumlarına Ve Motivasyonuna Etkisi	23	33	1	11	23	16	1	17	18	21	0	0
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Tutumları İle Okul Öncesi Öğretim Programında Yer Alan Fen Alanındaki Etkinlikleri Uygulama Durumları	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanabilme Durumları ile Girişimcilik ve Yenilikçilik Düzeylerinin Belirlenmesi	1	2	0	0	1	1	0	0	5	6	0	0
Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	2	3	0	0	3	2	0	0	3	3	0	0
Öğretmenlerin Tükenmişlik Kaygısı, Risk Algısı, Karar Verme Mekanizmalarının İncelenmesi	1	2	0	0	9	7	0	0	0	0	0	0
Eğitim Fakültesindeki Öğretim Üyeleri Ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenme Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Öğretmenlerin Çevresel Sorunlarla İlgili Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ve Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	2	3	1	11	5	4	0	0	1	1	0	0
Ders Kitaplarını,Öğretim Programlarını İnceleme	2	3	2	22	9	7	1	17	5	6	0	0
Öğretmenlerin farklı şubelerde derse girmelerinin öğrenci başarısındaki avantaj ve	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0

dezavantajlarının incelenmesi

Öğretmenlerin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Belirlenmesi İçin Ölçek Geliştirme	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0
Lisansüstü ve Lisans Öğrencilerin Kazanımlara Göre Soru Hazırlama Yeterliliklerinin İncelenmesi	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Öğretmen ve Öğrencilerin Fen Konuları Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
Bilim Şenlikleri, TUBİTAK ve İllerde Yapılan Projelerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı,Proje Danışmanları ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi	0	0	0	0	4	3	0	0	0	0	0	0
Öğrencilerin Motivasyonları, Tutumları,Tükenmişlikleri ve Sınav Kaygılarının İncelenmesi	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0
Fen Derlerinde Eğitime İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Anoloji, Test ve Ölçek Geliştirme ve Öğretmenlerin Görüşleri	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Fen Bilimleri Dersinde Velilerin Öğretmenlerden Beklentilerinin İncelenmesi	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Fen Bilimleri Dersinde İnternet Bağımlılığının Akademik Başarı ve Yalnızlık Düzeyi İlişkilerinin Belirlenmesi	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Öğretmen Adaylarının PISA Fen Okur Yazarılığı,Grafik Okuma ve Yorumlama Becerileri ve Çalışma Alışkanlıklarına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi	0	0	0	0	0	0	0	0	9	10	0	0
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Aldıkları Hizmetçi Eğitiminin Ders Tasarımlarına Etkisinin İncelenmesi	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Fen Dersine Aile Katılımının Yönetici,Öğretmen,Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Toplam	66	100	9	100	138	100	6	100	88	100	6	100

Tablo 3.3.'te görüldüğü gibi yüksek lisans/doktora tezlerinde amaç bakımından en fazla (66 tane) yöntem, teknik ve etkinliklerle bütünleştirilmiş fen öğretiminin öğrencilerin fen dersindeki başarısı, motivasyonu, tutumları ve öz yeterlik etkisinin incelendiği görülmektedir. İkinci sıra ise (54 tane) öğretmenlerin fen konularına yönelik karar verme, bilgi, tutum, inanç, farkındalıkları, problem çözme becerileri, öğrenme ortamları ve davranışlarının incelendiği görülmektedir.

Genel olarak tezleri amaçlarına göre incelediğimizde en az (%1) tercih edilen konular ise fen dersine aile katılımının yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi, fen bilgisi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim dahilinde hizmet içi eğitim almalarının ders planlarına etkisinin incelenmesi, fen bilgisi dersinde internet bağımlılığının akademik başarı ve yalnızlık düzeyi ilişkilerinin belirlenmesi, fen bilimleri dersinde velilerin öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi, fen derlerinde eğitime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, lisansüstü ve lisans öğrencilerin kazanımlara göre soru hazırlama yeterliliklerinin incelenmesi, öğretmenlerin farklı şubelerde derse girmelerinin öğrenci başarısındaki avantaj ve dezavantajlarının incelenmesidir.

3.4.Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma dahilinde incelenen tezler örnekleme yöntemlerine, yıllara, yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre kategorilendirilmiş ve Tablo 3.4'de dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.4. Fen bilgisi eğitim alanında yayınlanan tezlerin örnekleme yöntemlerinin yıllara ve yüksek lisans/doktora düzeylerine dağılımı

Örnekleme Yöntemleri	2018				2019				2020				
	YL		DR		YL		DR		YL		DR		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Seçkisiz Örnekleme	Rastgele Örnekleme	11	17	0	0	13	9	0	0	12	14	3	34
	Tabakalı Örnekleme	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0
	Kümelili Örnekleme	0	0	1	11	0	0	0	0	0	0	0	0
	Belirtilmemiş	3	5	1	11	3	2	0	0	1	1	0	0
Seçkisiz Olmayan Örnekleme	Sistematiik Örnekleme	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
	Ölçüt Örnekleme	0	0	0	0	2	1	0	0	3	3	0	0
	Kolay Ulaşılabilir Durum Örnekleme	1	2	2	22	22	17	1	17	9	10	2	33
	Uygun Örnekleme	5	8	0	0	15	11	1	17	13	15	0	0
	Maksimum Çeşitlilik Örnekleme	0	0	0	0	3	2	0	0	4	5	0	0
	Amaçsal Örnekleme	16	24	4	44	26	19	1	17	11	13	2	33
	Belirtilmemiş	24	36	0	0	45	34	3	49	32	36	0	0
Yok	6	9	1	11	4	3	0	0	2	2	0	0	
Toplam	66	100	9	100	136	100	6	100	88	100	7	100	

Tablo 3.4'e göre 313 adet tez lisansüstü düzeyleri de dikkate alınarak seçkisiz olmayan ve seçkisiz örnekleme yöntemleri şeklinde kategorilendirilmiştir. 2018-2020 yılları arasında örnekleme yöntemlerine göre tezler incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde 101 tane tezin örnekleme yöntemi belirgin şekilde yöntem kısmında verilmediği görülmüştür. Hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde 13 tane tezde örnekleme seçimi yapılmadığı görülmüştür.

Örnekleme yöntemi belirtilen tezler incelendiğinde 2018 (%17), 2019 (%9), 2020 (%14) yıllarında yüksek lisans seviyesinde en fazla seçkisiz rastgele örnekleme yöntemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden 2018 (%24), 2019 (%19) yıllarında amaçsal örnekleme, 2020 (%15) yılında uygun örnekleme yönteminin tercih edildiği belirlenmiştir. Doktora düzeyinde tezler incelendiğinde 2018 yılında 1 tane tezde seçkisiz kümelili örnekleme yöntemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ise 2018 (%44) amaçsal örnekleme, 2019 yılında birer adet tez ile amaçsal, uygun, kolay ulaşılabilir örnekleme, 2020 yılında ikişer tane tez ile amaçsal, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

3.5.Beşinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma dahilinde incelenen tezler araştırma yöntemi ve desenine, yıllara, yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre kategorilendirilmiş ve Tablo 3.5'te dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Fen bilgisi eğitim alanında yayınlanan tezlerin araştırma yöntem ve deseninin yıllara ve yüksek lisans/doktora düzeylerine dağılımı

Araştırma Yöntem ve Deseni	2018				2019				2020				
	YL		DR		YL		DR		YL		DR		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Nicel Araştırma	Tarama	15	23	2	25	33	24	0	0	28	33	2	32
	Korelasyonel	1	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
	Nedensel Karşılaştırma	2	3	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0
	Deneysel	19	29	1	13	28	20	3	50	18	21	1	17
Nitel Araştırma	Durum Çalışması	5	8	1	13	27	20	0	0	14	17	1	17

Olgu bilim	3	5	0	0	10	7	0	0	1	1	0	0
Doküman Analizi	3	5	0	0	4	3	0	0	5	6	0	0
Eylem Araştırması	0	0	1	13	0	0	0	0	0	0	0	0
Belirtilmemiş	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0
Karma Yöntem	16	25	3	36	29	21	2	33	16	19	1	17
Tasarım Tabanlı Araştırma	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	1	17
Meta Analiz Yöntemi	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Toplam	64	100	8	100	138	100	6	100	84	100	6	100

Tablo 3.5'e göre yüksek lisans düzeyinde en fazla kullanılan araştırma yönteminin nicel araştırma yönteminden tarama deseni (76 tane), nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni (46 tane) olduğu görülmektedir. Doktora düzeyinde nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen (5 tane), nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (2 tane) en fazla tercih edildiği görülmektedir. Tasarım tabanlı araştırma yöntemi 2019 ve 2020 yıllarında doktora düzeyindeki (1 tane) tezlerde kullanıldığı görülmüştür. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem de (67 tane) yüksek lisans ve doktora seviyesinde çoğunlukla tercih edilen yöntemlerden olduğu görülmektedir. Ayrıca nitel araştırmalardan 3 tane tezde desenin belirtilmediği görülmüştür.

3.6. Altıncı Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma dahilinde incelenen tezler veri analiz tekniklerine, yıllara, yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre kategorilendirilmiş ve Tablo 3.6'de dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.6. Fen bilgisi eğitim alanında yayınlanan tezlerin veri analiz tekniklerinin yıllara ve yüksek lisans/doktora düzeylerine dağılımı

Veri Analiz Teknikleri	2018				2019				2020			
	YL		DR		YL		DR		YL		DR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İçerik Analizi	22	17,46	3	10,34	43	15,47	3	18,75	28	14,29	1	6,67
Betimsel İstatistik	36	28,57	4	13,79	63	22,66	3	18,75	36	18,37	4	26,67
T-Testi	43	34,13	6	20,69	55	19,78	4	25	32	16,33	3	20
MANOVA	1	0,79	0	0	2	0,72	2	12,50	2	1,02	0	0
ANCOVA	1	0,79	0	0	0	0	0	0	4	2,04	0	0
ANOVA	10	7,94	4	13,79	31	11,15	2	12,50	24	12,2	1	6,67
Spearman korelasyonu	1	0,79	1	3,45	9	3,24	0	0	6	3,06	0	0
Pearson korelasyon	1	0,79	0	0	15	5,40	0	0	8	4,08	2	13,33
Wilcoxon testi	4	3,17	0	0	9	3,24	0	0	6	3,06	1	6,67
Mann Whitney-U	3	2,38	3	10,34	15	5,40	1	6,25	8	4,08	1	6,67
Kruskal Wallis H Test	3	2,38	2	6,90	6	2,16	0	0	5	2,55	0	0
Meta Analiz	0	0	0	0	1	0,36	0	0	0	0	0	0
Kategorisel Analiz	0	0	0	0	4	1,44	0	0	0	0	0	0
Kendals Tau Testi	0	0	0	0	1	0,36	0	0	0	0	0	0
Regresyon Analizi	1	0,79	0	0	7	2,52	0	0	7	3,57	0	0
Box's M Testi	0	0	0	0	1	0,36	0	0	0	0,00	0	0
Kolmogorov-Smirnov Test	0	0	1	3,45	6	2,16	0	0	10	5,10	1	6,67
Shapiro Wilk Testi	0	0	2	6,90	6	2,16	1	6,25	9	4,59	0	0
Levene's Test	0	0	0	0	1	0,36	0	0	1	0,51	0	0
Ki Kare Uyum Analiz	0	0	0	0	1	0,36	0	0	2	1,02	0	0
Chi Square Testi	0	0	0	0	1	0,36	0	0	0	0	0	0
Crosstabs Analizi	0	0	0	0	1	0,36	0	0	0	0	0	0

Faktör Analizi	0	1	3,45	0	0	0	0	2	1,02	0	0	
Skewness-Kurtosis Test	0	0	1	3,45	0	0	0	4	2,04	0	0	
Doküman Analizi	0	0	0	0	0	0	0	2	1,02	0	0	
Jonckheere Terpstra Testi	0	0	1	3,45	0	0	0	0	0	0	0,00	
Yol (path) Analizi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6,67	
Toplam	126	100	29	100	278	100	16	100	196	100	15	100

Tablo 3.6' ye göre yüksek lisans düzeyinde en fazla 2018 yılında (%34,13) T-testi, 2019 yılında (%22,66) betimsel analiz, 2020 yılında (%18,37) betimsel analiz tercih edilen veri analiz tekniklerinden olduğu görülmektedir. Doktora düzeyinde en fazla 2018 yılında (%20,69), T-testi, 2019 yılında (%25) T-testi, 2020 yılında (%26,67) betimsel istatistik kullanılan verileri analiz tekniklerindedir. Yüksek lisans seviyesinde hiç kullanılmayan yol analizi tekniği iken doktora seviyesinde ise doküman analizi, crosstabs analizi, chi square testi, ki kare uyum analizi, levene's testi, box's M testi, kendals tau testi, ancova, kategorisel ve meta analizdir. Genel olarak incelendiğinde en fazla kullanılan veri analiz tekniği t testi ve betimsel istatistik tekniklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca frekans(f), ortalama(X), yüzde (%), standart sapma (SS) teknikleri betimsel istatistik kategorisine dahil edilmiştir. 2018-2020 yılları arasında fen bilgisi anabilim dalında incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısı ile veri analiz tekniklerinin toplam sayısındaki farklılık tezlerde birden çok veri analiz tekniği kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye'de fen bilgisi eğitim alanında 2018-2020 yılları arasında yayınlanmış ve ulusal tez merkezinde tam metin tezlere ulaşılmıştır. Bu tezler yapıldıkları üniversite, çalışma grubu, tezin amacı, örneklem yöntemi, araştırmanın yöntem ve deseni, veri analiz teknikleri açısından incelenmiştir.

Tezler araştırma yapılan üniversite türü açısından incelendiğinde 2018-2020 seneleri arasında fen bilgisi eğitim alanında 56 tane devlet üniversitesinde araştırma yapıldığı görülmektedir. Çalışmada 2018-2019-2020 yıllarında yüksek lisans tezlerinin sayısı doktora tezlerine kıyasla daha fazladır. Buna göre yüksek lisans tez oranının doktora tezlerine göre sayıca fazla olmasının doktora programının üniversitelerde daha az açılmasından kaynaklanmış olabilir. Örneğin, Abant İzzet Baysal üniversitesi 2018-2020 yılları arasında fen bilimleri anabilim dalında hiç doktora tezi yayınlamıştır. En fazla çalışma yayınlayan ilk üç üniversite sıralamasında Gazi Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesinin yer aldığı görülmüştür. Yüksek lisans düzeyinde baktığımızda sıralama değişmemektedir. Doktora düzeyinde ise ilk üç üniversite Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi olduğu görülmüştür. Gazi üniversitesi hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde birinci sırada yer almıştır. Köseoğlu'nun 2018 yılında yaptığı 2010-2017 yılları arasında fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yaptığı çalışmada da Gazi üniversitesi yüksek lisans ve doktora düzeyinde ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Kiras'ın 2019 yılında yaptığı Türkiye'deki fen eğitimi konulu tezlerin incelenmesi çalışmasında da Gazi Üniversitesi en fazla tez yayınlayan üniversiteler kategorisinde ilk sırada yer almıştır. Bu sonuca göre araştırmacılar fen bilgisi alanında Gazi Üniversitesi'nde daha çok dokümana ulaşabileceklerdir.

Çalışmada incelenen tezlerde 2018 yılında yüksek lisans düzeyinde en çok araştırma yapılan grubun ilköğretim öğrencileri, 2019 yılında üniversite öğrencileri, 2020 yılında da üniversite öğrencileri olduğu görülmektedir. Doktora düzeyinde ise 2018 yılında ilköğretim öğrencileri, üniversite öğrencileri ve öğretmenler 2019 yılında ilköğretim öğrencileri, 2020 yılında ilköğretim öğrencileri çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir. Genel olarak baktığımızda en çok tercih edilen çalışma grubunu üniversite öğrencileri ve ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Veliler, idareciler ve bilim insanları en az tercih edilen çalışma grubu olduğu görülmektedir. Bulunan sonuç Ulutaş ve Ubuz (2008), Köseoğlu (2018) ve Kiras (2019) yaptıkları çalışma ile örtüşmektedir. Bu araştırma sonucunda en fazla ilköğretim öğrencileriyle çalışılmış olmasının nedeni ilköğretim öğrencilerinin fen bilimleri dersi almasıyla deneysel araştırmaların bu çalışma grubuyla yapılmasının uygun

görülmesi, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin aktif olarak öğretmenlik yapıyor olması gösterilebilir. Üniversite öğrencilerinin çalışma grubu olarak fazla tercih edilmesinin de çalışmayı yapan araştırmacıların örnekleme kolay ulaşması olabilir.

İncelenen yüksek lisans ve doktora seviyesindeki düzeydeki tezlerde amaç bakımından en fazla yöntem, etkinlikler ve tekniklerle hazırlanmış fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, öz yeterlik algısı, motivasyon ve tutuma etkisinin incelendiği görülmektedir. İkinci sıra ise öğretmenlerin fen konularına yönelik karar verme, bilgi, tutum, inanç, farkındalıkları, problem çözme becerileri, öğrenme ortamları ve davranışlarının incelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi alanında tercih edilen amaçların genelinde tutuma etkisi de gözlenmeye çalışılmıştır. Bu durum bireylerin içinde bulunduğu çevreyi dikkate alarak amaçların belirlendiğini gösterebilir. Fen konularının çoğunun soyut olması öğrencilerin konularını zihinlerinde canlandırmalarını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple fen öğretiminde yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmış olabilir. Kiras'ın 2019 yılında yaptığı Türkiye'deki fen eğitimi konulu tezleri konu olarak incelendiğin de sonucunun bu araştırma sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Köseoğlu'nun 2018 yılında yayınlanan 2010-2017 yılları arasındaki lisansüstü tezlerini incelediği çalışmasında tezlerin amacını öğretim yöntemlerinin öğretmen ve öğrenci başarı, bilginin kalıcılığına ve tutumlarına etkisinin daha çok incelendiği sonucu vurgulanmıştır. Doğru, Ataalkın, Gençosman ve Şeker (2012) 1990-2009 senelerinde fen bilgisi ile ilgili tezlerin içerik analizlerini yaptıkları çalışmalarında yöntem, tekniklerin öğrenci ve öğretmen adaylarının akademik başarılarına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi konusunun en fazla araştırılan konu olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum eğitim öğretim alanında yapılan çalışmaların teoriden çok pratiğe yönelik yapıldığını göstermektedir.

2018-2020 yılları arasında örnekleme yöntemlerine göre tezler incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde tezlerin çoğunda yöntem kısmında örnekleme yöntemlerinin belirtilmediği görülmüştür. Hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde incelenen tezlerde örneklem seçimi yapılmadığı da görülmektedir. Bunun nedeni araştırmacıların evren biriminin tamamına ulaşabildiği için örnekleme ihtiyacı duymaması olabilir. Örnekleme yönteminden bahsedilen tezlerde yüksek lisans seviyesinde en fazla seçkisiz rastgele örnekleme yöntemi, seçkisiz olmayan amaçsal, uygun örnekleme yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Doktora düzeyinde tezler incelendiğinde ise genel olarak amaçsal örnekleme yönteminin tercih edildiği belirlenmiştir. Bunun nedeni amaçsal örneklemenin araştırmanın amacına paralel derinlemesine incelenerek zengin bilgi sağlaması olabilir. Köseoğlu (2018), 2010-2017 senelerinde yayınlanan fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında incelediği tezlerde rastgele örneklemin daha çok olduğu belirtmiştir. Köseoğlu'nun (2018) çalışmasında ortaya çıkan bu farklılık çalışmanın konusunun ve tarih aralığının sınırlı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada incelenen tezlerde yüksek lisans düzeyinde en fazla kullanılan araştırma yönteminin nicel araştırma yönteminden tarama deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni en çok tercih edildiği görülmektedir. Doktora düzeyinde nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması en fazla tercih edildiği görülmektedir. Karma yöntem de yüksek lisans ve doktora seviyesinde oldukça kullanılan yöntemlerden olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre çalışmalarda genel olarak en fazla nicel araştırma sonrasında da karma desen en az ise nitel araştırma yönteminin tercih edildiği sonucu çıkarılmaktadır. Literatür incelendiğinde en fazla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalar olduğu görülmektedir (Köseoğlu, 2018; Kiras, 2019; Gürdal, 2005). Bu araştırmaların sonucuyla çalışmada elde edilen bulgular örtüşmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinin tercih edilme oranlarının fazla olmasının sebebi verilere daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşılması olabilir. Ayrıca konu olarak yöntem ve tekniklerin daha çok olması nicel araştırma ile verilere ulaştırmayı kolaylaştıracaktır. Nitel araştırma yönteminin az tercih edilme nedeni de verilere ulaşmanın daha fazla zaman gerektirdiği olabilir.

İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinde T-testi, betimsel istatistik en fazla tercih edilen veri analiz tekniklerinden olduğu görülmektedir. Alan yazın tarandığında Sözbilir ve Kutu (2008), Yazıcı ve Bekereci (2016) çalışmalarında t-testi ve betimsel istatistiklerin fazla kullanıldığını tespit etmeleriyle araştırmanın sonucu örtüşmektedir. Çalışmada en fazla nicel araştırma yönteminin kullanılması tespit edilmiş ve nicel araştırmalarda

değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede t-testi daha etkili olduğu için araştırmacılar daha çok t-testini tercih etmiş olabilirler.

Tezlere amaçsal olarak baktığımızda yöntem, etkinlikler ve tekniklerle hazırlanmış fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, öz yeterlik algısı, motivasyon ve tutuma etkisinin incelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yeni bir etkililik teknik ve yöntem geliştirme çalışmalarının kısıtlı olduğu sonucuda çıkarılabilir. Tezleri yöntemsel olarak ulaşılan sonuçlara göre çalışma grubu, örneklem, araştırma yöntem deseni ve veri analizleri istatistiksel olarak ortaya koyulmuş, bu tercihlerin nedenleri ayrıntılı incelenmemiştir. Sonuç olarak fen bilgisi eğitim alanında 2018-2020 yılları arasında yapılan çalışmalar önceki yıllarda yapılan araştırmalarla yöntemsel ve amaçsal olarak paralel olduğu görülmüştür.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre aşağıda sıralanan önerilerde bulunulmuştur:

- Nitel araştırmalarda, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun “ne kadar iyi” olduğunu öğretmekten çok daha geniş bir bakış açısı sunar (Büyüköztürk vd., 2012). Bu nedenle uygulayıcılara yol göstermesi açısından fen bilgisi eğitim alanında yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yönteminin kullanılacağı konular da tercih edilebilir.
- Fen bilgisi eğitim alanındaki çalışmalarda amaçsal ve yöntemsel özelliklerin belirlenmesindeki nedenler hakkında derinlemesine araştırma yapılabilir.
- Çalışma sırasında üniversitelerin farklı tez şablonu kullanmaları nedeniyle veri toplamada sınırlılık yaşanmıştır. Bu nedenle Türkiye’deki tüm enstitüler ortak bir tez şablonu çıkararak üniversitelere göre tez yazım kılavuzundaki farklılık kaldırılabilir.

KAYNAKÇA

- Balbaş, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 12-23.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 11. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çeliker, H. D., & Uçar, C. (2015). Fen eğitimi araştırmacılarına bir rehber: 2001-2013 yılları arasında yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54).
- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N., & Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 49-64.
- Döş, İ., & Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.
- Güneş, M. H. & Karasah, Ş. (2016). Geçmişten günümüze fen eğitiminin önemi ve fen eğitiminde son yıllarda yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 122-136.
- Gürdal, A. (2005). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 185-188.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde fen bilgisi öğretmenliği. Modül 7*. Ankara: MEB Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sıirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kıroğlu, K. (2011). *İlköğretim programları (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kiras, B. (2019). *Türkiye'deki fen eğitimi konulu tezlerin konu yönelimi ve yöntemsel analizi*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Köseoğlu, S. (2018). *Türkiye'de 2010-2017 yılları arasında fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yapılmış olan lisansüstü tezlerin analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 107-141.
- Özcan, C , Çalışkan, İ . (2020). Fen eğitimi alanındaki araştırmaların konu ve yöntem açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1) , 101-111.
- Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, E. & Kaptan, F. (2014). "ESERA 2009" fen eğitimi araştırmaları konferansı ve içeriğine bakış: bilimin doğası, tarihi ve felsefesi, argümantasyon üzerine yapılmış çalışmalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 649-672 .
- PISA. (2018). PISA 2018 perspektifinde fen bulgularına türkiye özelinde genel bakış. Retrieved from <http://arastiranokul.org/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-FEN-OKUR-YAZARLI%C4%9EI.pdf>
- Polat, M. (2013). Fen bilimleri eğitimi alanında tamamlanmış yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma: Celal Bayar Üniversitesi Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 46-58.
- Sarıer, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim*, 2(2), 6-27.
- Sozibilir, M. & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education* (Special issue), 1-22.
- Sözibilir, M. (2009). Nitel veri analizi. Retrieved from <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>.
- Şaşmaz Ören, F , Sarı, K . (2017). Fen Eğitiminde Yeni Yönelimler: Araştırmaya Dayalı Öğrenme Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (2) , 333-364.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- T.C.Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. Retrieved from http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Yaz, Ö. V. & Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen bilimleri öğretim programının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 173-184.
- Yazıcı, M., & Bekereci, Ü. (2016). Fen Bilimleri Eğitimi Alanında 2012-2014 Yılları Arasında Yapılan Doktora Tezleri Üzerine İstatistiksel Bir Araştırma. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 263-276.

EK1: Tez inceleme formu

Tez No						
Yıl	2018		2019		2020	
	YL	DR	YL	DR	YL	DR
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Üniversite	2018		2019		2020	
	YL	DR	YL	DR	YL	DR
	Devlet(f %)	Devlet(f %)	Devlet(f %)	Devlet(f %)	Devlet(f %)	Devlet(f %)
Tezin Amacı						2018-2019-2020 YL-DR (f %)
	Öğretmenlerin Fen Konularına Yönelik Karar Verme,Bilgi, Tutum, İnanç,Farkındalıkları, Problem Çözme Becerileri, Öğrenme Ortamları ve Davranışlarının İncelenmesi					
	Öğrencilerinin Matematik Tutumları İle İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı Fen Bilgisi Puanı Arasındaki İlişki					
	Öğrencilerin Sürdürebilir Kalkınmaya Yönelik Farkındalıklarının Fen Öğretimine Etkisi					
	Özel Yetenekli Öğrencilerin Motivasyonları, Tutumları-Risk Alma Davranışları ve Fen Bilimleri Akademik Başarılarının İncelenmesi					
	Üstün Yetenekli Öğrencilere Modül Geliştirme					
	Çevre, Bilim ve Fen Okuryazarlığını İnceleme					
	Öğrencilerinin Fen Bilgisi Başarısı, Stem'e ve Stem Kariyerine Yönelik Tutumları ve Algıları Üzerine Etkisi					
	Öğretmenlerin Stem Uygulamalarının İncelenmesi					
	LGS,Oks, Sbs ve Teog Fen Sınavlarının Bilimsel Süreç ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Açısından İncelenmesi					
	Öğrencilerin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin ve Fen Öğrenme Yaklaşımlarının,Tutumlarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi					
	Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının ve Kavram Bilgilerinin İncelenmesi					
	Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerine ve Etkinliklerine Göre Özyeterlik İnanç Düzeylerinin ve Tutumlarının İncelenmesi					
	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi ve Feni Günlük Yaşantılarına Uyarlama Seviyelerinin, Ölçme Değerlendirme Uygulamalarının ve Alan bilgisi Yeterliliklerinin Araştırılması					
	Etkinlikler, Yöntem, Teknik ile Bütünleştirilen Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Öz Yeterlik Algısına, Tutumlarına ve Motivasyonuna Etkisi					
	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Tutumları İle Okul Öncesi Öğretim Programında Yer Alan Fen Alanındaki Etkinlikleri Uygulama Durumları					
	Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanabilme Durumları İle Girişimcilik ve Yenilikçilik Düzeylerinin Belirlenmesi					
	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi					
	Öğretmenlerin Tükenmişlik Kaygısı, Risk Algısı, Karar Verme Mekanizmalarının İncelenmesi					
	Eğitim Fakültesindeki Öğretim Üyeleri ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenme Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi					
	Öğretmenlerin Çevresel Sorunlarla İlgili Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ve Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi					
Ders Kitaplarını,Öğretim Programlarını İnceleme						
Öğretmenlerin farklı şubelerde derse girmelerinin öğrenci başarısındaki avantaj ve dezavantajlarının incelenmesi						
Öğretmenlerin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Belirlenmesi İçin Ölçek Geliştirme						
Toplam						
Örnekleme Alma Yöntemi	Seçkisiz Örnekleme Yöntemleri					2018-2019-2020 YL-DR (f %)
		Basit Tesadüfi Örnekleme				
		Bağımsız Örnekleme				
		Katmanlı Örnekleme				
		Tabakalı Örnekleme				
		Kümelili Örnekleme				
	Belirtilmemiş					
	Seçkisiz	Sistematiik Örnekleme				
		Aykırı Durum Örneklemesi				
Çok Amaçlı Örnekleme						

	Olmayan Örneklemeye Yöntemleri	Ölçüt Örneklemeye		
		Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi		
		Uygun Örneklemeye		
		Maksimum Çeşitlilik Örneklemeye		
		Amaçsal Örneklemeye		
Araştırma Yöntemi Araştırma Deseni	Yöntem	Desen	2018-2019-2020 YL-DR (f %)	
	Nitel	Tarama		
		Korelasyonel		
		Nedensel Karşılaştırma		
		DeneySEL		
	Nitel	Durum Çalışması		
		Olgu bilim		
		Doküman Analizi		
Karma				
Veri Analiz Teknikleri	İçerik Analizi			
	Betimsel Analiz			
	ANOVA			
	T-testi			
	Ki Kare Testi			
	Belirtilmemiş			
	Hayır			
Çalışma Grubu	2018-2019-2020 YL-DR (f %)			
	İlköğretim Öğrencileri			
	Üniversite Öğrencileri			
	Öğretmenler			
	Veli			
	Bilim İnsanı			
	Doküman			
	Toplam			



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Performanslarına Yönelik Öz-Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Canan CENGİZ¹, Şenem ALKAN²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, canancengiz@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4547-3293>

²Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, senem_alkan21@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6490-4338>

Geliş Tarihi/Received: 7.10.2021 Kabul Tarihi/Accepted: 21.05.2022 e-Yayım/e-Printed: 30.06.2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.186>

ÖZ

Öz değerlendirme, öğrenenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmalarını ve sonucunda ulaştıkları öğrenme çıktılarını dikkate alarak kendilerini değerlendirmeleridir. Öğrenenlerin çalışmalarının veya performanslarının kalitesine yönelik düşüncelerini içeren öz-değerlendirme, biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir bileşenidir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin incelenmesi ve öğretmen adaylarının hangi konularda öz değerlendirme yaptıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, fenomenografik yöntem çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma Doğu Karadeniz'de yer alan bir eğitim fakültesinde öğrenim gören sekiz dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının hazırladıkları yansıtıcı günlükler oluşturmaktadır. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu konu ile ilgili temel ilke ve kavramlara hakim olduklarını ve uygulamalarında öğretim teknolojilerinden yeterli seviyede faydalanabildiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu öğrenci sorularına yeterli ve uygun cevap verme konusunda ise yetersiz olduklarını, kesinti ve engellemelere karşı uygun önlem alma konusunda yetersiz olduklarını ve zamanı verimli kullanamadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının günlüklerinde dikkati çeken bir diğer husus ise günlüklerde konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme, öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme, öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme, demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme, sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme konularına nadiren değinmiş olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Öz değerlendirme, fen bilgisi öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması, yansıtıcı günlük

Pre-Service Science Teachers' Self-Evaluations about Their Professional Performance During Teaching Practicum Course

ABSTRACT

Self-evaluation, which includes learners' thoughts on the quality of their work or performance, is an important component of formative assessment. Pre-service teachers evaluate themselves by taking into account their performance during teaching practicum and the learning outcomes they achieve as a result. In this study, it was aimed to examine the reflective journals as a self-evaluation tool prepared by pre-service science teachers during teaching practicum course and to determine which issues they focus on about their performance. This study was conducted within the framework of phenomenographic method. The study was conducted with eight fourth-grade pre-service science teachers studying at a faculty of education located in the Eastern Black Sea. Reflective journals that pre-service teachers kept during teaching practicum were utilised as data collection tool. Data gathered from reflective journals were subjected to content analysis. The vast majority of pre-service teachers stated that they knew the basic principles and concepts related to the subject and believe that they used teaching technologies sufficiently in their practices. Also many of them stated that they could not respond adequately and appropriately to student questions and they were insufficient to take appropriate measures against interruptions and obstructions, and they could not use time efficiently. Another point that draws attention in the journals is that pre-service teachers rarely touch on some issues like associating the topic of the lesson with other topics of the subject, ensuring the security of the learning environment, maintaining teaching according to individual differences, providing a democratic learning environment and effectively use of verbal and body language.

Keywords: Self-evaluation, teaching practicum, pre-service science teacher, reflective journal

1. GİRİŞ

Öz değerlendirme, öğrenenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaları ve ulaştıkları öğrenme çıktılarını dikkate alarak kendilerini değerlendirmeleridir (Nartgün, 2006). Öğrenenlerin çalışmalarının veya performanslarının kalitesine yönelik düşüncelerini içeren öz-değerlendirme, biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir bileşenidir. Öz-değerlendirme sürecinde öğrenenler performansları veya öğrenme ürünleri ile ilgili bilgi toplar ve belirlenen öğrenme ölçütü veya hedefi ile bu bilgileri karşılaştırarak değerlendirme yapar. Performansını veya ürünlerini bu değerlendirmeler ışığında revize eder (Andrade & Valtcheva, 2009). Bu süreç öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarına yardımcı olur (Majzub, 2013; McMillan, 2007; Noonan & Randy, 2005), öğrenmelerinden sorumluluk almalarını ve özgüven kazanmalarını sağlar (Coronado-Aligero, 2006) öz yeterlik inançlarının ve hatalarının farkına varmalarına yardımcı olur (Kahraman, 2014). Öz değerlendirme öğretmenin sınıf içerisindeki sorunları görmesini ve bu sorunlara karşı nasıl önlem alacağını ortaya koymasından sorumluluk sahibi olmasını sağlar. Hem mesleklerini icra eden öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının kendi öğretimlerine yönelik derinlemesine düşünmelerine olanak sunar (Özdemir, 2018).

Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarından öz-değerlendirme yapmaları beklenen derslerden biri ve belki en önemlisi öğretmenlik uygulaması dersidir. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek bir okul ortamında uygulama imkanı sağlaması açısından oldukça önemlidir (YÖK, 2007). Öğretmen adayları bu derste lisans eğitimleri süresince öğrendikleri yöntem ve teknikleri uygulama fırsatı bulurken kendilerini değerlendirmeyi de öğrenirler (Çetinkaya & Kılıç, 2017). Öz değerlendirme, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamasının yanı sıra deneyimlerini ve karşılaştıkları problemleri ifade ederken mesleki gelişim için neler yapmaya ihtiyaç duyduklarını keşfetmelerini sağlar (Candaş, Kıryak & Özmen, 2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öz-değerlendirme yapmak amacıyla kullandıkları araçlardan biri yansıtıcı günlüklerdir (Koç & Yıldız, 2012; Arslan, 2017; Çepni & Aydın, 2015; Akcanca & Cerrah-Özsevgeç, 2019). Thorpe (2004) yansıtıcı günlükleri, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik bilgiler barındıran, öğrendiklerini farklı açılardan ele alarak yansıttıkları materyaller olarak tanımlamıştır. Yansıtıcı günlükler, öğrenenlerin tecrübelerini ortaya koymalarını, öğrendiklerini kendilerine özgü bir yöntemle ifade etmelerini, değerlendirmelerini ve bu doğrultuda uygulamalarını geliştirmelerini sağlar (Kazu & Demiralp, 2012). Günlükler, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları problemleri derinlemesine düşünmelerine yardımcı olurken, bu süreçte sorular sormalarına ve hipotezler geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda yansıtıcı günlüklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının verimliliğini değerlendirmeleri konusunda önemli bir veri kaynağı oluşturduğu düşünülmektedir (Işıkoğlu, 2007).

Ekiz (2006) öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları ortaya koymada ve bu sorunlar üzerinde düşünmelerini sağlamada yansıtıcı günlüklerin önemli olduğunu ifade etmektedir. Yansıtıcı günlükler, öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya koymada, kendileri, akranları ve uygulama öğretmeni hakkında sahip oldukları görüşleri ifade etme konusunda yarar sağlamaktadır (İnel Ekici & Delen, 2016). Yiğit, Alev ve Ekiz (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının günlük yazarken yansıtma yapabildiklerini, öğrenci özelliklerini daha iyi kavrayabildiklerini, önceki deneyimlerinden faydalanarak eksiklerini gidermelerini ve gelişimlerini takip etmelerini sağladıklarını ortaya koymuşlardır.

Yansıtıcı günlükler, öğretmen adaylarının öğretim sürecinde kazandıkları farkındalıklara ve yaşadıkları problemlere yönelik fikir vermektedir (Arslan, 2017). Günlüklerde yer alan bilgiler, öğretmen adaylarının neyi yapıp, neyi yapamadıklarına yönelik görüşlerini içerir ve böylece birinci elden hangi hususlarda zorlandıklarına, hangi hususlarda ise iyi yetişmiş olduklarına yönelik veri elde etmeyi sağlar. Öğretmenlik becerileri arasında yer alan fakat öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirirken yer vermemiş oldukları konular ise öğretmen adaylarının performanslarını sergilerken nelere daha az odaklandıklarını, dolayısıyla hangi bilgi veya beceriyi edinmeye ihtiyaç duyduklarına yönelik bir ipucu verebilir. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama konusunda önemli bir yere sahip olduğu dikkate alındığında öğretmen adaylarının

bu süreçte karşılaştıkları her durumun ortaya koyulması öğretmen adaylarına, uygulama öğretmenlerine ve uygulama öğretim üyelerine yol gösterici olacaktır.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin incelenmesi ve öğretmen adaylarının hangi konularda öz değerlendirme yaptıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada fenomenografik yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem günlük yaşantımızda karşılaştığımız fakat ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olay, durum ya da deneyimleri derinlemesine incelemeyi esas almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Fenomenografik araştırmalarda asıl olan olgunun özünü anlamak olduğundan olguyu tümüyle deneyimleyen insan gruplarına odaklanılır (Çarpar, 2020).

2.1. Katılımcılar

Çalışma Doğu Karadeniz’de yer alan bir eğitim fakültesinde öğrenim gören sekiz fen bilgisi öğretmen adayıyla yürütülmüştür.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulaması süresince dokuz hafta boyunca her hafta yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Sekiz öğretmen adayının hazırladığı toplam 66 yansıtıcı günlük bu çalışmanın veri toplama aracını oluşturmaktadır. Yedi hafta boyunca tüm öğretmen adayları yansıtıcı günlüklerini uygulama öğretim üyesine teslim etmiş olup, sekizinci hafta Ö6 ve Ö8 kodlu öğretmen adayları, dokuzuncu hafta ise Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 kodlu öğretmen adayları günlükleri teslim etmemişlerdir.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşımda veriler daha önceden belirlenmiş kategori veya temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Sözbilir, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma kapsamında öncelikle toplanan veriler ayrıntılı olarak çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından okunmuştur. 1. aşamada araştırmacılar günlüklerin yüzde yirmisini “Öğretmenlik Uygulaması Gözlem Formu”nda (MEB, 2020) yer alan kategorileri dikkate alarak ayrı ayrı analiz etmişlerdir. 2. aşamada araştırmacılar bir araya gelerek kategoriler altında sınıflandırdıkları cevaplar üzerinde tartışarak, kategorilendirme sürecinde uzlaşmışlardır. 3. aşamada geri kalan veriler çalışmanın yazarlarından biri tarafından analiz edilmiştir. Böylece çalışmanın inandırıcılığı ve tutarlılığı artırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak için öğretmen adayları ile yapılan günlüklerinden elde edilen veriler, doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2011).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının hazırladıkları yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yansıtıcı günlükler öğretmenlik uygulaması gözlem formunda yer alan tema ve kategorilere göre analiz edilmiş olup öğretmen adaylarının yazdıkları yansıtıcı günlüklerde bu kategorilere ne sıklıkla yer verdikleri tespit edilmiştir. Tablo 1’de yer alan “olumlu” ve “olumsuz” kodları ile sırasıyla öğretmen adaylarının yeterli oldukları ve yetersiz olduklarını belirttikleri ifadeler kastedilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Öz Değerlendirmelerine Yönelik Yansıtıcı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Olumlu	Olumsuz	f	Alıntı
	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme	39	2	41	<i>Teorik bilgi bakımından yeterli bilgiye sahibim. (Ö3G3)*</i>
	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme	7	3	10	<i>Tabloya çizdiğim şekille de daha iyi kavradıklarımı gördüm. Böyle şekilleri derslerde kullanmayı düşünüyorum. (Ö1G9)</i>
Konu Alanı Bilgisi	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir	-	1	1	<i>Mutasyon ve modifikasyon örneklerinin hangisine girdiği</i>

	tutarlılıkla ilişkilendirebilme				<i>konusunda tam (olarak) yeterli hissetmiyorum. (Ö2G2)</i>
	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme	-	-	0	
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme	9	9	18	<i>Öğrenciler bazen zor sorular sorabiliyorlar. Böyle bir durum olduğunda bilsem bile heyecanlanıp yanlış bilgi verebiliyorum. Ders anlattığımda öğretmen müdahale ederek durumu düzeltti. (Ö3G1)</i>
	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme	14	1	15	<i>Ders öncesinde bir sunu ve animasyon soruları hazırladım (Ö5G6).</i>
	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme	5	-	5	<i>Uygulama sırasında istasyon tekniğini kullandım. (Ö7G6)</i>
	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme	2	-	2	<i>Soruları çözerken sadece ben çözmedim her şıkta öğrencilerden geri bildirim aldım. Bu durum öğrencilerin yanlışlıkları şeyleri tespit etmemi sağladı. (Ö4G5)</i>
	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme	1	-	1	<i>Güvenlik önlemlerini almada yeterliydim. (Ö3G3)</i>
Öğretim Süreci	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme	23	3	26	<i>Bitki ve mercekle inceleme etkinliği konunun pekişmesini sağladı. (Ö8G3)</i>
	Zamanı verimli kullanabilme	4	18	22	<i>Konuyu anlattıktan sonra tekrar öğrencilere sorarak anlayıp anlamadıklarını yokladım. Sonra zamanı hızlı kullandığımı fark ettim. Sadece zaman konusunda sıkıntı yaşadığımı anladım. Bunu da zamanla düzeltereğimi düşünüyorum. (Ö4G1)</i>
	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme	10	5	15	<i>Çalışma kağıdındaki soruları yanıtlarken bazı öğrencilerin anlamadığını fark ettim ve yanlarına gidip anlattım. (Ö4G6)</i>
	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme	9	2	11	<i>Sınıf etkinliklerine öğrenciler istekli katıldı ve bu beni mutlu etti. (Ö8G5)</i>
	Kazanımlara uygun değerlendirme teknikleri kullanabilme	6	4	10	<i>Derse karşı ilgisi olmayan öğrencileri derse çekebilmek için farklı bir değerlendirme türü yapabildim. (Ö7G7)</i>
	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme	6	-	6	<i>Girişte öğrencilere günlük hayattan örnekler vererek soru sormam onlardan dönüt almamı sağladı. (Ö4G1)</i>
	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme	4	-	4	<i>Değerlendirme aşamasında önce yeni anlattığım konu doğrultusunda sonra da önceki konuların ilişkilendirmesini yaptırarak sorular yönelttim. (Ö5G8)</i>
	Kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme	1	1	2	<i>Eğer planıma tamlayıcı dallanmış ağaç yerine başka bir değerlendirme koysaydım zamanım bu kadar artmazdı. (Ö2G1)</i>
	Ders süresince ara özetleme yapabilme	1	-	1	<i>Uygulamamın güçlü yanı bazı istisnaları öğrencilere hatırlatmaktır. İlk fırsatta hemen hatırlatıyordum. (Ö1G6)</i>
	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	-	-	0	

	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme	-	-	0	
	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme	7	13	20	<i>Sınıfta söz dinlemeyen bir öğrenci vardı. O öğrencinin hakimiyetini sağlamakta güçlük çektim. Ders sırasında yerini değiştirdim. Fakat dersi tekrar işleyecek olsam bunu dersin başında yapardım, dersimin bölünmemesi için. (Ö6G6)</i>
	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme	7	4	11	<i>Öğretmen sınıfta olmadığı zaman öğrenciler dinlemiyor, hemen ilgileri dağılıyor. Dikkatlerini toplamada çok zorlandım. (Ö3G1)</i>
	Derse uygun bir giriş yapabilme	7	1	8	<i>Giriş kısmında yaptığım etkinlikle konunun kalıcılığını sağladım. (Ö2G5)</i>
Sınıf Yönetimi	Derse ilgi ve dikkati çekebilme	5	1	6	<i>Giriş aşamasında bir hikaye anlatmam ve bayal kurdurma fikrim öğrencilerin yeni konuya adaptasyonunu sağladı. (Ö5G1)</i>
	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme	1	1	2	<i>Değerlendirme kısmını tahtadan gösterdim. Fakat öğrencilere ödev olarak verebilirdim. (Ö2G2)</i>
	Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme	-	1	1	<i>Dersin bitiminde bu günlük dersimiz bu kadardı iyi günler deseydim güzel bir bitiş olurdu. (Ö2G1)</i>
	Dersi toplayabilme	-	-	0	
	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme	-	-	0	
	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme	-	-	0	
	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	19	2	21	<i>Öğrencilerle paralel olarak çalışma yaprağı üzerinden etkinlik ve soruları yanıtladım. Sıra aralarında dolaşarak da derse katılmayan ya da soruları sesli olarak yanıtlanmayan öğrencilere özellikle aktive etmeye çalıştım. (Ö5G3)</i>
	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme	5	7	12	<i>Uygulama öncesinde sınıfta ses olacağı konusunda sıkıntı çekeceğimi düşünmüştüm. Kendi gözlemim sonucunda ise evet sıkıntı yaşadım yine sesim yetmedi. Yönergeleri tam veremedim, ne kadar bağırırsam da duyulmadı. (Ö7G6)</i>
İletişim	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme	8	-	8	<i>Birlikte ilk başta bulunan Newton'un hikayesini okuduk ve devamındaki düşünce sorularını çözümlendirmeye ve yorumlamaya çalıştık. (Ö5G4)</i>
	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme	2	-	2	<i>Dersimde öğrencilere model yaptıracağım için onları konuya uygun bir şekilde yönlendireceğim konusunda kendimi yeterli görüyorum. (Ö6G3)</i>
	Öğrencileri ilgi ile dinleme	1	1	2	<i>Öğrencilerin verdikleri farklı cevapları dersle ilişkilendirmek ve onları dinlerken sabırlı davranmak, onlara zaman vermek konusunda daha dikkatli davrandım. (Ö5G5)</i>
	Sözel dili ve beden dilini etkili	-	1	1	<i>Derste ne kadar güler yüzlü ne kadar sert davranmam arasındaki</i>

*Üç nolu öğretmen adayının üçüncü günlüğü

Öğretmenlerin sahip oldukları konu alanı bilgisine yönelik gelişimlerini etkileyen faktörlerden biri hizmet öncesi aldıkları eğitimlerdir (Grossman, 1990; Matyar, Denizoglu & Özcan, 2008). Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldıkları eğitimlerde edindikleri konu alanı bilgileri meslek hayatlarında gerçekleştirecekleri uygulamalardaki performanslarını etkileyecektir (Fettahlıoğlu vd., 2011). Öğretmen adaylarının günlüklerinde en çok yer verdikleri konu; “*konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilmedir*” (f=41). Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin ifadeleri incelendiğinde çoğunlukla konulara hakim olduklarını düşündükleri görülmektedir (f=39). Fen bilimleri dersinin soyut kavramlardan oluştuğu düşünüldüğünde bu kavramların somutlaştırılması ve öğrencilerin kavramsal anlamalarına yönelik istenen hedeflere ulaşılması, eğitimde kullanılacak uygun yöntem ve materyallerle olmaktadır (Karacengel, Ceylan, Gedik & İpek Akbulut, 2019). Öğretmen adayları günlüklerinde bu konuya da sıklıkla yer vermişlerdir (“*uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme*”) (f=26). Öğretmen adayları çoğunlukla bu konuda da kendilerini başarılı olarak değerlendirmişlerdir (f=23). Öğretmen adayları “*zamanı verimli kullanma*” konusuna da sıklıkla (f=22) temas etmişler fakat bahsi geçen diğer örneklerden farklı olarak bu konuda kendilerini çoğunlukla yetersiz olarak değerlendirmişlerdir (f=18). Töman ve Başaran (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının derslerini iyi planlayamadıkları için zamanı verimli bir şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. “*Öğrencilerle kurulan iletişime*” yönelik ifadeler içeren günlükler incelendiğinde (f=21) öğretmen adaylarının çoğunlukla etkili iletişim kurduklarını düşündükleri belirlenmiştir (f=19). Öğretmenin sınıftaki rolünün yalnızca gerekli akademik bilgilerin verilmesi olmadığı düşünüldüğünde öğrencilere rol model olması açısından öğrencileriyle etkili iletişim kurmanın büyük önemi olduğu düşünüldüğünde (Engin & Aydın, 2007) öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları etkili iletişime yönelik derslerin bu aşamada büyük yeri olduğu söylenebilir. Yine sıklıkla yer verilen bir diğer husus ise “*kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilmedir*” (f=20). Bu ifadelerden 13’ünde öğretmen adayları kendilerinin yetersiz kaldığını düşünmektedirler. “*Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme*” konusuna yönelik ifadeleri incelendiğinde (f=18) bu ifadelerden yarısının bu konuda yetersizliğe işaret ettiği görülmektedir.

Burada dikkati çeken hususlardan biri öğretmen adaylarının çoğunlukla konuya hakim olduklarını düşünmelerine karşın, bazı öğretmen adaylarının öğrenci sorularına yeterli cevap verme konusunda güçlük çekmiş olduklarını ifade etmiş olmalarıdır. Bunun sebebi öğretmen adaylarının sahip oldukları alan bilgisine yönelik kendilerini objektif olarak değerlendirememiş olmalarından kaynaklanabilir. Çünkü üstbilişsel yetersizlikler bireylerin kendilerini değerlendirirken objektif olamamalarına neden olabilmektedir (Kruger & Dunning, 1999; Podgorsek & Lipovec, 2017). Öğretmen adaylarının öğrenci sorularına cevap verme konusunda güçlük çekmelerinin bir diğer sebebi ise heyecanlanmış olmaları olabilir. Nitekim öğretmen adaylarından biri bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “*Öğrenciler bazen zor sorular sorabiliyor. Böyle bir durum olunca bile heyecanlanıp yanlış bilgi verebiliyorum. Özellikle cuma günü ders anlatınca bu durumu yaşadım. Öğretmen müdahale ederek bu durumu düzeltti fakat bunu yenmem gerekiyor ki öğretmen olunca yanlış bilgi aktarmayayım*” (S3). Bu alıntı, öğretmen adayının hem soruyu zor bulduğunu hem de sorulara cevap verirken heyecanlandığını göstermektedir. Bir diğer sebep ise öğretmen adaylarının günlüklerini öğretim elemanının okuyacağını bilmesinden kaynaklanabilir. Öğretmen adayları alan bilgisine yönelik eksikliklerini uygulama öğretim elemanı ile paylaşmak istememiş olabilirler. Öğretmen adayları günlüklerinde *konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme* (f=0), *konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme* (f=1) ve *öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme* (f=2) konularına günlüklerinde ya hiç ya da nadiren değinmişlerdir. Öğretmen adaylarının günlüklerinde bu konulara yer vermemiş olmaları da öğretmen adaylarının alan bilgisi konusunda düşündükleri kadar iyi olmayabileceklerini düşündürmektedir. Nitekim öğretmenlerin yanlış kavramalara sahip olduklarının farkına varılmaması veya giderilmesine yönelik önlem alınmaması öğrencilerde de yanlış kavramaların oluşumuna sebep olmaktadır (Şen & Nakiboğlu, 2016).

Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmen adayları sıklıkla zamanı verimli kullanma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının günlüklerinde yer vermedikleri bazı konular neden bu hususta sorun yaşadıklarına yönelik fikir verebilir. Örneğin öğretmen adayları, *dersi toparlayabilme* (f=0), *ders*

süresince ara özetleme yapabilme (f=1) ve *gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verme* (f=2) konularına nadiren değinmişler ya da hiç değinmemişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konulara temas etmemiş olmalarının sebebi derslerinde bu hususları gözden kaçırmış olmalarından kaynaklanabilir. Eğer öyleyse öğretmen adaylarının bu hususlara dikkatinin çekilmesi ders süresinin artmasını engelleyeceği gibi öğretimin de kalitesini artıracığı düşünülmektedir. Öğretmen adayları son sınıfta KPSS'den yüksek puan alabilme kaygısıyla öğretmenlik uygulaması dersine gereken zamanı ayıramamış olabilirler. Öğretmen adayı eğer konuyu ders süresi içerisinde yetiştiremiyorsa bu konuda da kendisine ders öncesinde konuya uygun yöntem ve teknik belirlemeleri konusunda rehberlik edilebilir. Braun ve Feger (2010) öğretmenlik uygulamasının iş birliği içinde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Linn ve Jacobs (2015) öğretim elemanlarınca yapılan rehberliğin öğretmen adaylarına edindikleri bilgiyi uygulama ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilme açısından katkı sağladığını ortaya koymuştur. *Kazanımlara uygun yöntem ve teknik belirleme* konusuna günlüklerde sadece iki kez değinildiği görülmektedir.

Sınıf içi işleyişi önemli ölçüde etkileyen etkenlerden biri de sınıf yönetimidir (Şahin Sak, 2015 ve bu çalışmada öğretmen adayları günlüklerinde bu konuda sorun yaşadıklarına değinmişlerdir (*kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme*). Öğretmen adaylarının bu konuda yaşadıkları problemin en önemli sebebinin deneyimsizlik olduğu düşünülebilir. Öğretmen adayları derslerine girdikleri öğrencileri yeterince iyi tanımadıkları için sınıf yönetimini sağlama konusunda güçlük çekmiş olabilirler. Öğretmen adayları bir dönem boyunca her hafta uygulama okulunda farklı sınıflarda uygulama yapmaktadırlar. Uygulamaya başlamadan önce öğretmen adaylarına öğrencileri tanıma fırsatı verilmesi ve öğrencilerin özelliklerinin öğrenilmesi etkili sınıf yönetimi açısından öğretmen adayına fayda sağlayabilir. Piwovar, Thiel ve Ophardt (2013) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde zorluk çekmelerini lisans eğitimlerinde sınıf yönetimi konusunda deneyimli yetişmemeleri ile açıklamıştır. Etkili öğretimin gerçekleştirilebilmesinde sürecin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesi gerekmektedir (Copple & Bredekamp, 2009). Bu şekilde yapılacak bir planlama sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarının daha başarılı olmalarını sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının bu konuda yaşadıkları problemlerin kaynağı yine günlüklerde nadiren değinilmiş hususlar dikkate alınarak da değerlendirilebilir. Örneğin öğretmen adayları *öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme* (f=1), *öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme* (f=0), *öğretim araç gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme* (f=0), *övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme* (f=0), *sözel ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme* (f=0), *kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme* (f=2), *anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme* (f=2) ve *öğrencileri ilgi ile dinleme* (f=2) hususlarına neredeyse hiç değinmemişlerdir. Öğretmen adaylarının bu hususlara günlüklerinde yer vermemelerinin sebeplerinden biri bu konulara öğretimleri süresince yeterince dikkat etmemiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu maddelerin herhangi birinin veya birkaçının öğretim sürecinde dikkate alınmamış olması sınıf yönetiminde sorun yaşanmasına sebep olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının günlükleri incelendiğinde derslerinde benzer yöntem ve teknikleri (5E, anlatım tekniği, soru-cevap tekniği) kullandıkları görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik derslerde yeteri kadar tecrübe edinemediklerini ortaya koymaktadır. Literatürde elde edilen sonuçlarla paralellik gösteren çalışmalar da mevcuttur (Karal Eyüboğlu, 2021; Tufail & Mahmood, 2020). Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince öğretim yöntem ve tekniklerine ve laboratuvar uygulamalarına yönelik aldıkları derslerin artırılması ve uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle öğretmen adayları ilerideki uygulama süreçlerinde daha fazla tecrübe sahibi olacaklardır. Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu (2015) bu durumda yaşanacak aksaklıkları en aza indirebilme konusunda öğretmen adaylarına lisans eğitimleri süresince öğretim, strateji, yöntem ve teknikleri konusunda uygulamalı eğitimlerin yanı sıra bu konularda öğretmen adaylarının gelişimlerini görebilmek adına anket veya gözlemlerle saha çalışmaları yapılmasını önermişlerdir.

Genel olarak öğretmen adaylarının uygulamalarında yetersiz olduğu durumların uygulama okulunda geçirdikleri sürenin yetersiz olmasıyla açıklanabileceğini ifade edilmektedir (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012). Gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlik uygulamasının bir yıldan iki yıla yayılması gerektiği ifade edilmiştir (Altıntaş & Görgeç, 2014). Aslan ve Sağlam (2018) öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adaylarının

görüşlerine göre inceledikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının kuramsal olarak belli bir noktaya geldikten sonra uygulamaya başlanması ve bir yıldan daha uzun süre yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde olumlu ve olumsuz pek çok durumla karşı karşıya kaldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının günlüklerinde sıklıkla uygulama sürecinde konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilmeye yönelik ifadelerinin bulunması öğretmen adaylarının öğretimlerinde en çok bu konuya yoğunlaştıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının çoğunlukla konu alanına hakim olduklarını belirtmelerine rağmen öğrencilerin sorularına uygun yanıtlar oluşturamadıklarını ifade etmeleri öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirirken objektif olmadıkları veya öz-değerlendirme konusunda yeterince iyi olmadıklarını düşündürmüştür. Bu konunun aydınlatılması için öğretmen adaylarının öğretimleri sürecinde gözlemlenerek öğrenci sorularını ne derece cevaplayabildikleri ve cevaplandıramadıkları soruların bilgi eksikliğinden mi yoksa heyecandan mı kaynaklandıklarının belirlenmesi önerilebilir.

Bazı öğretmen adayları kesinti ve engellemelere karşı önlemler almada ve derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme konusunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yeterince iyi yetişmemiş oldukları sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının bu konudaki olumsuz değerlendirmelerinin fazla olması ve sonraki haftalarda da bu durumun devam etmesi öğretmen adaylarının eksiklerinin farkında oldukları fakat önlem alamadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının süreçte karşılaştıkları sorunları en aza indirebilmek için uygulama öğretmenlerine eğitimler verilerek uygulama sürecinde nasıl yol gösterici olmaları gerektiği konusunda bilgilendirilebilirler. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince aldıkları eğitimlerin yaşanan zorluklara göre yeniden revize edilmesi ve bu eksiklikler göz önünde bulundurularak uygulamalara ağırlık verilmesi önerilebilir.

Süreçte çoğu öğretmen adayı zamanı verimli kullanmadığını belirtmiştir. Daha önce herhangi bir sınıf ortamında ders anlatmamış olmalarından ve sınıf içerisinde yaşanan kesintilerden dolayı bu aşamada öğretmen adaylarının zorluk çektikleri sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının deneyim kazandıkça bu sorunların üstesinden gelebilecekleri düşünülmektedir.

Benzer çalışmalarda öğretmen adaylarının günlüklerinin incelenmesinin yanı sıra kendileri ile mülakatlar yapılması önerilebilir. Böylece öğretmen adaylarının sahip oldukları yetersizliklere ve sebeplerine yönelik daha fazla bilgi edinilebilir.

KAYNAKÇA

- Akcanca, N. & Cerrah-Özsevgeç, L. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerin değerlendirilmesine yönelik görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 214-233.
- Akpınar, M., Çolak, K. & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Altıntaş, S. & Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (muğla sıtkı koçman üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(8),197-208.
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
- Arslan, M. M. (2017). Adayların yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulamasına yönelik farkındalıkları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1017-1026.
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162
- Brown, C.P. & Feger, B. S. (2010) Examining the challenges early childhood teacher candidates face in figuring their roles as early educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 286-306.

- Candaş, B., Kıryak, Z. & Özmen, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretimi-I dersindeki deneyimlerinin öz-değerlendirme yoluyla incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(3), 158-173.
- Coronado-Aliegro, J. (2006). The effect of self-assessment on the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language.(Yayınlanmamış doktora tezi). Pittsburgh Üniversitesi, Pittsburgh.
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki niteliksel desen: fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The Journal of Social Science*, 4(8), 689-704.
- Çepni, O. & Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 285-304.
- Çetinkaya, E. & Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.
- Demircioğlu, İ. H., Genç, İ., & Demircioğlu, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim, strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-34.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Engin, A. O. & Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-14.
- Fettahlıoğlu, P., Güven, E., İnce Aka, E., Sert Çıbık, A., & Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerine etkisi. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 159-175.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. London: Teacher College Press.
- Işıkoğlu, N. (2007). The role of reflective journals in early childhood pre-service teachers' professional development. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 819-825.
- İnel Ekici, D. & Delen, İ. (2016). Web destekli ortamlarda fen ve matematik öğretmen adaylarının paylaştıkları öğretmenlik uygulaması günlüklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 440-459.
- Kahraman, N. (2014). Investigating the relationship between self-assessment and self-efficacy of pre-service science teachers. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 77-90.
- Karacengel, H., Ceylan, F., Gedik, K., & İpek Akbulut, H. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretim materyalleri ve kullanımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi, 12-14 Nisan, İZMİR.
- Karal Eyüboğlu, I. S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bakış açılarından uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 131-147
- Kazu, H. ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elazığ İli Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 131-145.
- Koç, C. & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Kruger, J., Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Linn, V. & Jacobs, G. (2015) Inquiry-based field experiences: transforming early childhood teacher candidates' effectiveness. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36, 272-288.
- Majzub, R. M. (2013). Teacher trainees' self evaluation during teaching practicum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 102, 195 – 203.

- Matyar, F., Denizoğlu, P. & Özcan, M. (2008). Sınıf öğretmenliği ABD’de okuyan 4.sınıf öğrencilerinin ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine ilişkin alan bilgilerinin belirlenmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 3003-312.
- McMillan, J. H. (2007). *Formative classroom assessment: Research, theory and practice*. New York: Teacher’s College Press.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (ÖMGY). Ankara. Alınan yer <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>.
- MEB. (2020). Öğretmenlik uygulaması gözlem formu. Alınan yer https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/26141745_YYRETMENLYK_UYGULAMASI_GYZLEM_FORMU.pdf.
- Nartgün, Z. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. M. Bahar (Ed.) Fen ve Teknoloji Öğretimi (ss. 355-415). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Noonan, B. & Randy, D. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10(17), 1-8.
- Özdemir, İ. (2018). *Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Piowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training in-service teachers’ competencies in classroom management: A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1–12.
- Podgorsek, M., & Lipovec, A. (2017). Self-assessment ability of pre-service teachers. *The New Educational Review*, 48(2), 213-223.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. Alınan yer <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32207596/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi-with-cover-page->.
- Şahin Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 101-120.
- Şen, A. Y., & Nakiboğlu, C. (2016). Deneyimli kimya öğretmenlerinin "yanlış kavrama" ile ilgili alan eğitimi bilgilerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Chemical Society, Section C: Chemistry Education*, 1(2), 75-104.
- Thorpe K. (2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.
- Töman, U., & Başaran, E. (2019). Öğretmen adaylarının öğretim becerileri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 881-891.
- Tufail, I., & Mahmood, M. K. (2020). Teaching methods preferred by school science teachers and students in their classroom. *International Journal of Teaching, Education and Learning*, 4(2), 332-347.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, N., Alev, N., & Ekiz, D. (2010). Öğretmenlik uygulaması sırasında yansıtma temelli rehberlik çalışmalarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 75-100.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri 1982-2007 (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi). Alınan yer <https://www.yok.gov.tr/>.



Orta Çocukluk Dönemindeki Çocuklarda Aile Aidiyetinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ve Empati ile İlişkisi¹

Hatice Kübra DURLANIK¹, Ersin UZMAN²

¹ Psk. Danışman, b.kubradurlanik@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1775-0700

² Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, euzman@comu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-8284-3471

Geliş Tarihi/Received: 24.10.2021 Kabul Tarihi/Accepted: 24.05.2022 e-Yayım/e-Printed: 30.06.2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.187>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı orta çocukluk dönemindeki çocukların aile aidiyetlerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ve empatik eğilimleri ile arasındaki ilişkileri incelemek ve bu değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Sakarya ilinin Adapazarı ilçesindeki beş resmi ortaokulda öğrenim gören sayıları 412 olan 5. ve 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, aile aidiyeti ile ebeveynlerden algılanan duygusal sıcaklık tutumu arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Diğer yandan, aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarından yalnızca annenin aşırı koruyuculuğu ile çocuğun aileye aidiyet duygusu arasında anlamlı negatif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ebeveyn reddediciliği ise aile aidiyeti ile negatif yönde ilişkiler göstermiştir. Ebeveynin eleştiren, yargılayan yaklaşımı arttıkça aile aidiyetinin azaldığı görülmüştür. Araştırmada aile aidiyeti duygusu ve empatik eğilimler arasında ise anlamlı pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, cinsiyetin koruyucu ve reddedici ebeveyn tutumunda olduğu kadar aile aidiyeti duygusunda ve empatik eğilimlerde önemli bir değişken olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile aidiyeti, ebeveyn tutumu, empatik eğilim, orta çocukluk.

The Relationship of Family Belonging to Perceived Parental Attitudes and Empathic Tendencies in Middle Childhood Children

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between family belonging of children in middle childhood and their perceived parental attitudes and empathic tendencies, and to determine whether these variables differ according to gender. The sample of the study consisted of 412 5th and 6th grade students studying in five official secondary schools in the Adapazarı district of Sakarya province. Based on the findings from the study, a positive significant association was found between the emotional warmth perceived from the parents and the sense of family belonging. On the other respect, in the overprotective parental attitudes, only a negative association was determined between the mother's overprotection and the child's sense of belonging to the family. Parental rejection was negatively correlated with family belonging. It has been observed that as the parent's critical, judgmental approach increases, family belonging decrease. In current study, it was found that there is a significant positive association between family belonging and empathic tendency. Results of current study, it has been showed that the gender is an important variable in the sense of family belonging and empathic tendencies as well as the protective and rejecting parental attitudes.

Keywords: Family belonging, parental attitude, empathic tendency, middle childhood.

1. GİRİŞ

Çocukluk çağı yaşamın önemli zamanlarından biridir. Çocuklukta maruz kalınan riskler bireylerin ilerideki yaşamlarında risk faktörlerine duyarlılıklarını arttırmakla birlikte bireylerin koruyucu faktörlerden yararlanabilmelerini de sınırlandırmaktadır (Wachs, 1999). Koruyucu faktörler ise çocukların sağlıklı gelişimlerini desteklemekle birlikte ileri yaşlarda karşılaşılan risk faktörlerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır (Wachs, 1999). Bu nedenle çocuklukta koruyucu ve risk faktörleri arasındaki ilişkilerin bilinmesi çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde yararlı olabilir.

¹ Bu çalışma "Orta çocukluk döneminde algılanan ebeveyn tutumları, aile aidiyeti ve empatik eğilimler arasındaki ilişkiler ve bunların bazı değişkenler açısından incelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çocukluk çağı araştırmaları gözden geçirildiğinde erken çocukluk çağı ve ergenlik dönemi ile yapılmış çalışmaların daha fazla olduğu orta çocukluğun unutulmuş yıllar olarak nitelendirildiği görülmektedir (Mah ve Ford-Jones, 2012). Halbuki orta çocukluk çocukların yaşamlarının ileriki yıllarında karşılaştıkları zorluklara hazırlanmalarını ve sosyal yaşama katılımlarını kolaylaştıran bilişsel, duyuşsal ve sosyal işlevsellik düzeylerinde artışların yaşandığı önemli bir aşamadır (Harold ve Hay, 2005). Bununla birlikte araştırma sonuçları orta çocukluk döneminin psikiyatrik bozukluklar için önemli bir yaşam dönemi olduğunu göstermektedir (Bhana, 2010). Ruhsal sorunların başlangıç yaşı ile ilgili bir çalışmada dürtü kontrolü ve kaygı bozuklukları gibi psikiyatrik bozuklukların medyan yaşı 11 olarak belirlenmiştir (Kessler ve diğerleri, 2005). Orta çocukluk dönemindeki çocuklarla 8 Avrupa ülkesinde yürütülen içlerinde Türkiye'nin de yer aldığı bir çalışmada çocukların 5'te birinde içselleştirme, 12'de birinde ise dışsallaştırma sorununun olduğu görülmüştür (Husky ve diğerleri, 2018). Türkiye diğer ülkelerle kıyaslandığında çocuklarda içselleştirme sorununun (%24.3) en yüksek, dışsallaştırma sorununun ise (%3.5) en düşük olduğu ülke durumundadır. Bu bulgular araştırma kapsamındaki diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de orta çocuklukta çocuklarda ruhsal sorunların varlığına işaret etmektedir. Bir başka çalışmada ise intihar eğiliminin ergenlik dönemindeki artışını önlemede orta çocukluğun bir fırsat olduğu ileri sürülmektedir (Zhu, Tian ve Huebner, 2019). Ayrıca orta çocukluğun yeme bozukluklarının (kaçınan/kısıtlayıcı) yaygın olarak görüldüğü bir dönem olduğu bulgularla desteklenmiştir (Kurz, Dyck, Dremmel, Munsch ve Hilbert, 2016). Bu durum Çalışmaların sonuçları orta çocukluk dönemindeki çocukların sağlıklı gelişimlerinde rol oynayan koruyucu ve risk faktörlerinin araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada koruyucu faktör olarak ileri sürülen aile aidiyeti ile koruyucu ve risk faktörü olarak ele alınan ebeveyn tutumları ve koruyucu bir faktör olarak bilinen empati arasındaki ilişki incelenmiştir.

Aidiyet duygusu insan gelişiminde ve iyi oluşunda önemli fakat yeterince çalışılmayan bir konudur (Chubb ve Fertman, 1992; King ve Boyd, 2016). Aidiyet duygusu kişilerin olumlu ilişkilere sahip olmasını ifade etmektedir. Aidiyet duygusunun eksikliği yoksunluğa ve birtakım olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995). Aidiyet duygusunun varlığı ise ruh sağlığı ve sosyal iyi oluşa hizmet etmektedir. Aidiyet duygusu ruhsal sağlıkla yakından ilişkilidir. Araştırmalarda aidiyet duygusunun yalnızlık ve düşük akran kabulüne karşı koruyucu olduğu (Baskin, Wampold, Quintana ve Enright, 2010), depresyonun aidiyet duygusunun azalmasına bağlı olarak arttığı (Sargent, Williams, Hagerty, Lynch-Sauer ve Hoyle, 2002) ve düşük aidiyet duygusunun riskli davranışlarda artışla ilişkili olduğu bulunmuştur (Brooks, Magnusson, Spencer ve Morgan, 2012). Diğer yandan aile bağlarının incelendiği çalışmalar, ebeveyne ve aileye yönelik hissedilen bağlılık duygusunun risk içeren davranışlara karşı koruyucu bir faktör olduğunu göstermiştir (Brooks, Magnusson, Spencer ve Morgan, 2012; Hall-Lande, Eisenberg, Christenson ve Neumark-Sztainer, 2007; Resnick ve diğerleri., 1997).

Aile, çocuğun ait olma ihtiyacının karşılandığı ilk kaynaktır. Orta çocukluk dönemindeki çocuklar için aileleri, hayatlarına ve psikolojik sağlıklarına halen yön veren en önemli faktör konumundadırlar. Bu dönem çocuğun aile içindeki durumunun değerlendirilmesi ve ailede yaşanan problemlere müdahalede bulunulması için fazlaca gelişme kat edilebilecek bir zaman dilimidir. Bu açıdan kritik ve önemlidir (Steiner, 2007). Çocukların aidiyet duyguları karşılanmaz ise kendilerini reddedilmiş, önemsiz ve boşlukta hissedebilirler (Yavuzer, 2014). Bir araştırmada, çocukların ailelerine olan aidiyet duygularına yönelik düşüncelerinin ve duygularının, çocukların iyi olma hali ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Cavanagh, 2008). Bir başka araştırmada olumlu ev ortamının ve aile aidiyeti duygularının bireyin gelişimini desteklediği ifade edilmiştir (King, Boyd ve Pragg, 2017). Diğer yandan olumlu anne baba çocuk ilişkisinin aileye ait olma duygularına katkıda bulunacağı ileri sürülmektedir. Yapılan bir çalışmada her iki ebeveynle kurulan ilişkinin niteliğinin ergenler arasında aileye ait olmaya katkıda bulunduğu gösterilmiştir (King ve Boyd, 2016). Aidiyet duygusu ile yapılan çalışmalar aile ortamının, ebeveyn çocuk ilişkisinin ve niteliğinin aidiyet duygusunu desteklediğini ortaya koymakla birlikte aile aidiyet duygusuna katkıda bulunan faktörler hakkında bilinenlerin sınırlı olduğunu göstermektedir (King ve Boyd, 2016). Ait olma duygusu ile ilişkili olan faktörlerin araştırılması daha iyi anlaşılmasına, bozulan psikolojik sağlığın tedavi edilmesinde etkili müdahalelerin geliştirilmesine ve daha önemlisi psikolojik sağlığın korunması ve sürdürülmesine katkı sağlayabilir.

Ebeveyn tutumları literatürde koruyucu ve risk faktörü olarak ele alınmaktadır (Martinez, Fuentes, Garcia ve Madrid, 2013). Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri tutumların çocuklarının kişiliğine ve tutumlarına büyük oranda etki ettiği bilinmektedir (Öz, 1997; Yavuzer, 2014; Yılmaz, 2015). Çocukların pozitif kişilik özellikleri geliştirmelerinde, gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirmelerinde ebeveyn tutumlarının rolü büyüktür (Güler-Yıldız, 2017). Ebeveyn tutumları ile yürütülen çalışmalar ebeveyn tutumlarının çocukların duygu tanıma becerilerinde (Çalışkan Sarı ve Şahin-Acar, 2018), atılganlık ve olumsuz değerlendirilme korkularında (Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011), sosyal becerilerinde ve saldırgan davranışlarında (Sezer, Kolaç ve Erol, 2013) etkili olduğunu göstermiştir. Bunlarla birlikte orta çocukluk döneminde bulunan, ebeveyni ile duygusal olarak sıcak ve kabul edici ilişkileri olan çocukların olumlu benlik kavramı geliştirdikleri ve özerklik duygularının arttığı görülürken düşmanca duygular yönelten, reddedici tutum ve davranışta bulunan ebeveynlerin çocuklarının güven problemleri yaşadıkları ve utanç duygularının olduğu görülmektedir (Gander ve Gardiner, 1993). Farklı ebeveyn tutumlarının çocukların gelişimlerinde farklı etkilerinin olduğu söylenebilir.

Aile aidiyeti ile ilgili ebeveyn tutumları duygusal sıcaklık, reddedilme ve aşırı korumadır. Skinner, Johnson ve Snyder (2005) çocukların aidiyet duygularını etkileyebilecek duygusal sıcaklık ve reddedilme açıklamışlardır. Duygusal sıcaklık ebeveynin çocuğuna sevgi, şefkat, takdir, nezaket ve saygı göstermesidir. Duygusal sıcaklığın karşıtı olan kavram ise reddedilmedir. Reddedilme çocuğun davranışının ne olduğuna bakılmaksızın ebeveyn tarafından reddedilmesi, çocuktan tiksiniilmesi, düşmanlık, sınırlılık, acımasızlık, aşırı tepki ve patlama davranışlarının sergilenmesi, çocuğun eleştirilmesi, alay edilmesi ve onaylanmamasıdır. Ebeveyn duygusal sıcaklığının aidiyet duygusunu beslemesi, ebeveyn reddedilmesinin aidiyet duygusunu engellemesi olasıdır. Skinner ve diğerleri (2005) araştırmalarında, duygusal sıcaklık gösteren ebeveynlere karşı ergenlerin ilişkili olma (relatedness) duygularının artarken reddedici ebeveynlere yönelik ilişkili olma duygularının azaldığını bulmuşlardır. Aşırı koruma ise ebeveynlerin çocukları için sınırlar koyması ve çocuklarının kendi başına yapabilecekleri etkinliklere müdahale etmesidir (Spada ve diğerleri, 2012). Bu kapsamda aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun aidiyet duygusunu olumsuz etkisi olabilir. Aile aidiyet duygusu ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiye ilişkin çalışmaların Batı literatüründe yer almakla birlikte çalışmaların sınırlı olduğu da görülmektedir. Bu çalışma üç ebeveyn tutumunu (duygusal sıcaklık, reddedilme ve aşırı koruyuculuk) ele alarak mevcut çalışma bulgularının evrenselliğine ve aile aidiyeti ile ilişkili faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Empati kişilerarası ilişkiler ve gelişimde önemli rol oynayan koruyucu bir faktördür. Paz, Orlitsky, Roth-Hanania, Zahn-Waxler ve Davidov, (2021) empatinin dışsallaştırılmış davranışlarla yakından ilişkili olduğunu ve bu tür problemlere karşı koruyucu bir faktör olduğunu bulmuşlardır. Orta çocukluk yılları ise empati gibi yetenekleri içeren sosyo-duygusal gelişim açısından en uygun zaman dilimidir (Schonert-Reichl, 2011). Bu dönemde beynin gelişimine bağlı empatinin gelişimi güçlenir (On my Way, 2017). Bu nedenle empatinin bu dönemde gelişiminin desteklenmesine duyulan ihtiyacın karşılanması önemlidir.

Empati bir kimsenin karşısındaki kişinin psikolojik durumunu, hissettiklerini, gereksinimlerini onun tarafından görebilme ve anlayabilme yeteneğidir (Özgüven, 2010). Bu yetenek çocuğun sosyal bağlar oluşturma ve bu bağları sürdürme işlevine hizmet etmektedir (Anderson ve Kettner, 2002). Çocuğun ilişkide olduğu kişilerin niyetlerini anlaması yanında davranış ve duygularının altında yatan duygusal yaşantılarını tahmin etmesine olanak sağlar (De Minzi, Lemos ve Oros, 2016). Başkalarının anlaşılması ilişkileri kolaylaştırıcı bir rol oynayabilir. Bununla birlikte empati çocuğun ebeveyni ile yaşantı, ihtiyaç ve arzularını paylaşmasını sağlayarak (Reiss, 2017) aidiyet duygularını arttırabilir.

Alanyazında ait olma ihtiyacından yoksun olmanın fiziksel ve psikolojik olumsuz sonuçlarının olacağı ileri sürülmektedir (Masten ve Eisenberger, 2009). Ait olma duygusunun engellenmesi halinde kişinin diğer insanlara duygusal tepki verme becerilerinin bozulabileceği ifade edilmektedir (DeWall, 2009). Reddedilmenin sebep olduğu aidiyet ihtiyacına yönelik tehditlerin empati ile doğrudan ilişkili olumlu sosyal davranışları (prosocial) azalttığı ya da ortadan kaldırdığı öngörülmektedir (Twenge, Baumeister, DeWall, Ciarocco ve Bartels, 2007). Ayrıca ait olma ihtiyacının karşılanmamasının empati ile ilişkili saldırgan davranışlara yol açabileceği öne sürülmektedir (Crescioni ve Baumeister, 2009). Bu bağlamda empatinin bir başka kişinin duygu yaşantısı ile ilgili olma, duygularını anlama ve kendi duygularını düzenleme olduğu dikkate alındığında ait olma

duygusundan yoksunlukla yakından ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Keza ait olma duygusu reddedilme ve tehdit edildiğinde kişinin durumla başa çıkmak için duygu sistemini kapatacağı ve karşısındaki kişinin duygularını anlamasının ve paylaşımının azalacağı ifade edilmektedir (Twenge ve diğerleri 2007). Bir çalışmanın sonuçları ebeveynlerinden kopuk hisseden çocukların düşük düzeyde empatiye sahip olduklarını bildirmektedir (Schonert-Reichl, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde ait olmanın dışlama açısından ele alındığı, aile aidiyeti ve empati arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın değişkenleri aynı zamanda cinsiyet bağlamında incelenmiştir. Kızların yakın ilişkilere ihtiyaç duymaları ve değer vermeleri yönünde yetiştirildikleri ileri sürülmektedir (Hall-Lande ve diğerleri, 2007). Dolayısıyla kızların erkeklerden aileye aidiyet duyguları daha yüksek olacaktır. Ebeveyn tutumlarının ise çocukların cinsiyetlerinden etkilendiği bilinmektedir. İlgili literatürde elde edilen bulgularda farklılıklar söz konusudur. Xu, Ni, Ran ve Zang (2017) ebeveyn tutumlarında cinsiyete göre herhangi bir farklılık bulamamışlardır. Marcus ve diğerleri (2003) ise ebeveyn tutumlarında cinsiyete özgü farklılıkların olduğunu, erkeklerin ebeveynlerinden daha az duygusal sıcaklık, daha fazla reddedicilik ve aşırı koruyuculuk algıladıklarını saptamışlardır. Bir başka çalışmada kızlar ebeveynlerinden daha fazla duygusal sıcaklık algılamakta, erkekler ebeveynlerini aşırı koruyucu algılamış, ebeveyn reddediciliğinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (Gerlsma, Arrindell, Van Der Veen ve Emmelkap, 1991). Sentse ve diğerleri (2009) ise kızların erkeklerden daha fazla reddedicilik ve aşırı koruma algılamakta; erkeklerin ebeveynlerinden daha fazla duygusal sıcaklık algıladıklarını bildirmişlerdir. Çalışma sonuçlarında tutarlılığın olmadığı söylenebilir. Empati konusunda da araştırma sonuçları çelişkilidir. Cinsiyetler arasında anlamlı farklılığın olmadığı araştırmaların (Avcı ve Sak, 2021) yanında kızların empatik eğilimlerinin erkeklerden yüksek olduğunu gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Matalinares-Calvet ve diğerleri., 2019; Zajdel, Bloom, Fireman ve Larsen, 2013).

1.1. Araştırma Problemi

Bu çalışmada “Orta çocukluk dönemindeki çocukların aile aidiyeti duyguları ile algıladıkları ebeveyn tutumları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu araştırılmıştır.

1.1.2. Araştırmanın alt problemleri

1. Orta çocukluk döneminde aile aidiyeti ile ebeveyn tutumları (duygusal sıcaklık, aşırı koruyucu tutum ve reddedici tutum) ve empati arasında anlamlı bir ilişki mevcut mudur?
2. Orta çocukluk döneminde aile aidiyeti duygusu ile empatik eğilimler arasında anlamlı bir ilişki mevcut mudur?
4. Orta çocukluk döneminde algılanan aile aidiyeti duygusu cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Orta çocukluk döneminde ebeveyn tutumları (duygusal sıcaklık, aşırı koruyucu tutum ve reddedici tutum) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
6. Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin empatik eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Orta çocukluk döneminde olan çocukların aile aidiyeti duyguları ile algıladıkları ebeveyn tutumları ve empatik eğilimlerinin aralarındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma modellerinden olan tarama modelinden faydalanılmıştır. Bu model, geçmiş veya şu anki durumları var olan haliyle betimlemeyi, araştırmaya konu olan birey ya da nesneyi mevcut koşullarda ve var olduğu şekilde betimlemeyi, aslını koruyarak gözlemlemeyi amaçlar (Karasar, 2012).

“Tarama araştırmaları; etkili ölçme prosedürleri kullanılarak tutumları, düşünceleri ve inançları ölçtüğü zaman, aynı zamanda değişkenler arasındaki ilişkileri tetkik etmeye, tahminler yapmaya ve alt grupların nasıl değiştiğini belirlemeye de yardımcı olurlar” (Christensen, Johnson ve Turner, 2015 s. 371). Bu durumda iki ya da daha fazla değişen durum arasında birlikte değişimin olup olmadığını; değişim varsa derecesini ortaya koymayı hedefleyen tarama yöntemi ise ilişkisel tarama yöntemi olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama yöntemi iki farklı şekilde değerlendirilir. İlki korelasyona dayalı ilişki, ikincisi ise karşılaştırmaya dayalı bulunan ilişkilerdir (Karasar, 1995). Bu çalışma ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Sakarya ilinin Adapazarı Merkez ilçesinde 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı içinde beş resmi ortaokulda 5. ve 6. Sınıf düzeyinde öğrenim gören % 46.1'i (n = 190) kız, % 53.9 (n = 222) erkek olmak üzere toplam 412 öğrenci oluşturmuştur (Tablo 1). Araştırmanın örneklemini basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Basit rastlantısal örnekleme yöntemi belirlenen evren listesinden örnekleme birimlerinin rastgele seçilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Örneklem, Sakarya ilinde yer alan resmi okullar arasından rastgele seçim ile belirlenen beş resmi okulda, rastgele seçilen sınıflarda veri toplama araçlarının uygulandığı gün ve saatlerde sınıfta olan öğrencilerden oluşturulmuştur.

Tablo 1. Örneklemeye ait özellikler

Değişken	F	%
Cinsiyet		
Erkek	190	46.1
Kız	222	53.9

Veri toplama araçları öğrencilere ders saatlerinde uygulanmış, öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş, katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu ve gizli olduğu belirtilmiştir ve öğrencilerin veri toplama araçlarını tamamlamaları sağlanmıştır.

Verilerin toplanabilmesi ve bu işlemin etik kurallara uygun bir şekilde yapılması amaçlanarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'ndan ve Sakarya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı resmi izinler alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

2.2.1. Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerinin yer aldığı araştırmacılar tarafından oluşturulmuş bir formdur.

2.2.2. Aile aidiyeti ölçeği

Bireylerin aile aidiyeti duygularının düzeyinin ölçülmesine yardımcı olan bir öz bildirim ölçeğidir. Mavili, Kesen ve Daşbaşı (2014) tarafından hazırlanmış olan 17 maddelik 5'li likert tipi kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten elde edilen puanın yüksekliği aile aidiyeti duygusunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha .94'tür (Mavili ve diğerleri, 2014). Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

2.2.3. Kısaltılmış algılanan ebeveyn tutum ölçeği-çocuk formu (KAET-Ç)

Algılanan anne baba tutumlarının ölçülmesinde, anne için ayrı baba için ayrı sonuçlar veren bir öz bildirim ölçeğidir (Dirik, Yorulmaz ve Karancı, 2015). KAET-Ç; 7 maddeden oluşan duygusal sıcaklık, 9 maddeden oluşan aşırı koruyuculuk ve 7 maddeden oluşan reddedicilik boyutları şeklinde toplamda üç alt boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. KAET-Ç iç tutarlık katsayıları baba tutumlarında duygusal sıcaklık boyutunda .79, aşırı koruyuculuk boyutunda .73 ve reddedicilik boyutunda .71'dir. Ölçeğin anneye ilişkin tutumları belirleyen boyutlarında iç tutarlılığa ilişkin katsayıları duygusal sıcaklık boyutunda .75, aşırı koruyuculuk boyutunda .72 ve reddedicilik boyutunda .64'tür (Dirik ve diğerleri, 2015). Bu çalışmada KAET-Ç Cronbach alfa değerleri: baba duygusal sıcaklığı .77, anne duygusal sıcaklığı .75, baba aşırı koruyucu tutumu .58, anne aşırı koruyucu tutumu .58, baba reddedici tutumu .70 ve anne reddedici tutumu .70 olarak hesaplanmıştır.

2.2.4. KA-Sİ çocuklar için empatik eğilim ölçeği

Çocukların empatik eğilim seviyelerini belirlemek için Kaya ve Siyez (2010) tarafından hazırlanmış öz bildirim ölçeğidir. Çocuklar ve ergenler için ayrı ayrı formları vardır. Araştırmada çocuklar için geliştirilmiş olan formu kullanılmıştır. Ölçek, 2 alt boyut ve 13 maddeyi kapsamaktadır. Ölçeğin alt boyutları; 7 maddeden oluşan duygusal empati ve 6 maddeden oluşan bilişsel empati şeklindedir. Ölçekten çocukların alabileceği puanlar 52 ile 13 arasındadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .91'dir (Kaya ve Siyez, 2010). Bu çalışmada, ölçeğin toplam empatik eğilime ilişkin Cronbach alfa değeri .88'dir.

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Verilerin toplanabilmesi ve bu işlemin etik kurallara uygun bir şekilde yapılması amaçlanarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kuruluna, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'na ve Sakarya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazılı resmi onay başvurusunda bulunulmuştur. Resmi onayların alınmasını takip eden süreçte araştırma için belirlenen okulların okul yöneticilerinden randevu alınmıştır. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerin ardından ders öğretmenleri ile görüşülmüş, uygun olan ders saatlerinde derste mevcut olan öğrencilere araştırma ve araştırmanın amaçları hakkında bilgilendirmede bulunulmuş, gönüllülük ilkesinden ve katılımcıların bilgilerinin araştırmanın dışında başka bir yerde kullanılmayacağından ve bilgilerin gizli kalacağından bahsedilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizi çıkarımsal istatistik (Spearman Korelasyon Analizi ve Mann-Whitney U Testi) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel tekniklerin araştırmadan elde edilen verilere uygulanabilmesi için birtakım sayıtları karşılaması gerekir. Bu sayıtlar tekniğe göre değişmekle birlikte genelde veriler normalliği sağlayabilmelidirler (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemede, veri sayısının 50'den büyük olması durumunda normallik varsayımını snamada kullanılan Kolmogorov Smirnov testi ile normallik sınanmış (Büyüköztürk, 2011) ve sonuçlar veri dağılımlarının (algılanan ebeveyn tutumları, aile aidiyeti duygusu ve empatik eğilimler) normal dağılıma uymadığını göstermiştir. Normal dağılım varsayımı karşılanmadığı için verilerin analizinde, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemede Spearman Korelasyon Analizi (Pallant, 2007), gruplar arasında farkı belirlemede ikili gruplarda Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Spearman Korelasyon analizinden elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde; korelasyon değerleri .09'dan düşük ise ilişki yok, .10 ile .29 aralığında ise düşük, .30 ile .49 aralığında ise orta, .50'den büyük ise güçlü olarak alınmıştır (Cohen, 1988).

3. BULGULAR

3.1. Aile Aidiyeti Duygusu ile Ebeveyn Tutumları ve Empatik Eğilimler Arasındaki İlişkiler

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin aile aidiyeti duyguları, algıladıkları ebeveyn tutumları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Aile aidiyeti ile ebeveyn tutumları ve empatik eğilimler arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Aile Aidiyeti duygusu							
2.Baba duygusal sıcaklık	.42**						
3.Anne duygusal sıcaklık	.41**	.90**					
4.Baba aşırı koruyuculuk	-.08**	.19**	.18**				
5.Anne aşırı koruyuculuk	-.14**	.17**	.16**	.85**			
6.Baba reddedicilik	-.40**	-.23**	-.19**	.30**	.31**		
7.Anne reddedicilik	-.42**	-.24**	-.24**	.26**	.35**	.88**	
8.Empatik eğilimler	.42**	.22**	.24**	-.05**	-.08**	-.15**	-.18**

**p<.01

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin aile aidiyeti duygusu ile babadan algıladıkları duygusal sıcaklık arasında anlamlı, orta düzeyde, pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir ($r_s=.42$, $n=412$, $p<.01$). Aile aidiyeti ile anneden algılanan duygusal sıcaklık arasında da anlamlı, yönü pozitif olan orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır ($r_s=.41$, $n=412$, $p<.01$).

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin aile aidiyeti ile ebeveynlerinden algıladıkları aşırı koruyucu tutum arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular, aile aidiyetinin babanın aşırı koruyucu tutumu ile anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya koymuştur ($r_s=-.08$, $n=412$, $p=n.s.$). Aile aidiyeti annenin aşırı koruyucu tutumu ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur ($r_s=-.14$, $n=412$, $p<.01$).

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin aile aidiyeti algıladıkları reddedici ebeveyn tutumlarına ilişkin bulgulardan, babadan algılanan reddedici tutum ($r_s = -.40$, $n=412$, $p<.01$) ve anneden algılanan reddedici tutum ($r_s = -.42$, $n=412$, $p<.01$) ile arasında anlamlı, orta düzeyde negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir.

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin aile aidiyeti duygusu ve empatik eğilimleri arasında yönü pozitif olan anlamlı, orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır ($r_s = .42$, $n=412$, $p<.01$).

3.2. Cinsiyete Göre Aile Aidiyeti Duygusuna İlişkin Bulgular

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin aile aidiyeti duygularının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Aile aidiyeti duygusunun cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Aidiyet	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U değeri	Z	P
Aile aidiyeti duygusu	Erkek	190	184.41	35037.50	16892.50	-3.49	.000***
	Kız	222	225.41	50040.50			

* $p<.0001$

Tablo 3'te görüldüğü gibi kızlar (sıra ortalaması=225.41) erkeklerden (sıra ortalaması=184.41, $z=-3.49$, $p=.000$) anlamlı olarak daha yüksek aile aidiyeti duygusu ifade etmişlerdir.

3.3. Cinsiyete Göre Algılanan Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Bulgular

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları tutumların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için veriler Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Algılanan ebeveyn tutumlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Ebeveyn tutumu	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U değeri	Z	P
1.Baba duygusal sıcaklık	Erkek	190	195.82	37206.50	19061.50	-1.69	.091
	Kız	222	215.64	47871.50			
2.Anne duygusal sıcaklık	Erkek	190	196.15	37268.00	19123.00	-1.64	.102
	Kız	222	215.36	47810.00			
3.Baba aşırı koruyuculuk	Erkek	190	222.66	42305.00	18020.00	-2.56	.011*
	Kız	222	192.67	42773.00			
4.Anne aşırı koruyuculuk	Erkek	190	227.70	43263.50	17061.50	-3.35	.001**
	Kız	222	188.35	41814.50			
5.Baba reddedicilik	Erkek	190	233.66	44394.50	15930.50	-4.39	.000***
	Kız	222	183.26	40683.50			
6.Anne reddedicilik	Erkek	190	229.94	43689.00	16636.00	-3.77	.000***
	Kız	222	186.44	41389.00			

* $p<.05$, ** $p<.001$, *** $p<.0001$

Kız öğrenciler ($U=19061.50$, $z=-1.69$, $p=.091$) ve erkek öğrenciler ($U=19123.00$, $z=-1.64$, $p=.102$) ebeveynlerinden algıladıkları duygusal sıcaklık düzeyleri açısından farklı değillerdi. Mann-Whitney U testinden elde edilen sonuçlar, erkeklerin (sıra ortalaması=222.66) kızlardan (sıra ortalaması=192.67) babalarını daha aşırı koruyucu olarak algıladıklarını ($U=18020.00$ $z=-2.56$ $p=.011$) göstermiştir. Analiz sonucuna göre erkekler (sıra ortalaması=227.70) annelerini de kızlardan (sıra ortalaması=188.35) daha aşırı koruyucu olarak algılamışlardır ($U=17061.50$, $z=-3.35$, $p=.001$). Analizden elde edilen bulgulara göre erkekler (sıra ortalaması=233.66) kızlardan (sıra ortalaması=183.26) babalarını daha reddedici algılamışlardır ($U=15930.50$, $z=-4.39$, $p=.000$). Sonuçlar, erkeklerin (sıra ortalaması=229.94) annelerini de kızlardan (sıra ortalaması=186.44) daha reddedici algıladıklarını göstermiştir ($U=16636.00$, $z=-3.77$, $p=.000$).

3.4. Cinsiyete Göre Empatik Eğilimlere İlişkin Bulgular

Orta çocukluk dönemindeki katılımcıların empatik eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Empatik eğilimlerin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Empati	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U değeri	Z	P
Empatik eğilim	Erkek	190	173.97	33053.50	14908.50	-5.14	.000***
	Kız	222	234.34	52024.50			

*p<.0001

Öğrencilerin empatik eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin empatik eğilimleri (sıra ortalaması=234.34) erkek öğrencilerin empatik eğilimlerinden (sıra ortalaması=173.97) tablo 4'te görüldüğü üzere yüksektir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma orta çocukluk dönemindeki çocukların aile aidiyeti duygularının ebeveyn tutumları ve empatik eğilimleri ile ilişkili olduğunu göstermiş ve cinsiyetin adı geçen değişkenler açısından önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Aile aidiyeti ile ebeveynlerden algılanan duygusal sıcaklık tutumu arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular incelendiğinde hem baba duygusal sıcaklık tutumunun hem de anne duygusal sıcaklık tutumunun aile aidiyeti duygusu ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle özen, şefkat, destek, koşulsuz kabul ve saygının yüksek olduğu ailelerde çocukların ailelerine ait olma hisleri daha yüksektir. Bu bulguya ilişkin Skinner, ve diğerleri (2005) araştırmalarında, aidiyet duygusunun en güçlü yordayıcısı olarak ebeveyn duygusal sıcaklığını bulmuşlardır. Çalışmada anneye aidiyet duygusu ($r = .24$) ve babaya aidiyet duygusu ($r = .14$) ebeveyn duygusal sıcaklığı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ebeveyn duygusal sıcaklığının artışının hem anneye hem de babaya aidiyet duygularını arttırdığı görülmüştür. Çocukların anne babalarının kendilerine ilişkin yaklaşımlarını olumlu algılamalarının onların aileye aidiyet duygularını etkileyebileceğini düşündürmektedir. Hagerty ve arkadaşları (1992) aidiyet duygusunu çocuğun ailesi için değerli ve önemli olma deneyimi ve ailesiyle arasında uyumun olması yada ortak ve tamamlayıcı özelliklerinin bulunması olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerin çocuğa yönelik ilgi, kabul, destek ve sevgi gösterimleri çocuğun değerli ve önemli olduğunu hissetmesine ve ebeveynleriyle uyum içinde olmasına bir başka ifadeyle çocuğun aileye aidiyet duygusuna katkı sağlayabilir. Bu bulgu ebeveynlerin olumlu evlilik ilişkisinin ve ergenin anneden algıladığı olumlu tutum ile aile aidiyeti duyguları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin bulunduğu araştırmayı da desteklemektedir (King ve Boyd, 2016).

Ebeveynlerden algılanan aşırı koruyucu tutum ile aile aidiyeti duygusu arasındaki ilişkiye ilişkin bulgularda, babanın aşırı koruyucu tutumunun aile aidiyeti duygusu ile anlamlı bir ilişki göstermediği, annenin aşırı koruyucu tutumunun ise aile aidiyeti duygusu ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Çocukların annelerinden algıladıkları aşırı koruyucu tutum azaldıkça çocukların aileye olan aidiyet duyguları artmaktadır. Aşırı koruyucu anne ve baba çocuğuna karşı müdahaleci, çocuğunun güvenliği konusunda endişeli ve çocuğundan beklentileri yüksek olan ebeveynlerdir. Annelerin çocukları üzerinde aşırı müdahaleleri ve yüksek beklentileri çocukların ailelerinden uzaklaşmaları ile ilişkili olabilir. Aşırı koruyucu tutum aslında olumsuz ebeveyn tutumu olarak nitelendirilmektedir (Hiller ve diğerleri, 2018). Üniversite öğrencilerinin ebeveynleriyle erken yaşantılarına dayalı aidiyet duygularının araştırıldığı çalışmada babaların aşırı koruyuculuğunun aidiyet duyguları ile negative yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Hagerty, Williams ve Oe, 2002). Nasır'ın (2013) yaptığı araştırmada, ailenin psikolojik kontrolüne uğramanın var olan ve istenen aidiyet ihtiyaçları arasındaki farkı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun anne tutumu ile ilişkili olup baba tutumu ile ilişkili olmaması ise, çocukların anneleri ile daha fazla zaman geçirmelerinden ve annenin çocuğun bakımından birincil sorumlu olmasından kaynaklanabilir.

Ebeveynlerden algılanan reddedici tutum ile aile aidiyeti incelendiğinde, çocukların annelerinden ve babalarından gördükleri düşmanlık duygusu, eleştiri ve ceza uygulamaları arttıkça aile aidiyeti duyguları azalmaktadır. Bu bulguyla paralel Skinner ve diğerleri (2005) aidiyet duygusunun en güçlü yordayıcısı olarak ebeveyn reddedici tutumunu bulmuşlardır. Çalışmada anneye aidiyet duygusu ($r = -.26$) ve babaya aidiyet duygusu ($r = -.20$) ebeveyn reddedici tutumu ile ters yönde ilişkili bulunmuştur. Araştırmada hem annenin hem babanın reddedici tutumlarının artışına bağlı olarak çocukların aidiyet duygularının azaldığı görülmüştür. Büyükşahin Çevik ve Çelikkaleli (2010), araştırmalarında ebeveyninin tutumunu ilgisiz algılayan ergenlerin arkadaş bağlılığının; ebeveynini demokratik, koruyucu ve otoriter olarak algılayan ergenlerden anlamlı olarak daha yüksek bulmuşlardır. Bu durumda aidiyet ihtiyacının karşılanmasında alternatif olarak arkadaşlara yönelimin gerçekleşmiş olduğu söylenebilir. Orta çocuklukta aileleri ilgisiz olan çocukların ebeveynleriyle

yeterli etkileşim ve güçlü bağlardan yoksun olmalarının sonucu arkadaşlarına yönelmeleri özellikle ergenlikle birlikte ebeveyn rehberliğinden uzaklaşmalarına yol açabilir.

Aile aidiyeti duygusu ve empatik eğilim arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların aile aidiyeti duygularının artmasıyla empatik eğilimlerinin de arttığı bulgusu elde edilmiştir. Çocukların ailelerine aidiyet duygularının yüksek olması çocukların başkalarının duygularını anlama ve paylaşma eğilimlerinin yüksek olmasına bağlanabilir. Kaufman (2011) araştırmasında aile üyelerinin birbirlerine duygusal bağının dengede olmasının daha yüksek empati düzeyleri ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Diğerlerini anlamayı kolaylaştıran empati, sağlıklı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Yapılan bir meta analiz çalışması sonucunda empatik eğilimlerin sağlıklı ilişkiler yaşamada koruyucu bir faktör olabileceği ileri sürülmüş ve aynı çalışmada empatinin çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerinin niteliğine olumlu katkılarına olacağı ifade edilmiştir (Boele, Van der Graff, De Wied, Van der Valk ve Branje, 2019). Nitekim Yüksel (2009), empatik beceri ile aile işlevleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, aile değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarından olan; iletişim, davranış kontrolü, roller, genel fonksiyonlar, gereken ilgiyi gösterme ve duygusal tepki verebilme alt boyutlarıyla çocukların empatik becerileri arasında anlamlı ilişkiler elde etmiştir. Bu araştırmanın bulgusu doğrultusunda aidiyet duygusu ile empati arasındaki ilişkinin daha fazla araştırılması gerektiği ifade edilebilir.

Bulgular incelendiğinde, kız öğrencilerin aile aidiyeti duyguları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ergenlerle yapılan bir çalışmada da kızların aile aidiyeti duygularının erkeklerin aile aidiyet duygularından daha yüksek olduğu görülmüştür (King ve Boyd, 2016). Benzer bulgu Saki'nin (2018) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada da saptanmıştır. Hall-Lande ve arkadaşlarının (2007) yaptığı çalışmada ise kadınların aile ilişkilerinin erkeklere nispeten daha yüksek seviyede olduğu; bu yönden de kadınların aile üyeleri ile güçlü ilişkilerinin koruyucu bir rol oynayabileceği ileri sürülmüştür. Farklı gelişim dönemlerinde olmalarına rağmen kızların/kadınların aile aidiyet duygularının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda aile aidiyetinde cinsiyetin önemli bir faktör olduğu ileri sürülebilir. Kız çocuklarından çoğunlukla gelecek doğrultusunda beklenen tutumun evlenmeleri ve bir aile kurmaları yönünde olduğu bildirilmiştir (Özkan ve Gündoğdu, 2011). Bu bakış açısına göre kadının yaşamdaki asıl görevinin, iyi bir anne ve iyi bir eş rolü üzerine inşa edildiği bilinmektedir. İçinde bulunduğu kültürde kadına ailesine ilgi göstermesi, evin işlerini yapması görevi yüklenir (Tire, 2017). Aynı konuda erkeklerden beklenen ise ailelerine maddi anlamda destek olmaları ve ailelerinin maddi ihtiyaçlarını karşılamalarıdır (Özkan ve Gündoğdu, 2011). Kızların ailelerine olan bağlılık ve aidiyet duygularının daha fazla olması, aile konusunda kendilerinden beklenenlerin farkında olmalarından ve içinde buldukları kültürün de kızların aileleri için çabalamalarını desteklemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Çocukların cinsiyetlerine göre algıladıkları ebeveyn tutumları incelendiğinde ebeveynlerinin tutumlarını benzer ölçeklerde benzer şekilde değerlendirdikleri görülmüştür. Baba duygusal sıcaklığı ve anne duygusal sıcaklığı arasındaki ilişki katsayısı $r = .90$, anne aşırı koruması ve baba aşırı koruması arasındaki ilişki katsayısı $r = .85$ ve anne reddediciliği ve baba reddediciliği arasındaki ilişki katsayısı $r = .88$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç Gerlsma ve diğerlerinin (1991) bulgularını desteklemektedir. Sonuçlar ebeveynlerden algılanan duygusal sıcaklık tutumunda cinsiyete göre bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Bu bulgu Liu ve Wang'ın (2021) çalışmalarında buldukları bulguyu desteklemektedir. Çalışmada cinsiyete göre farklılık aşırı koruyucu tutum ve reddedici tutum ile ilgili bulunmuştur. Erkek öğrenciler kızlardan anne ve babalarını onlarla ilgili endişeli, müdahaleci ve başarı beklentisi yüksek olarak algılamışlardır. Benzer sonuç Sentse ve diğerleri'nin (2009) yaş ortalamaları 11.09 olan Hollandalı çocuklarla, Saleem, Mahmood ve Subhan'ın (2015) yaşları 12-18 arasında değişen Pakistanlı öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarda bulunmuştur. Bu durum ebeveynlerin erkek çocuklarına daha korumacı davranmalarından kaynaklanıyor olabilir. Erkekler yine kızlardan anne babalarını daha düşmanca davranan, eleştiren, cezalandıran olarak algılamışlardır. Erkek çocuklarının daha yaramaz olmaları ebeveynlerini kızdırmalarına ve ebeveynlerinin reddedici tutum sergilemelerine neden olmuş olabilir. Ayrıca bir çalışmada erkek çocukların davranışlarını değiştirmelerinde kız çocuklarından daha sert sözel ve fiziksel disipline maruz kaldıkları bulunmuştur (McKee ve diğerleri, 2007). Erkek çocuklarının maruz kaldıkları bu durum onların ebeveynlerini daha düşmanca, eleştiren ve cezalandıran olarak görmelerine neden olmuş

olabilir. Erkek çocukların ebeveynlerini hem reddedici hem de aşırı koruyucu olarak algılamaları, ebeveynlerin erkek çocuklara yönelik tutarlı olmayan tutum geliştirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda kız çocuklarının ebeveynlerine yönelik algılarının erkek çocuklarının ebeveynlerine yönelik algılarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Sonuçlar ebeveyn tutumlarının çocukların cinsiyetlerinden etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olarak Yılmaz'ın (2009) araştırmasında, erkeklerin ebeveynlerini kızlara göre daha koruyucu ve otoriter algıladıkları bulunmuştur. Diğer bir çalışmada, erkek öğrencilerin annelerini kız öğrencilerden daha reddedici; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anne ve babalarını daha aşırı koruyucu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011). Bu araştırmanın bulgularının aksine Dokuyan (2016) ise yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin anne ve babalarından her ikisini de erkek öğrencilere göre daha koruyucu algıladıklarını bulmuştur. Çalışmada ayrıca kız öğrencilerin ebeveynlerini erkek öğrencilere göre daha otoriter algıladıkları belirlenmiştir. Yazıcı'nın (2018) çalışması incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre algıladıkları ebeveyn tutumlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin ebeveynlerini hem reddedici hem de diğer yandan aşırı koruyucu algılamalarının altında yatan sebebin araştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Kızlar erkeklerden daha yüksek empatik eğilim düzeyine sahip bulunmuştur. Benzer sonucu Zajdel, Myerow Blomm, Fireman ve Larsen (2013) 5-12 yaşları arasında çocuklarda, Garaigordobil (2009) 10-14 yaşları arasında çocuklarda, Richaud de Minzi 9-12 yaşlar arasındaki çocuklarda bildirmişlerdir. Yine bazı araştırmaların bulguları kız öğrencilerin erkek öğrencilerden empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Karamuk, 2015; Yazıcı, 2018; Yüksel, 2009). Diğer yandan Kalliopuska (1984), annelerin babalara ve kız çocukların erkek çocuklara göre empati düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadınların erkeklerden empati düzeylerinin daha yüksek olması ise kadının bakım verme rolü ile açıklanabilir. Bu rol kadının eşinin, çocuğunun ya da ailedeki diğer kişilerin ihtiyaçlarını karşılamada gösterdiği çabanın sonucu olarak onun başkalarının duygularını anlama ve paylaşma kapasitesinin yani empati yeteneğinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Cinsiyet farklılıklarının nedenine ilişkin açıklamalar ise kişilerin kendi cinsiyetlerinden olan kişileri taklit etmeye yönelik eğilimlerinin olduğunu ve kız ve erkek çocukların davranışlarına göre aldıkları ödül ve cezaların etkili olduğunu ileri sürmektedir (Hyde, 2013). Bu açıklamalar doğrultusunda annelerin kız çocuklarını yetiştirme aşamasında önemli bir rol model oldukları ve kızların annelerini örnek aldıkları; kız çocuklarının empati düzeylerinin bundan dolayı da yüksek bulunduğu söylenebilir. Diğer yandan atasözlerinde babanın da oğluna örnek olmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır ve oğula en yakın modelin babasının olduğu vurgulanmaktadır (Özkan ve Gündoğdu, 2011). Empatide cinsiyet farklılıklarının yalnızca sosyalleşmeye bağlı olmadığı biyolojik kökenin de önemli olduğu ileri sürülmektedir (Christov-Moore ve diğerleri, 2014).

Araştırma orta çocukluk dönemindeki çocukların aile aidiyeti ile anne baba tutumları ve empatik eğilimler arasındaki ilişkilerle ilgili alanyazına katkı sağlamayı amaçlamış, fakat araştırmanın sınırlılığı olarak sonuçlar korelasyona dayalı belirlenmiştir. Bu nedenle ebeveyn tutumları, aile aidiyeti ve empatik eğilimler arasında nedensellik bağının olup olmadığı gelecek çalışmaların konusu olabilir. Ayrıca gelecekteki araştırmalar tek ebeveynli ya da üvey ebeveyni sahip olan çocuklarla yürütülebilir.

Bu çalışmanın sonuçları çocuk gelişimi ve ebeveynlere yönelik müdahaleler açısından önemlidir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarının gelişimlerinde koruyucu ya da risk faktörü olarak işlev görebileceğini farketmelerine ve sağlıklı çocuk yetiştirme tutumlarını kazanmalarına yönelik okullarda psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilecek ebeveyn farkındalık eğitimleri verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Anderson, C., & Keltner, D. (2002). The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 21–22. doi.org/10.1017/S0140525X02230010.

- Avcı, E. ve Sak, R., (2021). The relationship between parenting styles and fourth graders' levels of empathy and aggressiveness. *Current Psychology*, 40, 510-522.
- Baskin, T. W., Wampold, B. E., Quintana, S. M., & Enright, R. D. (2010). Belongingness as a protective factor against loneliness and potential depression in a multicultural middle school. *The Counseling Psychologist*, 38(5), 626–651. doi.org/10.1177/0011000009358459
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz Ş. Ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Boele, S., Van der Graff, J., De Wied, M., Van der Valk, I. E., & Branje S. B. (2019). Linking parent-child and peer relationship quality to empathy in adolescence: a multilevel meta-analysis. *Journal of Youth Adolescence*. 48(6), 1033-1055.
- Brooks F. M., Magnusson J., Spencer N., & Morgan A. (2012). Adolescent multiple risk behaviour: an asset approach to the role of family, school and community. *J Public Health*. 34 Suppl 1:i48-56. doi: 10.1093/pubmed/fds001.
- Cavanagh, S. E. (2008). Family structure history and adolescent adjustment. *Journal of Family Issues*, 29, 944-980. doi:10.1177/0192513X07311232.
- Ceyhan, A. A. (1994). *Ana-babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Crescioni, A. W., & Baumeister, R. F. (2009). Alone and aggressive: Social exclusion impairs self-control and empathy and increases hostile cognition and aggression. In M. J. Harris (Ed.) *Bullying, rejection and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*. (ss. 251-277) New York: Springer.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 46 Pt 4(Pt 4), 604–627. doi:10.1016/j.neubiorev.2014.09.001
- Chubb, N. H., & Fertman, C. I. (1992). Adolescents' perceptions of belonging in their families. *Families in Society*, 73(7), 387-394.
- Çalışkan Sarı, A ve Şahin Acar, B. (2018). Annenin ebeveyn tutumlarının ve çocuğun annesinin tutumlarıyla ilgili algısının çocuğun duygu tanıma becerilerindeki rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(12), 27-50. doi: 10.7816/nesne-06-12-02.
- Çevik, G. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- De Minzi, M. C. R., Lemos, V. N., & Oros, L. B. (2016). Empathy in children: Theory and assessment. In D. F. Watt & J. Panksepp (Eds.), *Psychology and neurobiology of empathy* (pp. 149–170). Hauppauge, NY: Nova Biomedical Books.
- DeWall, C. N. (2009). The pain of exclusion: Using insights from neuroscience to understand emotional and behavioral responses to social exclusion. In H. J. Monica (Ed.) *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (ss. 201-224). New York, NY: Springer.

- Dirik, G., Yorulmaz, O. ve Karancı, A. N. (2015). Çocukluk dönemi ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi: kısaltılmış algılanan ebeveyn tutumları-çocuk formu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(2), 123-130.
- Dokuyan, M. (2016). 12. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21.
- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 51-72.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (H. N. Çelen, A. Dönmez ve B. Onur, Çev.). (2.baskı). Ankara: İmge.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Gerlsma, C., Arrindell, W. A., Van der Veen, N., & Emmelkamp, P. M. (1991). A parental rearing style questionnaire for use with adolescents: Psychometric evaluation of the EMBU-A. *Personality and Individual Differences*, 12(12), 1245-1253. doi.org/10.1016/0191-8869(91)90196-I.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2011, October 24). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A Psychometric Evaluation. *Psychological Assessment*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0025777.
- Güler Yıldız, T. (2017). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Hagerty B. M., Lynch-Sauer J., Patusky K. L., Bouwsema M., & Collier P. (1992). Sense of belonging: a vital mental health concept. *Arch Psychiatr Nurs*. 6(3):172-177. doi: 10.1016/0883-9417(92)90028-h.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., & Oe, H. (2002). Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal Clinical Psychology*, 58:793-801.
- Hall-Lande, J. A., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L. & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42(166), 265-286.
- Harold, G. T., & Hay, D. F. (2005). Normal development in the middle childhood. *Psychiatry*, 4(6), 3-5. doi.org/10.1383/psyt.4.6.3.66355
- Hiller, R. M., Meiser-Stedman, R., Lobo, S., Creswell, C., Fearon, P., Ehlers, A., & Halligan, S. L. (2018). A longitudinal investigation of the role of parental responses in predicting children's post-traumatic distress. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(7), 781-789, doi:10.1111/jcpp.12846.
- Husky, M. M., Boyd A., Bitfoi, A., Carta, M. G., Chan-Chee, C., Goetlitz, D., ...Kovess-Masfety, V. (2018). Self-reported mental health in children ages 6-12 years across eight European countries. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 27: 785-795.
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review Psychology*. 65:373-98. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115057..
- Kalliopuska, M. (1984). Relation between children's and parent's empathy. *Psychological Reports*, 54(1), 295-299. doi: 10.2466/pr0.1984.54.1.295.
- Karamuk, A. (2015). *10-13 yaş grubu çocuklarının empati düzeyinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kaufman, M. (2011). *How families facilitate the development of empathy in children: A Family Systems Theory Perspective*. A Dissertation Doctor of Philosophy, Kansas State University, Kansas.

- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 110-125.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593–602.
- King, V., & Boyd, L. M. (2016). Factors associated with perceptions of family belonging among adolescents. *Marriage and Family Journal*, 78(4), 1114-1130. doi: 10.1111/jomf.12322.
- King, V., Boyd, L. M., & Pragg, B. (2017). Parent-adolescent closeness, family belonging, and adolescent well-being across family structures. *Journal of Family Issues*, 1-30. doi: 10.1177/0192513X17739048.
- Kurz S., van Dyck Z., Dremmel D., Munsch S., & Hilbert A. (2016). Variants of early-onset restrictive eating disturbances in middle childhood. *Int J Eat Disord*. 49(1):102-6. doi: 10.1002/eat.22461.
- Liu, Q., & Wang, Z. (2021). Associations between parental emotional warmth, parental attachment, peer attachment, and adolescents' character strengths. *Children and Youth Services Review*, 120, 105765.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen, and E. M. Hetherington, (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: John Wiley & Sons.
- Martínez I., Fuentes M. C., García F., & Madrid I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles [The parenting style as protective or risk factor for substance use and other behavior problems among Spanish adolescents]. *Adicciones*. 25(3):235-42. Spanish. PMID: 23880836.
- Masten, C. L., & Eisenberger, N. I. (2009). Exploring the experience of social rejection in adults and adolescents: A social cognitive neuroscience perspective. In M. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 53–78). New York: Springer.
- Matalinares-Calvet, M. L., Díaz-Acosta, A. G., Rivas-Díaz, L. H., Arenas-Iparraguirre, C. A., Baca-Romero, D., Raymundo-Villalva, O., & Rodas-Vera, N. (2019). Dysfunctional parenting styles, empathy and socio-demographic variables in Nursing, Human Medicine and Psychology students. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 112–124.
- Mavili, A., Kesen, N. F. ve Daşbaşı, S. (2014). Aile aidiyeti ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 29-45. doi:10.21560/spcd.19507.
- McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A. L., Forehand, R., Massari, C., Jones, D., Gaffney, C. A., & Zens, M. S. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence*, 22(4), 187–196. doi.org/10.1007/s10896-007-9070-6
- Nasır, Ş. (2013). *Origins of individual differences in the need to belong: the role of parental control* (Unpublished master's thesis). Koç University, İstanbul.
- On my Way- A Guide to Support Middle Years Child Development (2017). Ontario Ministry of Children, Community and Social Services.
- Öz, İ. (1997). *Çocuk ve aile*. Ankara: Kök.
- Özgüven, İ. E. (2010). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM.
- Özkan, B. ve Gündoğdu, A. E. (2011). Toplumsal cinsiyet bağlamında Türkçede atasözleri ve deyimler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1133-1147.
- Paz Y, Orlitsky T, Roth-Hanania R, Zahn-Waxler C., & Davidov M. (2021). Predicting externalizing behavior in toddlerhood from early individual differences in empathy. *J Child Psychol Psychiatry*. 62(1):66-74. doi: 10.1111/jcpp.13247.

- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., & Udry J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *The Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.
- Riess H. (2017). The science of empathy. *J Patient Exp.*, 4 (2):74-77. doi: 10.1177/2374373517699267.
- Richaud de Minzi, M. C. (2013). Children's perception of parental empathy as a precursor of children's empathy in middle and late childhood. *The Journal of Psychology*, 147(6), 563-576.
- Saki, Ü. (2018). *Üniversite öğrencilerinin aile aidiyet düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Saleem, S., Mahmood, Z. & Subhan, S. (2015). Perceived parental practices and mental health problems: cross-cultural validation of EMBU-C on Pakistani adolescents FWU. *Journal of Social Sciences*. 9(1), 44-52.
- Sargent, J., Williams, R. A., Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., & Hoyle, K. (2002). Sense of belonging as a buffer against depressive symptoms. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 8(4), 120–129. doi.org/10.1067/mpn.2002.127290
- Sentse, M., Veenstra, R., Lindenberg, S., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2009). Buffers and risks in temperament and family for early adolescent psychopathology: Generic, conditional, or domain-specific effects? The trails study. *Developmental Psychology*, 45(2), 419–430. doi.org/10.1037/a0014072.
- Sezer, A , Kolaç, N ve Erol, S . (2014). Bir ilköğretim okulu 4, 5, ve 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin anne baba tutumları ve bazı değişkenler ile ilişkisi . *Clinical and Experimental Health Sciences*, 3(4), 184-190. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/clinexphealthsci/issue/17856/187210>.
- Schonert-Reichl, K. A. (2011). Middle childhood inside and out: The psychological and social worlds of canadian children ages 9-12 - full report. Vancouver: University of British Columbia. Retrieved from <http://earlylearning.ubc.ca/documents/247/>.
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175-232.
- Spada, M. M., Caselli, G., Manfredi C, Rebecchi D, Rovetto F, Ruggiero G. M., ... Sassaroli S. (2012). Parental overprotection and metacognitions as predictors of worry and anxiety. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 40, 287-296. doi:10.1017/S135246581100021X.
- Steiner, H. (2007). Giriş. In H. Steiner (Ed.), *Okul-Çağ Çocuklarının Terapisi* (ss. 11-20). (Y. Özkardeşler Şallı, Çev.). İstanbul: Prestij.
- Tire, O. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye’de kadın yoksulluğu. *Mavi Atlas*, 5(1), 97-112.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 56-66. doi: 10.1037/0022-3514.92.1.56.
- Wachs, T.D. (1999). The nature and nurture of child development. *Food and Nutrition Bulletin*. 20(1), 7-22.
- Xu, J., Ni, S., Ran, M., & Zhang, C. (2017). The relationship between parenting styles and adolescents’ social anxiety in migrant families: A study in Guangdong, China. *Front. Psychol.*, 8, 626.
- Yavuzer, H. (2014). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, Y. (2018). *Algılanan ana baba tutumlarının duygusal empati üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Yılmaz, A. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile kararsızlık düzeylerindeki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. T. (2015). Bireyin gelişmesi. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 17-46). Ankara: Anı.
- Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 153-165.
- Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G., & Larsen, J. T. (2013). Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy. *The Journal of Genetic Psychology*, 174:5, 582-603, doi: 10.1080/00221325.2012.732125.
- Zhu X., Tian L., & Huebner E. S. (2019). Trajectories of suicidal ideation from middle childhood to early adolescence: Risk and protective factors. *J Youth Adolesc.*, 48(9):1818-1834. doi: 10.1007/s10964-019-01087-y.



Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Fatih KARA¹, Arzu GÜLBAHÇE²

¹Uzm. Psk. Dan., MEB, musap-21@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5341-750X>

²Doç. Dr., Atatürk Ün., arzugulbahce@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4762-3603>

Geliş Tarihi/Received: 14.05.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 15.06.2022

e-Yayın/e-Printed: 30.06.2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.188>

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yollarının ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı amaçlanmaktadır. Yapılan bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama desenleriyle yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma örneklemini ise Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı sınıf ve bölümlerde öğrenim gören 299 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler “Katılımcı Bilgi Formu”, “Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği”, “Beck Depresyon Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde 8 farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler sınıf düzeyinde incelendiklerinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. 4. sınıf öğrencilerin depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet bakımından depresyon düzeyinde kadın adayların depresyon düzeyleri sayısal olarak daha fazla olmasına rağmen bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Algılanan ruh sağlığı bakımından değerlendirildiğinde ruh sağlığını kötü olarak nitelendirenlerin depresyon düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Stresle başa çıkma yollarında boyun eğici ve çaresiz yaklaşımı kullananların depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Stresle başa çıkmada kullanılan yöntemler bakımından; iyimser, kendine güvenli yaklaşım, sosyal desteğe başvurma yöntemlerini kullananların depresyon düzeylerinin düşük olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin ve stresle başa çıkma yollarından boyun eğici ve çaresiz yaklaşımı sergileyenlerin ise depresyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Depresyon, Stres, Stresle Başa Çıkma Yolları, Öğretmen Adayları

An Investigation into The Teacher Candidate Ways to Cope With Stress and Depression Levels in Terms Of Some Variables

ABSTRACT

This study aimed at examining whether teacher candidate ways to cope with stress and their depression levels differ according to some variables. This research was carried out relational survey designs which are among the general survey models. The population of the study consists of students studying in the faculty of education at Dicle University. The sample of the study is composed of 299 students from different classrooms and departments of Ziya Gökalp Education Faculty at Dicle University. In this study, the data were collected using “Participant Information Sheet”, “Stress Management Scale”, and “Beck Depression Scale”. 8 different statistical analyzes were used to analyze the data which were performed with SPSS 22.00. When the students participating in the study were examined at the level of the classroom, a significant relationship was found between the class and depression levels of the students. The findings revealed that depression levels of 4th grade students were higher. There was no significant difference in terms of gender, although depression levels of female prospective teacher were higher in number. When evaluated in terms of perceived mental health, it was found that depression levels of those who regarded mental health as bad were high. In addition, a significant relationship was found between the ways to cope with stress and depression levels. Depression levels were higher in those using of submissive

* Çalışma Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında Doç. Dr. Arzu Gülbahçe danışmanlığında Fatih KARA tarafından hazırlanan "Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezden üretilmiştir. Tezin yürütülmesi için etik ve yasal izinler 07/10/2019 tarih ve 14679147-663.05 sayılı kararı ile Dicle Üniversitesi etik komisyonundan alınmıştır.

and helpless styles. In terms of the methods used to cope with stress; it was concluded that the depression levels of those using optimistic, self-confident and seeking of social support styles were low whereas the depression levels of 4th grade students and those who used submissive and helpless styles to cope with stress were higher.

Key Words: Depression, Stress, Ways to Cope with Stress, Teacher Candidate

1. GİRİŞ

Toplumlar günümüzde hızlı bir değişim göstermektedir. Bu hızlı değişim nedeniyle kişilerin bedensel, mental ve psikolojik sağlıkları da etkilenmektedir. Özellikle ekonomik, sosyal, kültürel, psikolojik ve eğitime dair birçok problemle kendi başlarına mücadele etmek durumunda olan üniversite öğrencileri için bu değişime ayak uydurabilme daha da zor bir hal alabilir. Bu dönemde gelecek ile ilgili kaygılar, ailelerinden uzakta olmaları, sorumlulukların fazlaşması gibi ortaya çıkan problemler kişilerin gerilmelerine ve bazı karmaşalar yaşamalarına yolaçabilir. Aynı zamanda bireyin kişilik yapısı da üniversite yaşamının oluşturduğu zorlukların meydana getirdiği gerginliğin azalmasında veya artmasında önemli bir faktör olarak sayılabilir. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri süre boyunca bazı sorunlarla karşılaştıklarından söz edilebilir. Özellikle ailesinin yanında yaşamayan öğrencilerin sorunlarla daha sık karşılaştıkları söylenebilir. Bu dönemdeki öğrencilerin kendilerinden beklentilerin daha fazla olması, ekonomik sorunlar, barınmayla ilgili sorunlar, psikolojik, duygusal ve mental problemler, eğitimle ilgili başarı kaygısı, bununla birlikte gelecek ile ilgili kaygılar ve mesleğe hazırlanma süreci üniversite öğrencilerinin hayat kalitesini olumsuz olarak etkilemekte ve öğrenciler bu sebeplerden kaynaklı stres yaşayabilmektedirler (Akgemci, 2001).

Eğitimleri boyunca öğretmen adaylarının baş etmek zorunda oldukları stresin, onların programa ilişkin öğrenme süreçlerini ve her tür öğrenmeye dair performanslarını olumsuz yönde etkide bulunduğu (Brown & Ralph, 1999; Humphrey vd., 1998), bir başka deyişle kontrol edilemeyen stresin, sınıfın olumlu havasını bozarak öğrenmenin önünde engel oluşturduğu (Tarhan, 2012.) öğretmen adaylarının gerek genel kültür, gerek özel alan bilgisi gerekse de formasyonları bakımından daha iyi yetişmelerinin önünde engel oluşturduğu söylenebilir.

Etkili öğrenmenin önünde bir engel olarak duran stresin, tümüyle yok edilmesi mümkün olmamakla beraber, stresle baş etme tarzlarının olduğu göz ardı edilmemelidir. Stresle başa çıkma olgusu stresin azaltılmasında önemlidir. Stresle başa çıkma olgusu hem öğrenmenin bir ürünü olan (Koç, 2006) hem de birtakım bilişsel değerlendirmeleri içermektedir (Uçman, 1990). Öğretmen adayları için eğitim hayatlarında etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi, ileriki meslek yaşamlarında da nitelikli bir meslek mensubu olabilmeleri için stres düzeylerinin azaltılmasının büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Sevgi, sabır ve özveri isteyen öğretmenlik mesleğinin yapılmasında, kişinin öfkesini kontrol edebilmesi ve kontrolünü yitirmemesi gibi niteliklere sahip olması yani stresle baş edebilmesi gerek bireysel gerekse de kurumsal maliyet açısından (Akpınar, 2013) oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği niteliklerin elde edilmesi, stresin iyi yönetilmesine ve stresle baş etme becerilerini bilmeye doğrudan ilgilidir.

Stres incelendiğinde; stresin hem uyaran hem davranış hem de uyaran ve davranım arasındaki etkileşimi içine alan bir kavram olduğu görülmektedir (Baltaş, 2000). Stresin aynı zamanda, kişisel farklardan veya kişilerin geçirmiş oldukları psikolojik süreçlerin sonunda ortaya çıkan uyuma dönük bir davranıştır. Stres bireyde psikolojik, fiziksel veya her iki açıdan baskı oluşturan herhangi bir çevresel faktörün bireyi etkilemesi sonucu da ortaya çıkabilir (Artan, 1986). Aslında stresin temelinde kişisel algılamaların ve deneyimlerin birey tarafından değerlendirilmesi yatmaktadır. Kişinin deneyimlerine yüklediği anlam, olayları değerlendirmesi ve yönlendirmesinin stresi aşağıya çekmede ya da arttırmada temel faktör olduğunu ifade edebiliriz (Cüceloğlu, 2000). Bu bakımdan kişilerin koruyucu anlamda kazanacakları sağlık davranışlarının stresle başa çıkma becerilerini geliştirmesine katkıda bulunacağını söyleyebiliriz. Amerikan Halk Sağlığı ve İnsan Hizmetleri Departmanı tarafından 1990 yılında açıklanan bir raporda, ölüm vakalarının yarısına yakınının, koruyucu sağlık davranışı konusunda gerekli bilgiye sahip olmamaları sonucu ortaya çıkan bir durum olduğu belirtilmiştir (Baltaş 2000; Beasley vd., 2003). Bireylerin stresle başa çıkma tarzları konusunda bilgilendirilmesi, eğitimlerle gerekli becerilerin kazandırılması aynı zamanda ruh sağlığı açısından da koruyucu ve önleyici bir öneme sahiptir. Bazı stresle başa çıkma tarzlarının kişiyi stresli olaylardan uzak tuttuğu, bazılarının ise ruhsal bozukluklara karşı bireyin farkındalık düzeyini arttırdığı görülmektedir (Muris, Schmidt vd., 2001). Özellikle gençlik yıllarında başa çıkma tarzlarının yeterli ve uygun bir şekilde kullanılması; sağlıklı bir kişilik gelişimine, sorun teşkil eden davranışların ortaya çıkma sıklığının azalmasına, olumlu benlik saygısı kazanılmasında, depresif belirtilerin sıklığında azalmalara ve kişilerin daha kolay kişisel ve sosyal uyum sağlamalarına katkı sağlamaktadır. Stresle başa çıkma tarzlarının etkili kullanılması gençlerin uyum problemlerini çabuk aşmalarına ve etkili uyum sağlamalarına yol açmaktadır (Steiner vd., 2002).

Depresyonun etkili öğrenmeye engel olan bir diğer durum olduğu bilinmektedir. Depresyonun psikolojik sağlıkla ilgili yapılan nitelendirmelerde en fazla rastlanan psikolojik sorunun olduğu saptanmıştır (Yüksel, 1984). Depresyon 21. yüzyılda akıl sağlığıyla ilgili karşımıza çok çıkan bir problemdir. Öyle ki

depresyon; zihin sağlığıyla ilgili “soğuk algınlığı” şeklinde nitelendirilir olmuştur (Bellack, 1981; Burns, 1982). Depresyon; fizyolojisi, sağaltım karşısındaki cevabı, kalıtımı ve prognozu bakımından karışık ve homojen olmayan ruhsal bir durumdur.

Dünya Sağlık Örgütü'nün açıklamalarına bakıldığında, dünya popülasyonunun %3 ile %5 gibi bir oranda herhangi bir şekilde depresyon belirtilerinin olduğunu ifade etmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre tıbbi sebeplerden dolayı bir pratisyen doktora giden kişilerin %8 ile %15 gibi bir oranda tedaviyi gerektirici şekilde depresyona ilişkin belirtiler gösterdiği rapor edilmiştir. Depresyona yakalanma riskiyle alakalı en net veriler batı ülkelerine ve sanayileşmiş ülkelerle ilgili ortaya çıkmaktadır. Bu ülkelerde erkeklerin %13'ü ve kadınların %20'sinde en az bir defa olmak üzere depresyona dair yakınmalar görülebilmektedir (Haefely, 1990). Toplumda bu kadar yoğun görülen depresyonun var olduğunu gösteren bazı durumlar şunlardır; uyuma problemleri, aşırı yeme veya yemeden kesilme, somatik belirtiler, karamsar düşünceler, benlikle alakalı negatif düşünceler, genellik doyumsuz olma, olumlu olmayan beklentiler, daha önce ve sevilen ve ilgi duyulan şeylere karşı soğuma, hüzünlenme ve ağlama, özsaygıda düşüş, kendini çok sık eleştirme, kendini suçlama, karar verme yetisinde sorun yaşama, motivasyon kaybı, kaçma, çekilme ve öz kısımla ilgili düşünceleri söylemek mümkündür (Hisli, 1988). Önemli bir psikolojik rahatsızlık olan depresyondaki kişilerin intihar riskinin oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir. Depresyonda olup da intihar girişiminde bulunan kişilerin sayısı, intihar etmeyi başaran kişilerin sayısından daha çoktur (Beaumont, 1992). Bu gerekçelerden dolayı, depresyonun tedavisinin ne kadar önemli olduğunu ve depresyonun tedavi edilmesinin mutlak bir zorunluluk olduğunu gözler önüne sermektedir. Üniversite öğrencileri yaşları sebebiyle kendilerine ve çevrelerine uyum sağlayabilme, sosyal çevrede statü edinme, kişisel kimliklerine yönelik arayışları ve davranışlarının sosyal çevre tarafından kabul görmesi gibi durumları daha yoğun olarak yaşamaları söz konusudur. Tüm bu nedenlerden dolayı üniversite öğrencilerinin depresyon konusunda, hayatla ilgili olayları değerlendirmede yetişkin bireylere kıyasla daha hassas oldukları görülmektedir. Bu hassasiyet sebebiyle genç bireylerin yetişkin bireylere kıyasla daha çok problem yaşadıklarını söyleyebiliriz. Depresyon düzeyi kişinin sağlığına bir bütün olarak etki etmektedir (Deveci vd., 2001).

Yapılan araştırmalar depresyonun üniversite öğrencileri için ruh sağlığı bakımından tehdit oluşturan en önemli ruhsal bozukluk olduğunu ortaya koymaktadır (Surtees vd., 1998; Kaya vd., 2007; Çelikel & Erkorkmaz, 2008). Sosyal ve ekonomik sorunların yaşanması, iş bulamama kaygısı, üniversiteye giriş ve eğitimle ilgili problemler gençlerin psikolojik gelişimlerine ve ruh sağlıklarına olumsuz bir etki yapmaktadır (Özmen vd., 2008). Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin iş bulamama, istedikleri mesleği yapamama, sağlıklarını kaybetme, öğrenimlerini tamamlayamama ve çalışma yaşamında başarılı olamama gibi kaygılarının olduğu belirtilmiştir. (Özyurt & Doğan, 2002). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin var olan bu kaygılarının gelişen şartlarla ilişkili olarak gelecekte karamsarlık duygusuna dönüşme ihtimalinin olduğu ifade edilebilir. Bunun için öğrencilerde korku, kaygı ve umutsuzluk duygusuna sebep olan etkenlerin belirlenip bu etkenlerin ortadan kaldırılması eğitimin niteliğini artırmak ve geleceğe daha umutla bakan, kendisine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmeleri önemlidir.

Dünyanın geneli dikkate alındığında global hastalık yüküne neden olan ilk on hastalık içerisinde depresyonun beşinci sırada olduğu görülmektedir. Bruntland (2000)'ın depresyona dair yaptığı çalışmalarda görülmüştür ki bu rahatsızlığın toplumdaki yaygınlığının fazlasıyla geniş bir dağılıma sahiptir. Depresyonun ergen kızlarda ve yetişkin kadınlarda ortaya çıkma oranı, ergen ve yetişkin erkeklere göre iki kat oranında daha çok olduğu görülmektedir (Öztürk, 2001). Bu önemli psikolojik rahatsızlık hayatın her evresinde ortaya çıkabilir, fakat ortalama başlangıca bakıldığında bunun 20'li yaşların ortalarında olduğu görülmektedir. Epidemiyolojik araştırmalar, depresyonun geçmişe göre son yıllarda daha erken yaşlarda ortaya çıktığını ortaya koymaktadır (Koroğlu, 1997, Öztürk 2001; Yüksel, 2001).

Araştırmalar göstermektedir ki bireyin uzun süre ve yoğun bir şekilde strese maruz kalmasının, depresyonun önemli bir nedeni olarak görülmektedir (Seyhan, 2007; Gültekin, Ekici & Tepe 2011; Aydın, 2012). Yapılan araştırmalar depresyon gibi birçok problemin, bireyin mesleğinden ve çalışma koşullarından memnun olmamasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Baltaş & Baltaş 1998). Örneğin kendisiyle ve iş yaşamıyla ilgili devamlı başarıya odaklı mükemmeliyetçi karaktere sahip bir bireyin başarısız olması veya hatalarına sürekli olarak kendisinin sebep olduğunu ve bunun sürekli bu şekilde devam edeceğini düşünmesi bireyde stres oluşturarak depresyonu ortaya çıkarabilir (Aydın, 2012). Araştırmalar stres kaynakları ile depresyon arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Brymer, 2001; Aslantaş, 2001; Aydın, 2012).

Öğrenme süreci, doğası gereği içerisinde yoğun stres barındıran bir faaliyettir. Öğrenme süreci okullar tarafından formal olarak yürütülmektedir. Dolayısıyla okullar toplumun en stresli yaşam alanlarından biri halindedir. Bu sebeple, disiplinli bir eğitim süreci barındıran öğretmen yetiştirme de, belli bir miktar stres içermesi doğal olarak karşılanmaktadır. Bu stres, uygun bir seviyenin üzerine çıkmadıkça ve kontrol altına alınabildiği sürece, öğretmen adayları için, öğretim süreçleri boyunca uyarıcıların daha iyi kodlanması bakımından faydalı olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenme faaliyeti, asgari bakımdan belli bir miktar uyanık olma durumunu gerektirir. Bu bakımdan, organizmayı uyarıcı bir etkiye sahip olan stres, kişilere enerji sağlayan bir

başka faktördür (Aydın, 2008). Bu açıdan bakıldığında stres, öğretmen adayları için, sınıf içi öğrenme düzeyi üzerinde etkili olan önemli bir öğrenme ve öğretme değişkeni olarak nitelendirilebilir. Nitekim öğretmen adaylarının her biri aynı zamanda birer öğrencidirler. Öğrenciler yalnızca zekâlarını ve yeteneklerini kullanarak öğrenmezler, stresle yakın ilişkisi bulunan duygularla da öğrenirler. Fakat öğrenmenin sağlanması açısından, belirli bir seviyenin üzerine çıkmayan ve kontrol altına alınabildiğinde yarar sağlayan bir etken olarak nitelendirilen stres, belirli bir seviyenin üzerine çıktığında, etkili öğrenme önünde ciddi bir engel olabilir. Dolayısıyla stresin öğrenme ve öğretme sürecindeki rolü “azı karar, çoğu zarar” şeklinde nitelendirilebilir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme incelendiğinde, hizmet öncesi süreçte, stresle başa çıkma ve depresyon konusu, öğretmen adaylarının başa çıkmak zorunda kaldığı problemler arasında ilk sırada yer almaktadır. Bu sorunların nedenleri arasında, yükseköğretimin bir geçiş evresi olması, yükseköğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut gelişim döneminin özellikleri, bireysel ve ailevi problemleri, mezun öğretmen adayı sayısı ile ataması yapılan öğretmen sayısı arasındaki dengesiz dağılım sayılabilir. Bu dengesizliğin neticesinde ortaya çıkan ve öğretmen adayları tarafından 'atama sorunu' olarak tanımlanan problem, bunlar arasından en dikkat çekendir. Bu problemin, üniversiteler tarafından yetiştirilen öğretmen adaylarının Milli Eğitimin ihtiyacının çok üzerinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Önceleri öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ile yetiştirilen bu öğretmenlere istihdam sağlayan MEB arasındaki koordinasyon eksikliğinden kaynaklı olan bu problem, sonrasında ise kamu ve vakıf üniversitelerinin âdeta yarısır bir şekilde yeni eğitim fakülteleri açma veya mevcut eğitim fakültelerinin kontenjanlarının artırılması neticesinde giderek yığılarak, günümüze kadar gelmiştir. Üniversitelerin, MEB’in duyduğu ihtiyacın çok üzerinde öğretmen adayı mezun etmesi sonucunda ortaya çıkan bu yığılmada, fen-edebiyat fakültesini bitirdikten sonra formasyon eğitimi alıp birer öğretmen adayı olanların da payı yadsınmaz.

Alanyazın incelendiğinde depresyonun ve stresin öğrenme üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Stres ve stresin yol açtığı depresyon, öğretmen adaylarının akademik başarılarını olumsuz etkilemekte bu durum aynı zamanda etkili öğrenme önünde de engel teşkil etmektedir (Tarhan, 2012). Ayrıca öğretmen adaylarının yaşadıkları depresyon ve stres uygun zamanda kontrol altına alınmazsa kronik hale gelip öğretmen adaylarının kişiliklerinin bir parçası olabilir. Bu sorunlarının üstesinden gelemeden atanan öğretmen adayının, depresyon ve stres sebebiyle mesleki anlamda düşük verimlilik sergileyecektir.

Öğretmen adaylarının hem iyi yetişmeleri hem de mesleklerini daha verimli ve daha etkili bir şekilde yapabilmeleri için, öğretmen adaylarının depresyon seviyelerinin makul bir düzeye indirilmesi ve stresle başa çıkma yollarını etkili bir şekilde kullanmaları gereklidir. Bu durum, geleceğin öğretmenlerinin, gerek eğitim aldıkları süre boyunca olumsuz yaşantılar geçirmeleri gerekse de öğretmenlik mesleğinde daha iyi yetişebilmeleri için önemlidir. Bunun için öncelikle, aday öğretmenleri strese ve depresyona maruz bırakan sebeplerin tespit edilmesi zorunludur. Öğretmen adayları bu hususlarda birinci bilgi kaynağı olan kişilerdir.

Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin okulda yoğun strese maruz kalmaları nedeniyle ruh sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin riskli bir meslek olduğu söylenebilir (Girgin & Baysal, 2005; Işıkhana, 2004). Bu bağlamda bu çalışmada; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, depresyon seviyeleri ve stresle başa çıkma tarzları bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın esas amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzlarını ve depresyona ilişkin düzeylerinin bazı değişkenler bakımından irdelenmesidir. Yukarıda ifade edilen amaç bağlamında aşağıdaki alt problemlere ilişkin yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ve depresyon düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ve depresyon düzeyleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Sınıf düzeyi,
 - c. Algılanan ruh sağlığı durumu bakımından bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Stresle başa çıkma tarzları ile depresyon düzeyi arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Stresle başa çıkma tarzları, depresyon düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin ve stresle başa çıkma yolları arasındaki değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini belirleme amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel araştırma modelleri, geçmişte olan veya hala devam eden bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma şeklidir.

Araştırmanın kendisine konu edindiği olay, kişi veya obje, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onların herhangi bir şekilde değiştirilmesi, etkilenmesi söz konusu edilmez (Karasar, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018–2019 akademik yılı Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde farklı anabilim dallarında öğrenim gören 2869 öğretmen adayından kolay ulaşılabilir yöntemle seçilen Matematik, Fen Bilgisi, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarının tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören 299 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Demografik Özellik	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	157	52.5
	Erkek	142	47.5
Sınıf düzeyi	1	79	26.4
	2	70	23.4
	3	90	30.1
	4	60	20.1
Algılanan ruh sağlığı durumu	Kötü	53	17.7
	Orta	47	15.7
	İyi	124	41.5
	Çok iyi	75	25.1
Öğrenim görülen Anabilim Dalı	Matematik	56	18.7
	Fen Bilgisi	76	25.4
	Okul Öncesi	59	19.7
	Sosyal Bilgiler	55	18.4
	Türkçe	53	17.7

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyete göre kadın öğretmen adayları örneklem grubunun %52,5’ini (f=157) oluştururken, erkek öğretmen adayları ise grubun %47,5’ini (f=142) oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre dağılıma bakıldığında, öğretmen adaylarının %26,4’ü (f=79) 1.sınıfta, %23,4’ü (f=70) 2.sınıfta, %30,1’i (f=90) 3.sınıfta ve %20,1’i ise (f=60) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Algılanan ruh sağlığı durumu değişkenine göre, öğretmen adaylarının %17,7’si (f=53) ruh sağlığını kötü olarak değerlendirirken, %15,7’si (f=47) orta olarak, %41,5’i (f=124) iyi olarak ve %25,1’i ise (f=75) çok iyi olarak değerlendirmektedir. Son olarak, öğrenim görülen Anabilim Dalı değişkenine göre, öğretmen adaylarının %18,7’si (f=56) Matematik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görürken, %25,4’ü (f=76) Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında, %19,7’si (f=59) Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında, %18,4’ü (f=55) Sosyal Bilgiler Anabilim Dalında ve %17,7’si (f=53) ise Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu”, stresle başa çıkma tarzlarını belirlemek amacıyla “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” ve depresyon düzeylerini belirlemek amacıyla “Beck Depresyon Envanteri” kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda toplanmıştır. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra formlar dağıtılmıştır.

Demografik Bilgi formu

Demografik bilgi formu araştırma kapsamında cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan ruh sağlığı durumu ve öğrencinin öğrenim gördüğü anabilim dalına ilişkin bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ)

Araştırmada, öğretmen adaylarının stres oluşturan durumlara karşı kullandıkları başa çıkma tarzlarını belirleyebilmek için “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Folkman ve Lazarus (1980) tarafından kişilerin stresli durumlar karşısında kullandıkları davranışsal ve bilişsel başa çıkma stratejilerini belirlemek amacıyla toplam 68 maddeden oluşan ve dörtlü likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise, Şahin ve Durak (1995) tarafından geliştirilmiş olup, madde sayısı azaltılmıştır. SBTÖ, stresli durumlarda kullanılan ve çeşitli psikolojik sıkıntı belirtileri ile ilişkili (depresyon, yalnızlık, psikosomatik sorunlar) başa çıkma tarzlarını ölçmek amacıyla geliştirilen 30 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir.

Stresle başa çıkma tarzları, probleme yönelik ve duygulara yönelik tarzlar olarak ikiye ayrılmakta ve ölçekte; “kendine güvenli yaklaşım”, “çaresiz yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “sosyal desteğe başvurma” olarak isimlendirilen 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 1 ve 9 numaralı maddeler ters şekilde puanlanmaktadır. Ölçek 4’lü Likert tipinde olup, Her bir maddeye katılma derecesi %0 (Kesinlikle katılmıyorum) ile %25 (Kısmen katılmıyorum), %75 (Katılıyorum), %100 (Tamamen katılıyorum) arasında

değişmektedir. Stresle başa çıkma tarzları ölçeğinde, her alt boyuta ait beş ayrı puan elde edilmektedir. Alt boyutlara ait puanların yüksekliği, ilgili boyutta belirtilen stresle başa çıkma tarzının daha sık kullanıldığını göstermektedir. Başka bir ifade ile “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “sosyal destek arama yaklaşımı” alt boyutlarından elde edilen puanlar arttıkça kişinin işlevsel başa çıkma stratejilerini kullandığı; “çaresiz yaklaşım” ve “boyun eğici yaklaşım” alt boyutlarından aldığı puanları yükseldikçe ise kişinin işlevsel olmayan başa çıkma tarzlarına yöneldiği şeklinde değerlendirilmektedir. Şahin ve Durak (1995) çalışmalarında, cronbach alfa iç güvenirlik katsayılarını “İyimser Yaklaşım” alt boyutu için 0.49-0.68, “Kendine Güvenli Yaklaşım” alt boyutu için 0.62-0.80, “Çaresiz Yaklaşım” alt boyutu için 0.64-0.73, “Boyun Eğici Yaklaşım” alt boyutu için 0.47-0.72 ve “Sosyal Desteğe Başvurma Faktörü” için 0.45-0.47 arasında olduğunu belirlemişlerdir.

Bu araştırma kapsamında toplanan verilere dayanarak ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla uygulanan güvenirlik hesaplaması sonucunda Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği toplam ve beş alt boyuta ilişkin için güvenirlik katsayıları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutları ve cronbach-alpha katsayıları

Boyutlar	Alt Boyutlara İlişkin Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
“Kendine güvenli yaklaşım”	(8, 10, 14, 16, 20, 23, 26)	.77
“Çaresiz yaklaşım”	(3, 7, 11, 19, 22, 25, 27, 28)	.88
“Boyun eğici yaklaşım”	(5, 13, 15, 17, 21, 24)	.86
“İyimser yaklaşım”	(2, 4, 6, 12, 18)	.88
“Sosyal desteğe başvurma”	(1, 9, 29, 30)	.85
Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam	30 madde	.77

Beck Depresyon Envanteri (BDE)

Araştırmada, öğretmen adaylarının depresyon risklerini ve depresif belirtilerinin şiddetini belirlemek amacıyla, Beck vd. (1961) tarafından geliştirilen “Beck Depresyon Envanteri (BDE)” kullanılmıştır. Tek faktör ve 21 maddeden oluşan ölçek, dördümlü Likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Maddeler 0 ile 3 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak maksimum puan 63, minimum puan ise 0 olmak üzere toplam puan 0–63 arasında değişmekte ve depresyona dair çeşitli belirti ve tutumları ölçmektedir. Bu belirti ve tutumlar şu şekildedir: duygu durumu, pesimistlik, başarısızlık hissi, tatminsizlik, suçluluk duygusu, cezalandırılması gerektiği hissi, kişinin kendisinden nefret etmesi, kendisini suçlaması, cezalandırılması gerektiği isteği, ağlama nöbetleri, sınırlı olma durumu, sosyal hayattan kendini geri çekme, karar vermede güçlük, fiziki imgesinin çarpıtılması, çalışmaya dair isteksizlik, uyku problemleri, yorgunluk, iştahta kayıp, zayıflama, somatik meşguliyet ve cinsel isteğin azalması (Beck ve diğerleri, 1961). Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenirliği Hisli (1989) tarafından yapılmış ve ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Çalışmada kesme noktası puanı 17 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçekte 17 ve üzeri puan alınması, depresif belirtilerin normalin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada da, Beck Depresyon Envanteri’nde yer alan 21 madde kullanılmış ve depresif belirtileri belirlemede kesme noktası puanı olarak 17 alınmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla bir başka ifadeyle ölçek içi tutarlılığının anlaşılabilmesi için, uygulanan güvenirlik hesaplaması sonucunda Beck Depresyon Envanteri için güvenirlik katsayısı olarak Alpha= .95 olarak belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Beck depresyon envanteri cronbach-alpha katsayısı

Ölçek	Ölçekle İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayısı
Beck Depresyon Envanteri	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	.95
Toplam	21 madde	

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 programıyla yapılmıştır. Çalışmada 5 farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Bunlar; Normallik analizleri, bağımsız gruplar için t-Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizidir.

Tablo 4. Araştırma sürecinde yararlanılan beck depresyon ölçeği ve stresle başa çıkma tarzları ölçeği'nden elde edilen puanlara ilişkin normallik değerleri

	n	Min.	Maks.	\bar{X}	ss	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
SBC Boyun Eğici	299	.00	16.00	4.96	2.86	1.27	1.46
SBC Sosyal Desteğe Başvurma	299	2.00	15.00	11.98	3.43	-.915	-.30
SBC İyimser	299	2.00	13.00	8.67	4.52	-.510	-1.55
SBC Kendine Güvenli	299	2.00	16.00	10.20	5.08	-.518	-1.61
SBC Çaresiz	299	.00	22.00	5.55	5.15	.912	-.38
Depresyon Toplam	299	1.00	40.00	13.18	11.85	.798	-.79

Tablo 4'de veri setinin parametrik koşulları sağlayıp sağlamadığına ilişkin olarak değerler görülmektedir. Söz konusu değerler incelendiğinde veri setinin parametrik analizler için gerekli olan değerlere sahip olduğu ve normal-homojen dağılım gösterdiği söylenebilir. Tablo 4. İncelendiğinde, SBC Boyun eğici alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=4,96$, standart sapmasının 2,86 çarpıklık katsayısının 1,27, basıklık katsayısının 1,46 olduğu, sosyal desteğe başvurma alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=11,98$, standart sapmasının 3,43, çarpıklık katsayısının -,915, basıklık katsayısının -,302 olduğu, iyimser yaklaşım alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=8,67$, standart sapmasının 4,52, çarpıklık katsayısının -,510, basıklık katsayısının -1,55 olduğu, kendine güvenli yaklaşım alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=10,20$, standart sapmasının 5,08 çarpıklık katsayısının -,518, basıklık katsayısının -1,61 olduğu, çaresiz yaklaşım alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=5,55$, standart sapmasının 5,15, çarpıklık katsayısının ,912 basıklık katsayısının -,389 olduğu, depresyon incelendiğinde ise; aritmetik ortalamasının $\bar{x}=13,18$, standart sapmasının 11,85, çarpıklık katsayısının ,798 basıklık katsayısının -,795 olduğu gözlenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yollarına ve depresyon düzeylerine yönelik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikî sonuçlar

Boyutlar	n	Min.	Max.	\bar{x}	ss
“Kendine Güvenli Yaklaşım”	299	2	18	10.70	4.79
“Çaresiz Yaklaşım”	299	0	22	5.52	5.15
“Boyun Eğici Yaklaşım”	299	0	17	3.86	4.03
“İyimser Yaklaşım”	299	2	13	8.68	4.52
“Sosyal Desteğe Başvurma”	299	2	11	6.24	1.36
Depresyon Düzeyleri Toplam	299	1	52	12.63	12.98

Tablo 5.değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yollarından en çok “kendine güvenli yaklaşıma” ($\bar{x}=10.70$) başvurdukları, en az ise “boyun eğici yaklaşıma” ($\bar{x}=3.86$) başvurdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkmada diğer yaklaşımlara azalan bir sırada sırasıyla; “iyimser yaklaşıma” ($\bar{x}=8.68$), “sosyal destek alma yaklaşıma” ($\bar{x}=6.24$) ve “çaresiz yaklaşıma” ($\bar{x}=5.52$) başvurdukları anlaşılmaktadır (Tablo 5.). Ayrıca depresyon düzeylerine ait toplam puanlarının ise $\bar{x}=12.63$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının “hafif depresyon” derecesinde olduklarını göstermektedir (Tablo 5).

Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları ve Depresyon Düzeyleri Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılıklar Var mıdır?

Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına Tablo 6.'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
“Kendine Güvenli Yaklaşım”	A) Kadın	157	10.68	4.77	-10	.92
	B) Erkek	142	10.73	4.83		
“Çaresiz Yaklaşım”	A) Kadın	157	5.44	5.06	-29	.77
	B) Erkek	142	5.61	5.27		
“Boyun Eğici Yaklaşım”	A) Kadın	157	3.86	3.93	.00	1.00
	B) Erkek	142	3.86	4.14		
“İyimser Yaklaşım”	A) Kadın	157	8.63	4.49	-19	.85
	B) Erkek	142	8.73	4.57		
“Sosyal Desteğe Başvurma”	A) Kadın	157	6.35	1.30	1.51	.13
	B) Erkek	142	6.11	1.43		
Depresyon Düzeyi Toplam	A) Kadın	157	12.39	12.49	-33	.74
	B) Erkek	142	12.89	13.54		

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının ve erkek öğretmen adaylarının “kendine güvenli yaklaşım” [$t_{(297)} = -0,10; p>0,05$], “çaresiz yaklaşım” [$t_{(297)} = -0,29; p>0,05$], “boyun eğici yaklaşım” [$t_{(297)} = 0,00; p>0,05$], “iyimser yaklaşım” [$t_{(297)} = -0,19; p>0,05$], “sosyal desteğe başvurma” [$t_{(297)} = 1,51; p>0,05$] gibi stresle başa çıkma yolları ölçeği alt boyutları ile depresyon ölçeği [$t_{(297)} = -0,33; p>0,05$] puan ortalamalarında cinsiyetlerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeyleri bakımından kadın ve erkekler arasında manidar bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır (Tablo 6.).

Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları ve Depresyon Düzeyleri Arasında Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılıklar Var mıdır?

Öğretmen adaylarının, sınıf düzeyine değişkenine göre stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 7.).

Tablo 7. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark (Tukey)</i>
“Kendine Güvenli Yaklaşım”	A) “1.sınıf”	79	9.82	2.81	.04*	C-A C-D
	B) “2.sınıf”	70	10.99			
	C) “3.sınıf”	90	11.72			
	D) “4.sınıf”	60	10.00			
“Çaresiz Yaklaşım”	A) “1.sınıf”	79	5.99	7.84	.00*	A-C D-B D-C
	B) “2.sınıf”	70	5.21			
	C) “3.sınıf”	90	3.84			
	D) “4.sınıf”	60	7.78			
“Boyun Eğici Yaklaşım”	A) “1.sınıf”	79	4.32	7.51	.00*	A-C D-B D-C
	B) “2.sınıf”	70	3.59			
	C) “3.sınıf”	90	2.56			
	D) “4.sınıf”	60	5.53			
“İyimser Yaklaşım”	A) “1.sınıf”	79	7.78	3.71	.01*	C-A C-D
	B) “2.sınıf”	70	8.97			
	C) “3.sınıf”	90	9.79			
	D) “4.sınıf”	60	7.85			
“Sosyal Desteğe Başvurma”	A) “1.sınıf”	79	6.43	1.40	.24	-
	B) “2.sınıf”	70	6.19			
	C) “3.sınıf”	90	6.29			
	D) “4.sınıf”	60	5.97			
Depresyon Düzeyi Toplam	A) “1.sınıf”	79	13.70	7.05	.00*	A-C D-B D-C
	B) “2.sınıf”	70	12.06			
	C) “3.sınıf”	90	8.54			
	D) “4.sınıf”	60	18.02			

*p<.05

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, stresle başa çıkma ölçeğinde yer alan “kendine güvenli yaklaşım” [$F_{(3/298)} = 2.81$; $p < 0.05$], “çaresiz yaklaşım” [$F_{(3/298)} = 7.84$; $p < 0.05$], “boyun eğici yaklaşım” [$F_{(3/298)} = 7.51$; $p < 0.05$] ve “iyimser yaklaşım” [$F_{(3/298)} = 3.71$; $p < 0.05$] alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistikî olarak manidar bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ölçeğinin “kendine güvenli yaklaşım”, “çaresiz yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım” ve “iyimser yaklaşım” alt boyutları, sınıf düzeylerine bağlı olarak manidar bir şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Tukey testi analizi sonucunda, “kendine güvenli yaklaşım” ve “iyimser yaklaşım” boyutlarında anlamlı farkın, 3.sınıf öğretmen adayları ile 1.sınıfta ve 4.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p = .04, .01$). Buna göre, 3.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{x}_C = 11.72$), 1.sınıf ($\bar{x}_A = 9.82$) ve 4.sınıf ($\bar{x}_D = 10.00$) öğretmen adaylarına nazaran “kendine güvenli yaklaşım” alt boyutunun anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, 3.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{x}_C = 9.79$), 1.sınıf ($\bar{x}_A = 7.78$) ve 4.sınıf ($\bar{x}_D = 7.85$) öğretmen adaylarına nazaran “iyimser yaklaşım” boyutunun anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Çaresiz yaklaşım” ve “boyun eğici yaklaşım” boyutlarında ise anlamlı farkın, 1.sınıf öğretmen adayları ile 3.sınıf öğretmen adayları arasında ve 4.sınıf öğretmen adayları ile 2.sınıf ve 3.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p = .00, .00$). Buna göre, 1.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{x}_A = 5.99$), 3.sınıf ($\bar{x}_C = 3.84$) öğretmen adaylarına nazaran ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{x}_D = 7.78$), 2.sınıf ($\bar{x}_B = 5.21$) ve 3.sınıf ($\bar{x}_C = 3.84$) öğretmen adaylarına nazaran “çaresiz yaklaşım” boyutuna göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, 1.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{x}_A = 4.32$), 3.sınıf ($\bar{x}_C = 2.56$) öğretmen adaylarına nazaran ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{x}_D = 5.53$), 2.sınıf ($\bar{x}_B = 3.59$) ve 3.sınıf ($\bar{x}_C = 2.56$) öğretmen adaylarına nazaran “boyun eğici yaklaşım” boyutuna ilişkin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, “sosyal desteğe başvurma” [$F_{(3/298)} = 1.40$; $p > 0.05$] alt boyutunda öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 7.).

Öğretmen adaylarının depresyon düzeylerine yönelik analizler incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistikî açıdan manidar bir farklılık görülmektedir [$F_{(3/298)} = 7.05$; $p < 0.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey testi analizi sonucunda, anlamlı farkın 1.sınıf öğretmen adayları ile 3.sınıf öğretmen adayları arasında ve 4.sınıf öğretmen adayları ile 2.sınıf ve 3.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p = .00$). Buna göre, 1.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{x}_A = 13.70$), 3.sınıf ($\bar{x}_C = 8.54$) öğretmen adaylarına nazaran ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{x}_D = 18.02$), 2.sınıf ($\bar{x}_B = 12.06$) ve 3.sınıf ($\bar{x}_C = 8.54$) öğretmen adaylarına nazaran depresyon düzeylerine yönelik toplam puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 7.).

Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları ve Depresyon Düzeyleri Arasında Algılanan Ruh Sağlığı Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılıklar Var mıdır?

Öğretmen adaylarının, stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeyleri arasında istatistikî açıdan manidar bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için, algılanan ruh sağlığı durumu değişkenine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin puan ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 8.).

Tablo 8. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeylerinin algılanan ruh sağlığı durumu değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
“Kendine Güvenli Yaklaşım”	A) Kötü	53	9.42	2.06	.10	-
	B) Orta	47	11.70			
	C) İyi	124	10.91			
	D) Çok iyi	75	10.64			
“Çaresiz Yaklaşım”	A) Kötü	53	8.21	6.16	.00*	A-B A-C A-D
	B) Orta	47	5.02			
	C) İyi	124	4.97			
	D) Çok iyi	75	4.85			
“Boyun Eğici Yaklaşım”	A) Kötü	53	5.64	4.53	.00*	A-B A-C A-D
	B) Orta	47	3.66			
	C) İyi	124	3.57			
	D) Çok iyi	75	3.20			
“İyimser Yaklaşım”	A) Kötü	53	7.30	2.52	.06	-
	B) Orta	47	9.60			
	C) İyi	124	8.98			
	D) Çok iyi	75	8.57			
“Sosyal Desteğe Başvurma”	A) Kötü	53	6.06	.56	.64	-

	B) Orta	47	6.15			
	C) İyi	124	6.32			
	D) Çok iyi	75	6.28			
Depresyon Düzeyi Toplam	A) Kötü	53	19.55			
	B) Orta	47	11.34	6.45	.00*	A-B
	C) İyi	124	11.21			A-C
	D) Çok iyi	75	10.89			A-D

*p<.05

Analiz sonuçlarına bakıldığında, stresle başa çıkma yolları ölçeğinin “çaresiz yaklaşım” [$F_{(3/298)} = 6.16$; $p < 0.05$] ve “boyun eğici yaklaşım” [$F_{(3/298)} = 4.53$; $p < 0.05$] alt boyutlarında öğretmen adaylarının algılanan ruh sağlığı durumlarına göre istatistikî açıdan manidar bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının stresle baş etme yolları ölçeğinin “çaresiz yaklaşım” ve “boyun eğici yaklaşım” alt boyutlarına ilişkin, ruh sağlığı durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Tukey testi analiz sonucunda anlamlı farkın, her iki alt boyutta da ruh sağlığı durumunu “kötü” olarak algılayan katılımcılar ile ruh sağlığı durumunu “orta”, “iyi” ve “çok iyi” olarak algılayan katılımcılar arasında olduğu görülmektedir ($p = .00, .00$). Buna göre “çaresiz yaklaşım” boyutunda, ruh sağlığı durumunu kötü olarak algılayan öğretmen adaylarının ($\bar{x}_A = 8.21$), ruh sağlığı durumunu orta ($\bar{x}_B = 5.02$), iyi ($\bar{x}_C = 4.97$) ve çok iyi ($\bar{x}_D = 4.85$) olarak algılayan öğretmen adaylarına nazaran “çaresiz yaklaşım” boyutunun anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde “boyun eğici yaklaşım” boyutunda da, ruh sağlığı durumunu kötü olarak algılayan öğretmen adaylarının ($\bar{x}_A = 5.64$), ruh sağlığı durumunu orta ($\bar{x}_B = 3.66$), iyi ($\bar{x}_C = 3.57$) ve çok iyi ($\bar{x}_D = 3.20$) olarak algılayan öğretmen adaylarına nazaran “boyun eğici yaklaşım” boyutunun anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, “kendine güvenli yaklaşım” [$F_{(3/298)} = 2.06$; $p > 0.05$], “iyimser yaklaşım” [$F_{(3/298)} = 2.52$; $p > 0.05$] ve “sosyal desteğe başvurma” [$F_{(3/298)} = 0.56$; $p > 0.05$] boyutlarında öğretmen adaylarının algılanan ruh sağlığı durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo 8.).

Öğretmen adaylarının depresyon düzeylerine yönelik bulgular incelendiğinde, algılanan ruh sağlığı durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(3/298)} = 6.45$; $p < 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, ruh sağlığı durumlarına bağlı olarak istatistikî açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Tukey testi analiz sonucunda, manidar farkın ruh sağlığı durumunu “kötü” olarak algılayan katılımcılar ile ruh sağlığı durumunu “orta”, “iyi” ve “çok iyi” olarak algılayan katılımcılar arasında olduğu görülmektedir ($p = .00$). Buna göre, ruh sağlığı durumunu kötü olarak algılayan öğretmen adaylarının ($\bar{x}_A = 19.55$), ruh sağlığı durumunu orta ($\bar{x}_B = 11.34$), iyi ($\bar{x}_C = 11.21$) ve çok iyi ($\bar{x}_D = 10.89$) olarak algılayan öğretmen adaylarına nazaran “depresyon düzeyleri” anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 8).

3.2. Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın örnekleme alınan öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla öncelikle, uygulanan Pearson korelasyon analizi bulguları yer almakta, ardından depresyon düzeylerinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları İle Depresyon Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişkiler Var mıdır?

Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik uygulanan Pearson korelasyon analizi bulguları Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 9. Stresle başa çıkma yolları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi

Boyutlar	X	ss	1	2	3	4	5	6
1. Kendine Güvenli Yaklaşım	10.70	4.79	1					
2. Çaresiz Yaklaşım	5.52	5.15	-.647**	1				
3. Boyun Eğici Yaklaşım	3.86	4.03	-.614**	.909**	1			
4. İyimser Yaklaşım	8.68	4.52	.976**	-.671**	-.615**	1		
5. Sosyal Desteğe Başvurma	6.24	1.36	-.022*	-.067*	.136*	.027*	1	
6. Depresyon Düzeyi Toplam	12.63	12.98	-.650**	.968**	.920**	-.678**	-.695*	1

(*)p<0.05 (**)p<0.01

Tablo 9. incelendiğinde depresyon düzeyinin, stresle başa çıkma yollarına ait tüm alt boyutlar ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Depresyon düzeyi; “kendine güvenli yaklaşım” ($r = -0.650$,

$p < .05$), “iyimser yaklaşım” ($r = -0.678$, $p < .05$) ve “sosyal desteğe başvurma” ($r = -0.695$, $p < .05$) alt boyutları ile negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişkili iken, “çaresiz yaklaşım” ($r = 0.968$, $p < .05$) ve “boyun eğici yaklaşım” ($r = 0.920$, $p < .05$) boyutları ile pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca Tablo 10. incelendiğinde, stresle başa çıkma yolları ölçeğinin tüm alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu da görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Yolları, Depresyon Düzeyinin Anlamlı bir Yordayıcısı mıdır?

Öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10. Depresyon düzeyinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Sh	β	T	p	İkili r	Kısmi r
<i>Sabit</i>	6.036	1.103		5.473	.000		
“Kendine Güvenli Yaklaşım”	.430	.158	.159	2.725	.007	.157	.033
“Çaresiz Yaklaşım”	1.509	.088	.599	17.090	.000	.707	.208
“Boyun Eğici Yaklaşım”	1.156	.108	.359	10.706	.000	.530	.130
“İyimser Yaklaşım”	-.596	.171	-.208	-3.486	.001	-.200	-.042
“Sosyal Desteğe Başvurma”	-.902	.133	-.095	-6.788	.000	-.369	-.083
R= 0.978	R ² = 0.957						
F (5/298)= 1292.559 p = 0.00							

Stresle başa çıkma yolları ölçeğinin tüm alt boyutlarının depresyon düzeyini ne şekilde yordadığını görmek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; “kendine güvenli yaklaşım”, “çaresiz yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “sosyal desteğe başvurma”, öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.978$, $R^2 = 0.957$) sergilemiştir ($F_{(5/298)} = 1292.559$, $p < .01$). Söz konusu stresle başa çıkma yolları ölçeğinin beş alt boyutu birlikte, depresyon düzeyindeki değişimin %96’sını açıkladığı görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin depresyon düzeyi üzerindeki görece önem sırası; “çaresiz yaklaşım” ($\beta = 0.599$), “boyun eğici yaklaşım” ($\beta = 0.359$), “iyimser yaklaşım” ($\beta = -0.208$), “kendine güvenli yaklaşım” ($\beta = 0.159$) ve “sosyal desteğe başvurma” ($\beta = -0.095$) şeklindedir (Tablo 11.).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; “kendine güvenli yaklaşım”, “çaresiz yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “sosyal desteğe başvurma” değişkenlerinin depresyon düzeyinin anlamlı düzeyde yordadıkları bulgulanmıştır ($p < .05$). Regresyon analizi sonuçlarına göre depresyon düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliğine (matematiksel modele) aşağıda yer verilmiştir:

$$\text{Depresyon düzeyi} = (6.036) + (0.430 \times \text{Kendine güvenli yaklaşım}) + (1.509 \times \text{Çaresiz yaklaşım}) + (1.156 \times \text{Boyun eğici yaklaşım}) + (-0.596 \times \text{İyimser yaklaşım}) + (-0.902 \times \text{Sosyal desteğe başvurma}).$$

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda varılan bulgular doğrultusunda; araştırma sonuçlarına, tartışılmasına ve araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak üretilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ve depresyon düzeylerine ilişkin olarak; öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzlarında en çok “kendine güvenli yaklaşıma” başvurdukları, en az ise “boyun eğici yaklaşıma” başvurdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzlarında diğer yaklaşımlara azalan bir sırada sırasıyla; “iyimser yaklaşıma”, “sosyal destek alma” ve “çaresiz yaklaşıma” başvurdukları, öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri bakımından değerlendirildiğinde “hafif depresyon” derecesinde olduklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarında en sık başvurdukları yaklaşım “kendine güvenli” ve “iyimser” yaklaşımlar olup ve bu yaklaşımlarından sonra; “sosyal desteğe başvurma”, “çaresiz” ve “boyun eğici” yaklaşımların geldiği görülmüştür. Bu bulgular bize öğretmen adaylarının stresle başa çıkmada “kendilerine güvenli” bir yaklaşım sergiledikleri, stresle mücadele konusunda kaçınma düzeyinin düşüklüğü görülmektedir. Üniversite öğrencileri birçok problemle karşılaştıklarından stresle mücadele konusunda farklı stratejilerin kullanımını sergiledikleri

görülmüştür (Deniz & Yılmaz, 2006). Ay (2018) yaptığı çalışmada, öğrencilerin %14,4 normal düzeyde, %38,2 hafif düzeyde, %33,3 orta düzeyde, %14,2 ciddi düzeyde depresyona sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları olarak sırasıyla “kendine güvenli yaklaşım”, “sosyal desteğe başvurma”, “iyimser yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım” ve “çaresiz yaklaşım” sergiledikleri görülmektedir. Öğrencilerin en çok “kendine güvenli yaklaşım” tarzına, en az ise “çaresiz yaklaşım” tarzına başvurdukları görülmektedir. Benzer araştırmalar da göstermektedir ki üniversitede öğrenim gören öğrencilerin stresle baş etmede en sık başvurdukları yaklaşım kendine güvenli yaklaşımdır, bunun yanında boyun eğici yaklaşımın ise kullanımının daha az olduğu görülmüştür (Temel, Bahar & Çuhadar, 2007). Bu durum öğrencilerin başa çıkmada öz güvenli olduklarını, planlı bir şekilde yaklaşım sergilediklerinin, bununla beraber stresle baş etmede faal, mantığa dayalı ve verilen kararların bilinçli olduğunu göstermektedir (Tekin, 2009). Araştırmada öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Üniversitede öğrenim gören öğrenciler yaşamlarının en hassas dönüm noktasından geçmektedirler. Aileden uzaklaşmanın, kimlik arayışının olduğu bu dönem bireylerde daha fazla stres ortaya çıkmakta ve bireyler stresle başa çıkma yolları konusunda sorunlar yaşamaktadırlar.

Cinsiyet değişkeni bakımından; stresle başa çıkma tarzları ve depresyon düzeyleri bakımından kadın ve erkekler arasında manidar bir farklılığın olmadığı bulgulanmıştır. Başka bir ifadeyle, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının “kendine güvenli yaklaşım”, “çaresiz yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım”, “iyimser yaklaşım”, “sosyal desteğe başvurma” gibi stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutları puan ortalamaları ile depresyon ölçeğine ilişkin puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre manidar bir farklılık saptanmamıştır. Otrar, Ekşi, Dilmaç ve Şirin (2002) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutlarından “kendine güvenli”, “boyun eğici” ve “iyimserlik” alt boyutlarından alınan puanların erkek öğrencilerin lehine olmak üzere istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olduğunu, “çaresiz” ve “sosyal desteğe başvurma” alt boyutlarından alınan puanların ise cinsiyet bakımından istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığını bulgulanmışlardır. Parmaksız (2011)'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yollarından “iyimser yaklaşıma” ve “kendine güvenli yaklaşıma”, kadın öğretmen adaylarından daha çok başvurdukları görülmüştür. Bunun yanında kadın öğretmen adaylarının ise stresle başa çıkma tarzlarından “sosyal desteğe başvurmayı erkek öğretmen adaylarından daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Akpınar (2013) öğretmen adaylarının stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından ele aldığı çalışmasında, kadın ve erkek öğretmen adaylarının stres düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bektaş ve Karagöz (2017)'ün “Stresle başa çıkma tarzlarının yalnızlığa etkisi” konulu çalışmada, stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım”, sosyal destek arama”, “çaresiz yaklaşım” ve “boyun eğici yaklaşım” alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkeni bakımından manidar bir fark olmadığını bulmuşlardır. Ay (2018) çalışmasında, erkek ve kadın öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin tüm alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında manidar bir fark bulunamamıştır. Erkek ve kız öğrencilerin en çok başvurdukları stresle başa çıkma yaklaşımı “kendine güvenli” yaklaşım iken, kadın öğrenciler en az kullandığı stresle başa çıkma yaklaşımı "boyun eğici yaklaşım", erkek öğrencilerin ise “çaresiz” yaklaşım olduğu bulunmuştur. Kaya (2019) lise öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarını incelediği çalışmasında kadın ve erkek öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “Kendine güvenli”, “çaresiz”, “iyimser”, “sosyal desteğe başvurma” alt boyutları bakımından erkek ve kadın öğretmenler arasında manidar bir farklılık bulunmazken, “boyun eğici” alt boyutu açısından kadın öğretmenlerin lehine olmak üzere manidar bir farklılık bulunmuştur. Yani kadın öğretmenlerin “boyun eğici” yaklaşıma erkeklere göre daha fazla başvurduğu gözlemlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkeklerin depresyona ilişkin puan ortalamaları arasında istatistikî bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgulanmıştır. Başka bir ifadeyle, araştırmanın bulgularında depresyon puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni bakımından bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Aydın (1998), Hisli (1989), Aydemir vd. (1996), Dökmen (1997) ve Gökçakan (1997)'in yaptıkları çalışmalar ise cinsiyet ve depresyon arasındaki bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Ay (2018) çalışmasında, erkek ve kadın öğrencilerin depresyona ilişkin puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık bulunmadığını saptamıştır. Bu araştırmalardan elde edilen veriler araştırmayla paralel bir benzerlik göstermektedir. Kaya (2003) yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkeni bakımından kız ve erkek öğrencilerin depresyon puan ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmuş olup bu fark kız öğrenciler lehinedir. Yani kız öğrencilerin depresyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla

olduğu görülmüştür. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Esasında beklenti cinsiyet ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki olması yönündedir. Fakat üniversite eksenli bakıldığında gerek kız gerekse de erkek öğrencilerin birbirlerine benzeyen hayat tarzları, öğrencileri bekleyen ve gelecekleri üzerinde etkili olan sınavlar, maddi şartlar, kişilerin üniversite eğitimi alırken kaldıkları ev ya da yurt yaşantısı, duygusal ilişkileri vb. durumlardan kaynaklı durumların olması öğrencilerin depresyon durumları bakımından bir farklılığın olmamasını açıklayabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyleriyle göre stresle başa çıkma tarzları ve depresyon düzeyleri incelendiğinde, 3. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının 1. ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına kıyasla “kendine güvenli yaklaşım” ve “iyimser yaklaşım” boyutunu daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına kıyasla, 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ise 2 ve 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına kıyasla stresle başa çıkmada “çaresiz yaklaşıma” başvurdukları görülmüştür. Ayrıca 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına kıyasla ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının 2. ve 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına kıyasla stresle başa çıkmada “boyun eğici yaklaşıma” daha fazla başvurdukları görülmüştür. Ancak “sosyal desteğe başvurma” boyutunda öğretmen adayları arasında manidar bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının depresyon düzeylerine yönelik analizler incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistikî açıdan manidar bir farklılık görülmektedir. Anlamlı farkın 1.sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 3.sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında ve 4.sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 2.sınıf ve 3.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, 1.sınıfa devam eden öğretmen adaylarının, 3.sınıfa devam eden öğretmen adaylarına nazaran ve 4.sınıfa devam eden öğretmen adaylarının, 2.sınıf ve 3.sınıf a devam eden öğretmen adaylarına nazaran depresyon düzeylerine yönelik toplam puanlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Partlak'ın (2003) yapmış olduğu araştırmada stresle başa çıkma tarzları incelendiğinde, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin stresle başa çıkma yollarından “kendine güvenli yaklaşıma” daha fazla başvurdukları görülmüştür. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir. Son sınıf öğrencilerinin KPSS sınavına girme, meslek sahibi olma ve ekonomik kaygılardan dolayı “boyun eğici yaklaşıma” daha çok başvurdukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının depresyon düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde; 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına kıyasla depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin ailelerinden uzaklaşmaları üniversiteyle beraber yeni bir hayata başlamaları bu durumu açıklayabilir. Ayrıca 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ise 2. ve 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına kıyasla depresyon düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoğlu'nun çalışmalarında da 4. Sınıfa devam eden öğrencilerin depresyon düzeyi en yüksek olduğu bulunmuştur. Tully (2004)'de yaptığı çalışmada son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stres düzeylerinin diğer sınıflara kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar çalışmayla paralellik göstermektedir. Son yıllarda iş bulma olanaklarının gittikçe güçleşmesi ve gelecekle ilgili kaygıların depresyon düzeyini yükseltmiş olabileceği düşünülmektedir.

Algılanan ruh sağlığı durumuyla stresle başa çıkma tarzları ve depresyon düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde öğretmen adaylarının “çaresiz yaklaşım” ve “boyun eğici yaklaşım” faktörlerine ilişkin puan ortalamaları algılanan ruh sağlığı durumlarına göre manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Ancak, “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “sosyal desteğe başvurma” boyutlarında öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında algılanan ruh sağlığı durumuna göre manidar bir fark görülmemiştir. Araştırma bulgularına göre “çaresiz yaklaşım” boyutunda, ruh sağlığı durumunu kötü olarak algılayan öğretmen adaylarının, ruh sağlığı durumunu orta ve çok iyi olarak algılayan öğretmen adaylarına kıyasla “çaresiz yaklaşım” boyutuna ilişkin puan ortalamalarının manidar olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde “boyun eğici yaklaşım” boyutunda da, ruh sağlığı durumunu kötü olarak algılayan öğretmen adaylarının, ruh sağlığı durumunu orta ve çok iyi olarak algılayan öğretmen adaylarına kıyasla “boyun eğici yaklaşım” boyutuna ilişkin puan ortalamalarının manidar olarak daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Temel, Bahar ve Çuhadar (2007) araştırmalarında, ruhsal sağlıklarını “çok iyi” ve “iyi” düzeyde

algılayan öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutları olan “kendine güvenli yaklaşım” ve “iyimser yaklaşım” puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Ruh sağlıklarını “orta” ve “kötü” düzeyde algılayan öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutu olan “çaresiz yaklaşım” puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla kısmen paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının depresyon düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, algılanan ruh sağlığı durumuna göre manidar bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, ruh sağlığı durumlarına bağlı olarak istatistikî açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Manidar farkın ruh sağlığı durumunu “kötü” olarak algılayan öğretmen adayları ile ruh sağlığı durumunu “orta”, “iyi” ve “çok iyi” olarak algılayan öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, ruh sağlığı durumunu kötü olarak algılayan öğretmen adaylarının, ruh sağlığı durumunu orta, iyi ve çok iyi olarak algılayan öğretmen adaylarına nazaran “depresyon düzeyleri” anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Temel, Bahar ve Çuhadar (2007) araştırmalarında, ruhsal sağlıklarını “çok iyi” ve “iyi” olarak algılayan öğrencilerin depresyona ilişkin puan ortalamalarının zayıf düzeyde, “orta” ve “kötü” olarak algılayan öğrencilerin depresyona ilişkin puan ortalamalarının ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ruh sağlıklarını kötü olarak nitelendiren bireylerin diğer bireylere kıyasla depresyon düzeylerinin yüksek olması, bireylerin olumlu düşünmeme sonucu depresyona yatkınlıklarının artmasıyla açıklanabilir. Battle (1978), Workman ve Beer (1989), Gür (1996)'ün yapmış oldukları çalışmada bireylerin algıladıkları ruh sağlığı ile depresyon düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzlarıyla depresyon düzeylerine ilişkin bir ilişki saptanmıştır. Stresle başa çıkmada “boyun eğici” ve “çaresiz” yaklaşım gösterenlerin depresyon düzeylerinin yüksek olduğu, “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “sosyal desteğe başvurma” yaklaşımlarını gösterenlerin depresyon düzeylerinin ise düşük olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ile depresyon düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki ilişkinin incelediği çalışmada ulaşılan bulgular, bireylerin depresyon düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında manidar bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularıyla benzer yönde çalışmalara rastlanmaktadır. Şahin ve Durak (1995) “Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği”nin üniversite öğrencilerine uyarlanması çalışmasında, stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “kendine güvenli yaklaşım” ve “iyimser yaklaşım”, alt boyutları ile negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki, “çaresiz yaklaşım” alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunurken, “sosyal desteğe başvurma” alt boyutu ile manidar bir ilişki tespit edilememiştir. Özdemir (2013)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “sosyal destek arama” alt boyutları ile öğrencilerin ruhsal durumlarını ölçtüğü “Kısa Semptom Envanteri”nden aldıkları puanlar arasında negatif yönlü zayıf düzeyde, “boyun eğici yaklaşım” alt boyutu ile pozitif yönde zayıf düzeyde, “çaresiz yaklaşım” alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçların da alanyazında daha önceden yapılan çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Kaya (2003) tıp fakültesi ve sağlık yüksek okulu öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin depresyon puanları ile pasif tarzlara (Çaresiz ve boyun eğici) ilişkin puanlar arasında anlamlı, aynı yönde ve orta derecede güçlü bir ilişki varken, depresyon puanları ile aktif tarzlara (Kendine güvenli, iyimser ve sosyal desteğe başvurma) ilişkin puanlar arasında anlamlı, ters yönde ve orta derecede güçlü bir ilişki bulgulanmıştır. Temel, Bahar ve Çuhadar (2007) yaptıkları çalışmada, depresyon ile “kendine güvenli yaklaşım” ve “iyimser yaklaşım” arasında negatif yönde ve önemli bir ilişkinin olduğu, “çaresiz yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım” ve “sosyal destek arama” boyutları ile depresyon arasında pozitif yönde önemli ilişkiler saptanmıştır. Evgin ve Erdem (2018) annelerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “çaresiz yaklaşım” ve “boyun eğici yaklaşım” alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ile depresyon ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkilerin olduğu, ancak “iyimser yaklaşım”, “kendine güvenli yaklaşım” ve “sosyal destek arama” alt boyutlarından aldıkları puanlar ile depresyon puanları arasında negatif yönde çok zayıf ilişkiler bulunmuştur. Aynı çalışmada, babaların stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “çaresiz yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar ile depresyon ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkilerin olduğu, ancak “iyimser yaklaşım” ve “kendine güvenli yaklaşım” ve “sosyal destek arama” alt boyutlarından aldıkları puanlar ile depresyon puanları arasında negatif yönde zayıf ilişkiler olduğu, “boyun eğici yaklaşım” alt boyutundan aldıkları

puanlar ile depresyon puanları arasında pozitif yönde zayıf ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ay (2018) çalışmasında, öğrencilerin depresyon puanı ile stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “sosyal desteğe başvurma” alt boyutu arasında pozitif yönde ama yok denecek kadar zayıf bir ilişki, “iyimser yaklaşım” alt boyutu arasında negatif yönlü orta derecede bir ilişki, “kendine güvenli yaklaşım” alt boyutu arasında negatif yönlü orta derecede bir ilişki, “çaresiz yaklaşım” alt boyutu arasında pozitif yönde orta derecede bir ilişki, “boyun eğici yaklaşım” alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını bir kısmı ile paralellik gösterirken bir kısmı ile desteklemediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının stresle baş etme yollarından “kendine güvenli yaklaşım”, “çaresiz yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “sosyal desteğe başvurma” tarzlarının depresyon düzeyinin manidar bir yordayıcısı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2013)’in yaptığı çalışmada, öğrencilerin ruhsal durumunu ölçtüğü Kısa Semptom Envanteri’nden alınan puanları, stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “çaresiz yaklaşım” olumlu yönde, “sosyal destek arama” alt boyutu olumsuz yönde yordamaktadır. “Kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “boyun eğici yaklaşım” alt boyutlarının Kısa Semptom Envanteri’nden alınan puanları yordamadığı görülmüştür. Özdemir (2013)’in çalışmasında elde ettiği sonuçlar kısmen bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bektaş ve Karagöz (2017) “Stresle başa çıkma tarzlarının yalnızlığa etkisi” konulu çalışmada, stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “çaresiz yaklaşım” alt boyutunun yalnızlık üzerinde bir etkiye sahip iken, “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım”, sosyal destek arama”, ve “boyun eğici yaklaşım” alt boyutlarının yalnızlık üzerinde bir etkiye sahip olmadığı bulgulanmıştır. Başka bir ifadeyle, “çaresiz yaklaşım” alt boyutu yalnızlığı yordarken, “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım”, sosyal destek arama”, ve “boyun eğici yaklaşım” alt boyutları yalnızlığı yordamadığı görülmüştür. Yalnızlık ile depresyon arasındaki ilişki düşünüldüğünde bu çalışmadan elde edilen bulguların araştırmamızın bulguları ile dolaylı da olsa stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin “çaresiz yaklaşım” alt boyutuna ilişkin sonucun desteklediği, “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım”, sosyal destek arama”, ve “boyun eğici yaklaşım” alt boyutları itibariyle desteklemediği görülmektedir. Stresle başa çıkma yollarının iyi bilinmesinin ve etkin başa çıkma yollarının kullanılmasının, bireylerin stres oluşturan ve daha sonra depresyona yol açabilecek durumlara karşı daha sürecin başından depresyona karşı koruduğuyla açıklanabilir.

Bu araştırmadan yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1-Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri; üniversite dönemindeki öğrencilerin ergenlikten yetişkinliğe geçiş evresinde bulunmaları, bununla beraber bazı sosyal, mesleki, kişisel görevler ve sorumluluklarla karşı karşıya kalmaları ve bu yaşantıların kişide negatif duyguların ortaya çıkmasını sağlayarak stres yaşamasına sebep olabileceği dikkate alınmalıdır. Bu yüzden, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin daha da aktif rol alarak öğrencilerin uyumdan kaynaklı problemlerini aşmalarına yardımcı olacak olumlu başa çıkma becerileri kazandırılması yönelik müdahale çalışmalarının planlanması amaçlanmalıdır.

2-Öğretmen adaylarının stresle ilgili bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, stresle başa çıkma hakkında neler yapabilecekleriyle ilgili bilgilendirme ve eğitim çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Ayrıca yapılacak seminerler ve konferanslarla daha çok kişiye ulaşılması yararlı olacaktır.

3-Stresle başa çıkma tarzları konusunda “çaresiz yaklaşım” ve “boyun eğici yaklaşım” tarzlarına başvuran öğrencilere daha etkili olan “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım” ve “sosyal desteğe başvurma” tarzlarını kazandırmak amacıyla kişisel ve grupla psikolojik danışmanlık etkinliklerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu etkinliklerin yanında bu konuda çeşitli bilgilendirme broşürleri hazırlanarak öğrencilerin farkındalık düzeyleri artırılabilir.

4-Milli Eğitim Bakanlığının mesleğe yeni başlayacak olan öğretmenlere hizmet içi eğitim kapsamında stresle baş etme yolları konusunda eğitim vermelidir.

5-Ayrıca bu bağlamdaki araştırma ve incelemelerin ülkemizin birçok üniversitesinde yapılması daha faydalı olacaktır. Böylelikle genel anlamda öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri

ve stresle nasıl başa çıktıkları konusunda nesnel verilere ulaşılabilir. Bu çalışmalar problemlerin daha hızlı ve stratejik olarak çözüme kavuşturulmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akgemci, T. (2001). Örgütlerde stres yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15, 301-309.
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 229-241.
- Artan İnci (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. İstanbul: Özgül Matbaacılık
- Aslantaş, A. (2001). *Emniyet teşkilatında depresyon kaynakları ve yönetimi neşehir uygulaması*, (Yüksek Lisans Tezi)Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 111988)
- Ay T. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin depresif belirti yaygınlığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 519870)
- Aydemir, Ö., Özmen, E., Demet, M. M., Küey, L., Mete, L. Gülseren, Ş. & Kültür, S. (1996). Majör Depresyon ve distiminin belirti örüntüleri açısından karşılaştırılması: Kesitselbir sınıflandırma çalışması. *3P Dergisi*, 4, 171-175.
- Aydın, H. (1998). Cinsellik ve cinsel işlev. *Temel Psikiyatri*, 2, 24-25
- Aydın, İ. (2008). İş yaşamında stres. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Aydın, İ., (2012). *Örgütsel depresyon kaynakları ve yönetimi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 189440)
- Baltaş, Zuhâl (2000). *Stres ve sağlık. Sağlık psikolojisi halk sağlığında davranış bilimleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Acar ve Baltas, Zuhâl (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*, (21. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Battle, J. (1978). Therelationshipbetween self-esteemanddepressionamonghighschoolstudents. , *Perceptualand Motor Skills*,42, 140-750.
- Beasley M, Thompson T, Davidson J vd.. (2003) Resilience in responseto life stress: theeffects of coping style and cognitive hardiness. *Pers Individ Dif*, 34, 77-95.
- Beaumont, G.,& Hetzel, W. (1992). *Psychopharmacology journal*. 106. 5123-5126
- Bektaş M.,& Karagöz, Ş. (2017).Stresle başa çıkma tarzlarının yalnızlığa etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9,21-23
- Bellack, A., (1981) Social skills training compared with pharmacotherapy and psychotherapy
- Brown, M.,&Ralph S. (1999); Using theDYS A programme toreduce stress and anxiety in first-year university students, *Pastoral Care*, Sept., 8-13.
- Brundtland, G.H. (2000). *Mentalhealth in the 21st centurybulletin of the world health organization journal*, 78(4), 411-412.
- Brymer, R. A. (1982). Stress and your employees. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 22, 6-12.
- Burns S., (1982). *Feeling Good: The new mood therapy*. New York: Signet Boks.
- Cüceloğlu, Doğan (2000). *İnsan ve davranış*, (10. Baskı). İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Çelikel, F.Ç. &Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*,45, 122-129.
- Deniz, M.,& Yılmaz, E. (2006).Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-26.
- Deveci, A. (2003). Postpartum psikiyatrik bozukluklar. *Birinci Basamak İçin Psikiyatri*, 3, 42-46.

- Dökmen, Z.Y (1997). Çalışma, cinsiyet ve cinsiyet rolleri ile ev işleri ve depresyon ilişkisi *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(39) 39–56
- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 319–343.
- Evgin D.& Erdem E.(2018). Kronik böbrek yetmezliği olan çocukların ebeveynlerinin depresyon düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları. *Bozok Tıp Dergisi* 3, 38-46.
- Gökçakan, N. (1997). *Çeşitli derecelerdeki depresyonun giderilmesinde Beck'in bilişsel terapisinin etkililiğinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Trabzon: KTÜ-SBE.
- Gültekin, E., Ekici, N., & Tepe, F. (2011). Terör mağduru polislerde travma sonrası depresyon bozukluğu belirtilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi*. 2(1), 25-36.
- Gür, A. (1996). *Ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No.52822).
- Haefly, M. (1990). *Focus on Depression*. Basel.
- Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanterinin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi*, 6 (22), 118-126.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Kaya, M. (2003). *İnönü üniversitesi tıp fakültesi ve sağlık yüksek okulu öğrencilerinde ruhsal sağlık durumu, depresyon sıklığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Malatya: İnönü üniv Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, O., Açılkan, N., Başkurt, H., Türkel, B., & Koslowsky, M. (1998). *Modelling the stress-strain relationship in work settings*. London: Routledge Publications.
- Kaya, F.Ş (2019). Öğretmenlerin stres kaynakları ve baş etme tarzları. İstanbul örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırma Dergisi* 3,2.
- Koç, H. E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koroğlu, E. (1997). Majör depresif bozukluk. C. Güleç ve E. Koroğlu (Ed.), *Psikiyatri temel kitabı* Cilt I (s.389- 421). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Muris, P., Schmidt, H., & Lambrechts R. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behav Res Ther Journal*, 39, 555-565.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç B., & Şirin, A. (2002). "Türkiye'de öğrenim gören türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 477-499.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. & Oğuzhanoglu, N.K., (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyo-demografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155–161.
- Özmen, D., Çetinkaya, A.Ç., Sarızeybek, B., & Ark. (2008). Celal Bayar Üniversitesi Manisa Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin organ bağışına ilişkin bilgi ve görüşleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 28, 311-318.
- Öztürk, M. O. (2001). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. (8. Basım). Ankara: Feryal Matbaası.
- Özyurt, S., & Doğan, S. (2002). Gençlik problemleri açısından üniversite gençliği üzerine sosyolojik bir araştırma. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Parmaksız, İ. (2011). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 280671)
- Partlak, N. (2003). *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ve intihar olasılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 124226)

- Seyhan, N. (2007). *Halk-Polis karşılaşmasında stres faktörü stad örneği uygulaması*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Steiner, H.,Erickson, S.J., Hernandez. N.L.,& ark. (2002).Copingstyles as correlates of health in high school students. *Adolesan Health*, 30,326- 335.
- Surtees, P.G.,Pharoah, P., Wainwright, N. (1998). A followupstudy of newusers of a university counselling service. *Journal of Gerontol*, 31,283-292.
- Tarhan, N. (2012). *Stres zekânın ve öğrenmenin düşmanı*. URL:<https://www.haberler.com/stres-zekanin-ve-ogrenmenin-dusmani-3938306-haberi/adresinden-edinilmistir>.
- Tekin, Özlem (2009).*İlköğretim okul müdürlerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir İli Örneği)*,(Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 241347)
- Temel, E.,Bahar, A., & Çuhadar, D., (2007), Öğrenci hemşirelerin stresle başetme tarzları ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi.*Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 12(5), 107-118.
- Workman, M.,&Beer, J. (1989). Self esteem, depression and alchol dependency among high school students. *Psychological Reports*, 65,451-455.
- Yüksel, N., (1984). Bilişsel işlevleri yönünden normallerle depresif hastaların karşılaştırılması. *Psikoloji Dergisi*, 5(117),14-15.
- Yüksel, N. (2001). *Rubsal hastalıklar*. (2. Baskı). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi



Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Farklılaştırma ve Zenginleştirme Uygulamalarına İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Nisa Gökden KAYA¹, Hüseyin MERTOL², Gülbin TURHAN³, Damla ARAZ⁴, Hazret UÇAR⁵

¹Dr. Öğretim Üyesi, Hitit Üniversitesi, nisakay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6969-371X>

²Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, huseyin.mertol@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8048-0814>

³Yakın Doğu Üniversitesi, turhangulbin09@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4041-6954>

⁴Öğretim Görevlisi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, damla.araaz@asbu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8002-4752>

⁵Milli Eğitim Bakanlığı, hazretucar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8298-5453>

Geliş Tarihi/Received: 03.06.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 27.06.2022

e-Yayın/e-Printed: 30.06.2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.189>

ÖZ

Üstün yetenekli öğrenciler, özel eğitim kapsamında yer almakta, bilişsel gelişimleri akranlarından ileride olduğu için eğitimlerinde farklı uygulamalara gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle son yıllarda Türkiye’de bu konuda yapılan araştırma ve tezlerin sayısında bir artış görülmektedir. Ancak konu ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin ayrıntılı şekilde incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu eksikliği gidermek amacıyla, bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilen 31 lisansüstü tez çalışması incelenmiştir. Tezler çalışmaların özelliklerine göre sistematik olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular tartışılarak ileride yapılacak uygulama ve araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli, farklılaştırma, zenginleştirme

Examination of Postgraduate Thesis On Applications of Differentiation and Enhancement in Education of Gifted Students

ABSTRACT

Gifted students are included in special education and need different practices in their education because their cognitive developments are ahead of their peers. In this context, differentiation and enrichment practices are widely used in the education of gifted students. Especially in recent years, the number of researches and theses on this subject increased in Turkey. However, no research was found in which the postgraduate theses on the subject were examined in detail. In order to eliminate this deficiency, in this study, 31 postgraduate thesis studies conducted in Turkey on differentiation and enrichment practices in the education of gifted students were examined. Theses were analyzed systematically according to the properties of the studies. The findings obtained are discussed and suggestions for future applications and researches are presented.

Keywords: Gifted, differentiation, enrichment

1. GİRİŞ

İnsanlar arasında bilişsel, fiziksel ve psiko-sosyal özellikler bakımından birbirinden farklılıklar bulunmaktadır. Buna karşın, bireylerin çoğunluğu benzer gelişim özellikleri göstermektedir. Bu nedenle eğitim programları planlanırken çoğunluğun gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Bazı insanlardaki bilişsel, fiziksel ve psiko-sosyal gelişim özellikleri ise genelden oldukça farklı olduğundan özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır. Fiziksel, bilişsel, dil ve psikososyal gelişimlerinde önemli ölçüde yetersizlik,

yavaşlık ya da ileride olma durumundan dolayı yaşlılarından farklı özelliklere sahip olan ve normal eğitim programlarından tam olarak yararlanamadığı için özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bu bireyler, özel gereksinimli olarak adlandırılmaktadır (Baykoç-Dönmez, 2018). Özel gereksinimli bireyler arasında yer alan üstün yetenekli öğrenciler, ortalamanın üstünde yetenek, yaratıcılık ve motivasyon özelliklerini birleştirerek bir ya da birkaç alanda uygulayabilirler (Renzulli, 1986). Bilim ve sanat alanlarında başarılı olmalarını sağlayacak bilişsel becerilere sahip olup toplumun yaklaşık %2'lik bir kesimini oluşturmaktadırlar (Ataman, 2004). Bu nedenle üstün yetenekli bireylerin özelliklerine uygun olarak hazırlanmış eğitimle iyi bir şekilde yetiştirilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir (Davis, 2006). Bilgili (2004) eğitimin temel ilkesinin bireyin kapasitesine uygun, yeteneği doğrultusunda bir eğitime tabii tutulması olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda temel insan haklarından olan tüm insanlar için eğitim alma hakkı, herkesin aynı eğitim koşullarında eğitim görmesi değil, herkesin kendi potansiyeline uygun şekilde eğitim görmesi anlamına gelmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı bilişsel potansiyel, öğrenme hızı, motivasyon ve yaratıcılık gibi özellikler gösterdiği için genel eğitim programları onlara uygun olmamakta, farklılaştırılmış bir eğitim programına gereksinim duymaktadırlar (Ataman, 2014; Davaslıgil, 2004).

Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri

Özellikle son yıllarda, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi tüm dünyada ve Türkiye'de çok önem kazanmıştır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinde birçok farklı eğitim uygulaması kullanılmaktadır. Bu uygulamalar arasında ayrı eğitim, gruplama, hızlandırma, farklılaştırma ve zenginleştirme yer almaktadır (Duman, 2013; Yıldız, 2010). Ayrı eğitimde, üstün yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarından ayrı bir ortamda eğitim hizmeti almaktadır. Geçmişte ve günümüzde üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde türdeş yetenek grupları/sınıfları, özel sınıf, özel okul ve bireysel öğretim şeklinde ayrı eğitim uygulamaları kullanılmaktadır. Ancak Zeidner ve Schleyer (1999) sadece üstün yeteneklilerin olduğu bir eğitim ortamı, üstün yeteneklileri akademik başarısına katkı sağlarken ego duyguları ve sosyal davranışları açısından olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişen akranlarıyla aynı sosyal ortamda eğitim görerek toplumla bütünleşmesi amacıyla, birlikte eğitim almaları tercih edilebilmektedir. Bu durumda, eğitim ortamında ve eğitim programında bir takım düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Gruplama, üstün yetenekli öğrencilerin yetenek düzeylerine göre gruplanarak normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak eğitim almaları olarak tanımlanabilir (Camcı Erdoğan, 2014). Özel sınıfta gruplama, küme gruplandırması, özel okulda gruplama, kaynak odada gruplama, kaynak merkezlerinde gruplama, seminerler, yaz kursları ve çalışma merkezleri şeklinde uygulamalar yapılmaktadır. Rogers (2002) gruplamanın, öğretim programının farklılaştırılması uygulaması ile birlikte akademik başarıya katkı sağladığını belirtmektedir.

Hızlandırma uygulaması, öğrencinin üstün yeteneği ve hızlı gelişimine uygun olarak, akranlarında daha önce okula başlaması, eğitim alması veya sınıflarını daha erken geçmesine olanak sağlanmasına dayalı bir uygulamadır (Ataman, 2004; Enç, 2005). Uygulama, okula akranlarında daha erken başlama, sınıf atlama, belli bir alanda üst gruba katılma, birkaç sınıf birleştirme, programı daha kısa sürede tamamlama veya ek kurslar alma şeklinde olabilmektedir (Ataman, 2005; Şahin, 1996; Tekbaş, 2004). Böylece üstün yetenekli çocuk, gelişim hızına uygun olmayan programda zaman kaybı yaşamaktan ve sıkılmaktan kurtulacaktır (Davaslıgil, 1995; 2004). Üstün yetenekli çocuklar, kendi gelişim hızlarına uygun eğitim programına çok istekli olarak katılmaktadır. Rogers (2004) yapılan hızlandırma uygulamalarının araştırma sonuçlarını incelemiş ve 380 araştırma sonucuna göre hızlandırmanın öğrencilerde ilerideki eğitim sürecinde ciddi problemlere yol açmadığını, üst sınıflarda akademik açıdan başarılı olmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Steenbergen-Hu ve Moon (2011) tarafından 28 araştırma üzerinde yapılan meta-analiz çalışması hızlandırma uygulamasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığını ve sosyo-duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemediğini göstermektedir. Ancak hızlandırma uygulamasının bazı sakıncaları olduğu da vurgulanmaktadır. Uygulama yapılırken çocuğun sadece zihinsel gelişimi dikkate alındığında, fiziksel, sosyal ve duygusal yönden problemler yaşanabilmektedir (Gallagher, 2003). Örneğin üstün yetenekli çocuklar hızlandırma uygulamasında akranlarıyla iletişim ihtiyaçlarını karşılayamamakta, bağımsız çalışma

yeteneklerinden yoksun olmaktadır. Bu bağlamda hızlandırma uygulamasına karar verilirken sadece bilişsel gelişim değil, sosyal ve duygusal gelişim açısından çocuğun hazır olmasına dikkat edilmelidir (Kanlı, 2011).

Farklılaştırma, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan ve etkili olan stratejilerden birisidir (Sak, 2014). Farklılaştırma, üstün yetenekli öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya odaklı, gelişimlerini potansiyellerini en üst noktaya çıkarabilmek amacıyla gereken duyarlılık, uygun yaklaşım, yöntem ve ortamın sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Ataman, 2005; VanTassel-Baska, 2003). Farklılaştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencileri kendi düzeylerine uygun olarak desteklemektir. Bu bağlamda eğitim programının içeriği, öğretim süreci ve ürün / kavram bakımından daha ileri bir düzeye getirilmektedir. VanTassel- Baska (2003) ileri düzeydeki programların yüksek beklentileri etkili bir şekilde karşılayabildiğini belirtmektedir. Ayrıca, üstün yetenekli öğrenciler için eğitim programının düzeyi ihtiyaçlarına, içeriğine ve karışıklığa göre ayarlanması gerekmektedir. Farklılaştırmada eğitim programının içeriği ve düzeyine göre, öğrencilere uygun olarak öğretim stratejisi ve yöntemleri belirlenmelidir. Örneğin öğrencilerin sorgulama yapması için üst düzey tartışma ortamı ile açık uçlu etkinliklerin kullanılması yararlı olabilir. VanTassel-Baska (2003) farklılaştırmada uygulanması gereken temel özellikleri 1) hızlandırma, 2) karmaşıklık, 3) derinlik, 4) zorlayıcılık, 5) yaratıcılık ve 6) soyutluk olarak sıralamaktadır. Bu bağlamda problem temelli öğrenme ve proje çalışmaları uygulanabilir. Bu uygulamaların gerçekleştirilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Ancak sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri ile yürütülen bir araştırmada öğretmenlerin bu öğrencilerin özel bir eğitime ihtiyacı olmayıp farklılaştırmanın gereksiz olduğu yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Kutlu Abu, Akkanat & Gökdere, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin bu uygulamalar hakkında kapsamlı bilgi sahibi olmaları büyük önem taşımaktadır.

Genel eğitim sınıflarında akranları ile bir arada eğitim alan üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak programın eğitim gereksinimlerine uygun şekilde daha kapsamlı hale getirilmesi şeklindeki uygulama ise zenginleştirme olarak adlandırılmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarıyla birlikte, aynı zamanda yeteneğini geliştirecek şekilde derinlemesine, detaylı etkinlikler ve çeşitli çalışmalarla desteklemesini sağlayan zenginleştirme uygulaması, birçok gelişmiş ülkede yaygın olarak kullanılmaktadır (Ataman, 2005; Sak, 2014). Bu uygulamada üstün yetenekli öğrencilerin yetenek, ilgi ve başarılarına göre ayrı farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş bir eğitim programı düzenlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak örgün eğitim dışında üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda Türkiye'de tüm illerde en yaygın kurum olarak Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'de zenginleştirme uygulaması yapılmaktadır (MEB, 2015).

Genel sınıf ve kaynaştırma ortamında üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim planlarının yapılması gerekmektedir. Zenginleştirme uygulamasında eğitim gereksinimlerinin karşılanmasının yanı sıra sosyal, duygusal ve bedensel özellikler yönünden kendine benzer olan yaşlıları ile birlikte eğitim görme olanağına sahip olmaktadır. Sınıftaki normal gelişim gösteren öğrenciler de üstün yetenekli arkadaşlarından olumlu yönde etkilenmektedir (Darga, 2010). Zenginleştirme uygulamaları yatay ve dikey şekilde yapılabileceği gibi yarım günlük programlar, özel öğretmen, özel kurslar, alan gezileri, bağımsız çalışma, öğrenci değişim programları şeklinde de yapılabilmektedir (Ataman, 2004; Davaslıgil, 2004; Enç, 2005; Şahin, 1996). Yatay zenginleştirmede programda yer alan ders türü ve etkinlikler arttırılmaktadır (Tekbaş, 2004). Başka bir ifadeyle üstün yetenekli öğrenciler için, sınıfta yedi ayrı ders varsa bu derslere bir veya iki dersin eklenmesidir. Dikey zenginleştirme uygulamasında da programındaki ders ve etkinlikler sayı olarak aynı kalırken üstün yetenekli öğrenciler için ders konuları ile ilgili detaylı çalışmalar yapılmaktadır (Çakır, 1995). Bu çalışmalar bağımsız projeler, sınıf dışı üst düzey öğretim uygulamaları ve misafir konuşmacılar çağırma şeklinde yapılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulayabilecek yeterliliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır (Ersoy & Avcı, 2004). Zenginleştirme uygulamaları süreç ve içeriğe yönelik belirlenen hedeflere ulaşma yöntemlerini kapsamaktadır. Süreçlerde yaratıcı düşünme, kritik düşünme, bilimsel düşünme ve problem çözme yer alırken, içerik ders konuları, etkinlikler ve projelerden oluşmaktadır (Davaslıgil, 2004).

Son yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri konusunda yapılan bilimsel araştırmaların sayısında ciddi bir artış görülmektedir. Yapılan araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli en üst seviyeye çıkartabilmeleri için etkili olan yöntem ve uygulamaların belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

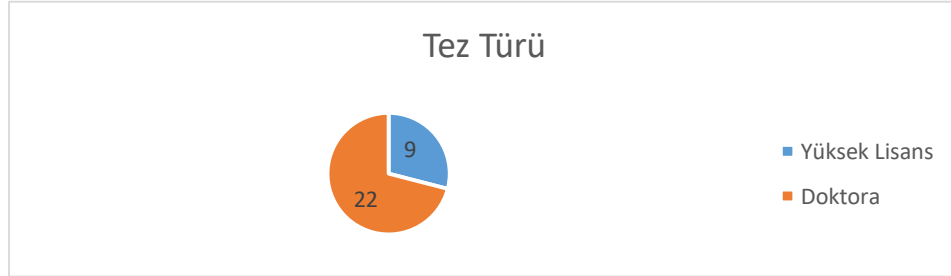
Ayrıca Türkiye’de yapılan tez çalışmalarının incelenmesi, ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda gerekli adımların atılması için önem taşımaktadır. Ancak konu ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin ayrıntılı şekilde incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları ile ilgili lisansüstü tezlerin sistematik olarak derlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın alt amaçları ise tezlerin tür ve yıllara göre dağılımının, tezlerin amaç, yöntem, katılımcı ve bulgularının belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman analizi kullanılarak sistematik derleme yapılmıştır. Sistematik derleme çalışmalarında; aynı konuda yapılmış olan araştırma sonuçları sentezlenerek özetlenmektedir (Gökdemir & Dolgun, 2020). Üstün yetenekli olan öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yürütülen tez çalışmalarını belirlemek üzere Yükseköğretim Kurulu’nun resmi internet sitesinde, “ulusal tez merkezi” sayfasında tarama yapılmıştır. Tarama sırasında “üstün yetenekli”, “özel yetenekli”, “farklılaştırma”, “zenginleştirme” gibi anahtar sözcükler kullanılmıştır. Tezlerin belirlenmesinde; (1) tezin üstün yetenek gösteren öğrencilerle ilgili olması, (2) tezin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları ile ilgili olması kriterleri dikkate alınmıştır. Konu ile ilgili daha fazla teze ulaşılabilme amacıyla tezin yazıldığı yıl veya bölüm önkoşul olarak belirlenmemiştir. Verilerin analizinde araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yedi maddelik “Tez Analiz Formu” kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Kaynak taraması sonucunda, üstün yetenekli olan öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarını konu alan toplam 31 tane lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Şekil 1’de konu ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 1. Tez Türüne Göre Dağılım

Şekil 1’de görüldüğü gibi yapılan tarama sonucunda Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin olarak 9 tanesi yüksek lisans tezi ve 22 tanesi doktora tezi olmak üzere toplam 31 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Buna göre tezlerin %29’u yüksek lisans ve %71’i ise doktora tezidir. İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Frekans	Yüzde (%)
2001	1	3,2
2004	1	3,2
2010	1	3,2
2012	3	9,7
2013	3	9,7
2014	6	19,4
2016	1	3,2
2017	4	12,9
2018	3	9,7
2019	3	9,7
2020	1	3,2
2021	4	12,9

Tablo 1’de görüldüğü gibi konu ile ilgili 2001-2010 yılları arasında sadece 3 tez mevcutken 2012’den itibaren konu ile ilgili tez sayısında önemli bir artış görülmektedir. 2014 ise 6 teze konu ile ilgili en çok tez hazırlanan yıl olmuştur. Tablo 2’de incelenen tezlerin özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen tezlerin özellikleri

Sıra No	Yazar	Yılı	Tez Düzeyi	Çalışmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar	Bulgular
1	Muhsin Öğretme	2001	Yüksek lisans tezi	Farklılaştırılmış fizik derslerinin başarı ve tutum üzerindeki etkisini araştırmak	Ön test-son test deneysel yöntem	9. sınıf üstün yetenekli 28 öğrenci	Farklılaştırılmış fizik derslerinin fizik başarı ve tutumu üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.
2	Derya Tekbaş	2004	Yüksek lisans tezi	Üstün yetenekli olduğu belirlenmiş olan bir öğrenciye uygulanan zenginleştirme programının deneye ve sınıfına yaptığı etkilerin saptanması	Örnek olay incelemesi (durum çalışması)	İlkokul 2. Sınıfta okuyan bir üstün yetenekli öğrenci	Kaynaştırma ortamında öğretim görmeyen, üstün yetenekli çocuğun kendisi ve arkadaşları için güdüleyici, öğretimi zenginleştirici bir ortam olduğu, çocuğun tüm gelişim alanlarında ve sosyal uyumuna katkı sağladığı belirlenmiştir.
3	Hatice Darga	2010	Doktora tezi	Brigance K&1 Screen II'nin uyarlanması ve 1. sınıftaki üstün yetenekli ve diğer öğrencilere zenginleştirme programının uygulanıp çoklu zekâ alanlarındaki performanslarına etkisini incelemek	Tarama modeli, ön test- son test deneysel yöntem	22 anasınıfı ve 497 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi	Üstün yetenekli öğrenciler zenginleştirme programına yüksek düzeyde katılırken, normal gelişim gösteren akranlarının da çaba gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
4	Melodi Özyaprak	2012	Doktora tezi	Matematik dersi 5. sınıf programının üstün yetenekli öğrencilerin akademik ve bilişsel beklentilerine göre farklılaştırılması, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu 5. sınıfta okuyan 12'si deney 12'si kontrol grubundaki 24 öğrenci	Üstün yetenekli öğrencilere uygun olarak farklılaştırılan Matematik programı, öğrencilerin başarılarına, yaratıcı düşünme düzeylerine ve matematiğe yönelik tutumlarına katkı sağlamıştır.
5	Gülşah Batdal Karaduman	2012	Doktora tezi	Üstün zekâlı öğrencilere yönelik bir geometri programının geliştirilip uygulanması ve etkililiğinin sınanması	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu 5. sınıftan 16'sı deney, 16'sı kontrol grubunda 32 öğrenci	Hazırlanan geometri programı öğrencilerin akademik başarı ile uzamsal yetenek ve yaratıcı düşünme düzeylerine katkı sağlamıştır.
6	Başak Kök	2012	Doktora tezi	Farklılaştırılan geometri programının üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık, uzamsal yetenek ve başarısına etkisini değerlendirmek	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	İstanbul BİLSEM'de 5. sınıfta okuyan 15'i deney, 15'i kontrol grubunda 30 öğrenci	Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılan geometri programı, öğrencilerin başarılarının yanı sıra yaratıcılık ve uzamsal düşünme yeteneğine katkı sağlamıştır.
7	Yasemin Karataş	2013	Doktora tezi	Üstün zekâlı öğrenciler için farklılaştırılmış Matematik programı geliştirilmesi, uygulanması ve bu programın etkililiğini değerlendirmek	Ön test-son test deneysel araştırma yöntemi	Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu 5. sınıftan 12'si deney, 12'si kontrol grubunda 24 öğrenci	Hazırlanan matematik programının öğrencilerin başarı, yaratıcılık, matematik dersine yönelik tutum ve akademik benlik durumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

8	Ülkü Akça Üşenti	2013	Doktora tezi	Farklılaştırılmış Türkçe dersinin, üstün yetenekli öğrencilerin dili kullanma, yaratıcı, öyküleyici ve betimsel yazma, bilişsel becerilerine ve başarılarına etkisinin sınanması	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	BİLSEM'den eğitim alan 10-11 yaş aralığında 22 özel yetenekli öğrenci	Farklılaştırılmış Türkçe dersi uygulamaları, üstün yetenekli öğrencilerin hem bilişsel ve yazma becerilerini hem de başarılarını arttırmıştır.
9	Ayşin Kaplan Sayı	2013	Doktora tezi	Üstün zekâlı öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir İngilizce dersi programının geliştirilip uygulanması ve etkililiğinin araştırılması	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu 5. Sınıftan 12'si deney, 12'si kontrol grubunda 24 öğrenci	Üstün zekâlı öğrenciler için uygun İngilizce programı öğrencilerin başarılarının yanı sıra eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına katkı sağlamıştır.
10	Çiğdem Nilüfer Umar	2014	Doktora tezi	Farklılaştırılmış kimya dersi programının üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisini incelemek	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	17'si deney, 17'si kontrol grubunda 10. Sınıfta toplam 34 üstün yetenekli öğrenci	Farklılaştırılmış kimya dersinin üstün yetenekli öğrencilerin, kimya dersindeki başarılarını, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.
11	Sezen Camcı Erdoğan	2014	Doktora tezi	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerine uygun bir Fen ve Teknoloji dersi programının geliştirilerek uygulanması, başarı, tutum ve yaratıcı düşünmeye etkisinin incelenmesi	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda, 11'i deney, 10'u kontrol grubunda 21 5. Sınıf öğrencisi	Üstün yetenekli öğrencilere uygun olarak farklılaştırılmış Fen ve Teknoloji dersi programının öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum ve yaratıcı düşünme düzeylerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
12	Zehra Özlem Atalay	2014	Doktora tezi	Üstün yetenekli öğrencilere uygun bir sosyal bilgiler dersi program ünitesi geliştirilerek uygulanması ve etkinliğinin sınanması	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda 4. sınıftan 11'i deney 10'u kontrol grubunda 21 öğrenci	Üstün yetenekli öğrencilere uygun olarak geliştirilen 'Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Dersi Programı, öğrencilerin başarılarını, derse yönelik tutumlarını, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını arttırmıştır.
13	Burcu Seher Çalkoğlu	2014	Doktora tezi	Üstün yetenekli öğrencilere yönelik, derinlik ve karmaşıklık özelliklerine uygun olarak farklılaştırılmış fen eğitiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda, 5. sınıfa devam eden 19 öğrenci	Farklılaştırma uygulamasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerini arttırdığı görülürken tutum üzerinde anlamlı bir fark görülmemiştir.
14	Eşref Akkaş	2014	Doktora tezi	Farklılaştırılmış matematik problem çözme öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme başarısı, tutumu ve yaratıcı düşünmeye	Kontrol gruplu ön test- son test deneysel yöntem	Düzce BİLSEM'den 7'si deney, 8'i kontrol grubunda 15 öğrenci	Farklılaştırılmış matematik problem çözme öğretiminin problem çözme başarısı ile yaratıcı düşünme testi üzerinde etkili olduğu ancak matematik problemi çözme tutumu üzerinde etkili olmadığı sonucuna

15	Esra Altuntaş	2014	Doktora tezi	etkisini incelemek Matematik dersinde bir farklılaştırma yaklaşımı geliştirmek ve bu yaklaşımın üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin başarıları ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi ile öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi	Karma yöntem;	68 üstün zekâlı, 144 üstün zekâlı olmayan 212 ortaokul öğrencisi	ulaşmıştır. Farklılaştırma ile Purdue modeline dayalı derslerin karşılaştırılmasında hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin başarı ve yaratıcılık puanlarında artış görülmüştür. Buna karşın farklılaştırma yaklaşımına göre uygulama yapılan deney grubundaki öğrencilerin başarı ve yaratıcılık puanlarının kontrol grubu ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu bulunmuştur.
16	Duygu Özdemir	2016	Doktora tezi	Matematik alanında üstün yetenekli 5.ve 6. Sınıf öğrencilerinin zihinsel, sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılamaya yönelik farklılaştırma materyalleri tasarlanarak geliştirilmesi	Nitel yöntemlerd en tasarım tabanlı araştırma modeli	Ankara'da görev yapan 4 öğretmen ve toplam 15 üstün yetenekli öğrenci	Matematik dersinde kullanılmak üzere matematikte üstün yetenekli çocuklara yönelik olarak geliştirilmiş olan farklılaştırılmış etkinlik özellikleri öğretmenlere ve matematikte üstün yetenekli öğrencilere yönelik olmak üzere üç ayrı grupta ele alınmıştır.
17	Şengül Korkut	2017	Yüksek lisans tezi	Müfredat farklılaştırma modellerinden bütünleştirilmiş müfredat modeline uygun olarak farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerileri ile başarılarına etkisini incelemek	Nicel yöntemlerd en ön test-son test deney kontrol gruplu deneysel desen	4. sınıfa devam eden deney ve kontrol grubunda 12'şer öğrenciden 24 öğrenci	Farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerine katkı sağladığı görülürken, akademik başarılarında bir farklılık görülmemiştir.
18	Tünay Özçelik	2017	Doktora tezi	Üstün yetenekli öğrencilere göre farklılaştırılmış matematik dersi programı tasarısı oluşturmak ve tasarımın etkililiğini belirlemek	Kontrol gruplu ön-test, son test deneysel araştırma yöntemi	Deney ve kontrol grubunda 14'er toplam 28 üstün yetenekli 2. sınıf öğrencisi	Farklılaştırılmış 2. sınıf matematik dersi programı uygulaması üstün yetenekli öğrencilerin başarısına, sosyal becerilerine ve yaratıcılıklarına katkı sağlamıştır.
19	Handan Ürek	2017	Doktora tezi	Farklılaştırılmış etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin fen alanında kavramsal anlamalarına ve kimya konuları ile ilgili farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemek	Nitel araştırma yaklaşımları ndan bir durum çalışması	BİLSEM'de eğitim alan 13 özel yetenekli 7.sınıf öğrencisi	Farklılaştırılmış etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin kimya ilgili kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.
20	Gizem Özdemir	2017	Yüksek lisans tezi	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerine uygun olarak "Elektriğin İletimi" ünitesi ile ilgili zenginleştirilmiş 6. sınıf fen bilimleri dersi programı	Eylem araştırması	BİLSEM'e devam eden 32 öğrenci	Programın öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve başarılarına katkı sağladığı; ilgi çekici ve yeni etkinliklerle karşılaşarak aktif olarak katılmaktan, bilgileri yapılandırarak kalıcı öğrenmeden keyif aldıkları sonucuna

21	Neşe Kutlu Abu	2018	Doktora tezi	hazırlamak Destek eğitim odaları ve normal sınıflarda kaynaştırılan üstün yetenekli öğrenciler için Grid Modeline göre farklılaştırılmış fen etkinlikleri geliştirerek üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisini ve etkinliklerine yönelik algılarını incelemek	Karma araştırma yöntemi. Nitel yöntemler en durum çalışması Nicel yöntemler; Ön test-Son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Amasya'da iki özel, iki kamu okulundan toplam 79, 4. sınıf öğrencisi	ulaşmıştır. Grid modeline dayalı farklılaştırmanın üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenlemeye yönelik motivasyonlarını artırarak stratejileri etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış fen hem üstün yetenekli olan hem de olmayan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri kazanmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
22	Nurullah Taş	2018	Doktora tezi	Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış bilgisayar destekli matematik etkinliklerinin bilgi işlemsel düşünme özyeterlilikleri ve matematiğe yönelik tutuma etkisi ile etkinliklere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi	Ön-test, son test kontrol gruplu deneysel desen	11'i deney, 11'i kontrol grubunda 22 üstün yetenekli öğrenci	Etkinliklerin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme, yaratıcılık ve algoritmik düşünme boyutlarına katkı sağladığı; matematiğe yönelik tutumu geliştirdiği; görüşme yapılan öğrenciler ve matematik öğretmeninin etkinliklere ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulunmuştur.
23	Kerim Kürşat Güney	2018	Doktora tezi	Üstün yetenekli öğrencilere göre farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının değerlendirilmesi	Nitel araştırma	12 BİLSEM'e devam eden 5. Sınıf öğrencisi, 5 akademisyen, 4 öğretmen	Programda yer alan çoklu görevler içeren etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin aktif katılımını ve grup çalışmasını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.
24	Bestami Buğra Ülger	2019	Doktora tezi	Üstün yetenekli öğrencilere göre farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders materyalleri geliştirmek ve materyallerin işlevliliğini incelemek	Karma araştırma yöntemi	Bursa'da bulunan BİLSEM'den 13 öğrenci	Uygulamanın öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakemelerine katkı sağladığı, ama öğrencilerin hipotez kurma, nedensel düzey becerileri ve bazı deneysel düzey becerilerinde zorlandıkları belirlenmiştir.
25	Yasemin Karademir Ünlü	2019	Yüksek lisans tezi	Özel yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirme uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek	İlişkisel tarama	9 farklı şehirden genel eğitim sınıfında görev yapan ve sınıfında özel yetenekli öğrencisi olan 399 sınıf öğretmeni	Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirmek için öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları gerektiği; sınıf öğretmenlerinin, üniversite eğitiminde özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi ve uygulamalara daha çok yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
26	Fatma Eren Tuzkan	2019	Yüksek lisans tezi	Öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme öz yeterliliklerinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulama öz değerlendirme düzeylerinin	Nicel araştırma yöntemleri (tarayıcı ve ilişkisel tarama modeli)	İzmir'deki BİLSEM'de ve destek eğitim odalarında çalışan 116 öğretmen	Öğretim veren okul düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmazken, kadın öğretmenlerin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

27	Hüseyin Ateş	2020	Yüksek lisans tezi	belirlenmesi Üstün yeteneklilerin özellikleri ile beklentilerine göre 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programının farklılaştırılması	Betimsel araştırma	4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programları	Farklılaştırılan Sosyal Bilgiler programının üstün yetenekli öğrenciler için özgün ve çerçeve bir model olacağı düşünülmektedir.
28	Seçil Çırak	2021	Yüksek lisans tezi	Özel yetenekli öğrenciler için teknoloji destekli etkinliklerle zenginleştirilmiş matematik programının başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini araştırmak	Tek gruplu ön test - son test yöntemi	Antalya'da bulunan bir BİLSEM'de 5. Sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci	Zenginleştirilmiş matematik dersi programının özel yetenekli öğrencilerin başarısını artırdığı ancak derse yönelik tutumlarında etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
29	Özge Ceylan	2021	Doktora tezi	Özel yetenekli öğrencilerin erişilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin entegre müfredat modeli temelinde farklılaştırılmış fen bilimleri dersi öğretim programı aracılığıyla geliştirmek	Eylem araştırması	İstanbul'daki bir BİLSEM'de 12 özel yetenekli yedinci sınıf öğrencisi	Öğrencilerin erişilerinde, işbirlikli çalışma, sorumluluk ve bilimsellik değerlerinde gelişme gösterdiği bulunmuştur.
30	Şerife Bilgiç	2021	Yüksek lisans tezi	Farklılaştırılmış matematik öğretiminin matematik dersindeki akademik başarı üzerindeki etkisinin araştırılması	Meta-analiz	Farklılaştırılmış matematik öğretiminin başarıya etkisini inceleyen 31 araştırma	Üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde, farklılaştırılmış matematik öğretiminin etkili bir strateji olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
31	Filiz Kansu Çelik	2021	Doktora tezi	Özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı geliştirmek ve bu yaklaşımın öğrencilerin yaratıcılıklarının üzerindeki etkisi incelemek	Tek gruplu ön test - son test deneysel yöntem	İstanbul'daki bir BİLSEM'den 45 özel yetenekli öğrenci	Yetenekler Sınırsız Modelinden faydalanılarak geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının öğrencilerin görsel Sanatlar dersi başarı puanlarında ve yaratıcılık puanlarında anlamlı artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi tezlerde farklı ders ve kazanımlara yönelik olarak geliştirilmiş olan farklılaştırılmış eğitim programları incelenmiştir. Farklı eğitim kademelerindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak fizik (Öğretme, 2001), matematik (Akkaş, 2014, Altıntaş, 2014; Bilgiç, 2021; Çırak, 2021; Karataş, 2013; Özçelik, 2017; Özdemir, 2016; Özyaprak, 2012; Taş, 2018), geometri (Batdal Karaduman, 2012; Kök, 2012), Türkçe (Akça Üşenti, 2013), İngilizce (Kaplan Sayı, 2013), kimya (Umar, 2014), fen ve teknoloji/fen bilgisi (Camcı Erdoğan, 2014; Ceylan, 2021; Çalıköğlü, 2014; Özdemir, 2017; Ülger, 2019; Ürek, 2017), sosyal bilgiler (Atalay, 2014; Ateş, 2020; Korkut, 2017) ve görsel sanatlar (Kansu Çelik, 2021) derslerinde farklılaştırma uygulamaları yapılmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca Kutlu Abu (2018) tarafından yürütülen araştırmada, Grid modelinde yapılan farklılaştırmanın üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenlemeye yönelik motivasyonlarını artırarak stratejileri olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca zenginleştirme uygulamasının etkilerine yönelik olarak, Tekbaş (2004) tarafından yürütülen araştırmada üstün yetenekli öğrencinin motivasyon ve sosyal uyumunu arttırdığı, Darga (2010) tarafından yürütülen

araştırmada ise üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zeka performansına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Güney (2018) farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının üstün yetenekli öğrencilerin aktif katılımını ve grup çalışmasını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda Tuzkan (2019) kadın öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim uygulama öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu; Karademir Ünlü (2019) öğretmenlerin zenginleştirme uygulamasına yönelik olarak hizmet içi eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerdeki araştırma yöntemleri incelendiğinde en çok kullanılan yöntemin kontrol gruplu ön-test, son test deneysel yöntem olduğu görülmektedir. Ayrıca karma yöntem, eylem araştırması ve meta-analiz yöntemi de kullanılmaktadır. Katılımcıların çoğunlukla öğrencilerden oluştuğu ancak öğretmen ve akademisyenlerin de yer aldığı araştırmaların bulunduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Gerek dünyada gerekse ülkemizde üstün yetenekli bireylerin eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte konuya ilişkin araştırmalar hız kazanmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de lisansüstü tez çalışmalarına bakıldığında 2001 yılından itibaren farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları ile ilgili lisansüstü tez çalışmaları yapıldığı ve son on yılda tez sayısının ve konu çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. Bu çalışmada kapsamında 9 tanesi yüksek lisans tezi ve 22 tanesi doktora tezi olmak üzere toplam 31 tane lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Yürütülen tez çalışmalarında farklı eğitim kademelerinde, farklı ders ve içeriklerde farklılaşma ve zenginleştirme uygulamaları yapılmıştır. Tezlerden 5 tanesinde zenginleştirme uygulaması (Çırak, 2021; Karademir Ünlü, 2019; Darga, 2010; Özdemir, 2017; Tekbaş, 2004), diğerlerinde ise farklılaştırma uygulaması kullanılmıştır. Ayrıca ders olarak değerlendirildiğinde matematik, geometri ve fen bilimleri alanlarında daha çok tez çalışması yapılmışken sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce ve güzel sanatlar alanlarında daha az sayıda çalışma yer almaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, derse yönelik tutumlarına, sosyal uyumlarına ve yaratıcılıklarına katkı sağladığı görülmektedir.

Bilişsel kapasiteleri, yaratıcılık ve liderlik özellikleri ile önemli bir kapasiteye sahip olan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda özellikle gelişmiş ülkelerde birçok farklı uygulama yapılmaktadır. Maker’ın (1982) Müfredat Farklılaştırma Modeli, Pardue 3 Aşamalı Zenginleştirme Modeli (Feldhusen & Kolloff, 1988), Renzulli’nin (Renzulli & Reis, 2002) Okul Çapında Üçlü Zenginleştirme Modeli (SEM) ve Kaplan’ın (2005) Modeli yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye’de ise Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) Modeli (Sak, 2009) örnek olarak verilebilir. Alan yazındaki araştırma sonuçları, farklılaştırma ve zenginleştirmenin etkili bir şekilde uygulandığında, üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Crowder, 2011; Koeze, 2007; Swift, 2009).

Türkiye’de de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda önemli adımlar atılmış, üstün yetenekli öğrenciler için ülkemizde en yaygın kurum olan Bilim ve Sanat Merkezleri’nin sayıları arttırılmıştır. Ancak bu nicel artış yeterli olmayıp eğitimde niteliğin de arttırılması gerekmektedir. Bu çalışma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının olumlu sonuçları ortaya konmuştur. Bütün bu bulguların ışığında, geliştirilen farklılaştırma ve zenginleştirme programlarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkili bir şekilde kullanılması önerilebilir. Bu bağlamda lisansüstü araştırmaların sonuçlarına göre etkili olan uygulamaların üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla yaygınlaştırılması faydalı olabilir. Bilim ve Sanat Merkezleri ile okullardaki destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde güncel uygulamalar hakkında kapsamlı eğitimlerden geçmesi önerilebilir.

İlerde yapılacak olan çalışmalarda farklılaştırma ve zenginleştirme eğitimi ile ilgili daha kapsamlı çalışmaların yapılması ve değerlendirilmesi önerilebilir. Daha az sayıda çalışmanın yapıldığı sosyal bilimler, dil

eğitimi ve sanat alanlarında çalışmalara ağırlık verilmesi yararlı olabilir. Ayrıca incelenen tezlerde sadece bir tane meta-analiz çalışmasına rastlanmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda, araştırma literatürünü sentezlemeye yönelik olan meta-analiz yönteminin daha çok kullanılması önerilmektedir. Ayrıca tezlerde çoğunlukla akademik başarıya yönelik çalışmalar ön planda olduğundan, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal uyum, motivasyon ve liderlik özellikleri üzerinde etkili olabilecek uygulamalara da yer verilmesi önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri:

Bu çalışma canlılar üzerinde yürütülmemiştir; bu nedenle etik kurul onayı alınması gerekmemektedir. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı:

Araştırmanın yöntem ve bulgular kısmıyla ilgili süreçler birinci yazar, giriş kısmı ile ilgili süreçler ikinci yazar, bulgular kısmı ile ilgili süreçler üçüncü yazar, tartışma kısmı ile ilgili süreçler dördüncü yazar, sonuç kısmı ile ilgili süreçler ise beşinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akça Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 351534)
- Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 357727).
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 372284)
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 356625)
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. 1. Türkiye üstün yetenekliler kongresi yayın dizisi 1, seçilmiş makaleler kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Ataman, A. (2005). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar*. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde (s.173-195). Ankara: Gündüz.
- Ataman, A. (2014). *Üstün zekâlı/ üstün yetenekli çocuk ve aile*. Ayşegül Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler* içinde (82-109). Ankara: Vize.
- Ateş, H. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde üstün yetenekli çocuklar için zenginleştirilmiş program önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 653139)
- Batdal Karaduman, B, G. (2012). *İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişime etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 351574)
- Baykoç-Dönmez, N. (2018). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s. 15-25). Ankara: İzge.
- Bilgiç, Ş. (2021). *Üstün zekâlı öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin etkililiği: bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 680935)
- Bilgili, A.E (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu, I.Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*, İstanbul.
- Camcı Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 356630)
- Ceylan, Ö. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin erişilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin farklılaştırılmış fen bilimleri programı aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 707328)
- Crowder, İ. G. (2011). *Teachers' perceptions and practices of differentiated instruction at an innovative middle school for gifted and talented students*. Doctor Of Philosophy, The University of Georgia, Athens.
- Çakır, A.(1995). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. *Çağdaş Eğitim*, 20, 215.
- Çalıköğlü, B. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 356628)

- Çırak, S. (2021). *Özel yeteneklilerde teknoloji destekli etkinliklerle zenginleştirilmiş matematik öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 679515)
- Darga, H. (2010). *Brigance ke&1 screen u ile ilköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındaki performans düzeylerini arttırmaya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 279651)
- Davaslıgil, U. (1995). *Üstün zekâlı çocukların eğitimi. 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Early prediction of high mathematical ability. *Gifted and Talented International*, 19(2), 76-85.
- Davis, G.A. (2006). *Gifted children and gifted education: A practical guide for teacher and parents*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Duman, M. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 351830)
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz.
- Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Feldhusen, J. F. & Kolloff (1988). A three-stage model for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 11(1), 14-20.
- Gallagher, J. (2003). *Issues and challenges in the education of gifted students*. University Of North California.
- Gökdemir, F., & Dolgun, G. (2020). Writing material & method section in qualitative, quantitative, systematic review, meta-analysis, and meta-synthesis studies. *Archives of Health Science and Research*, 7(2), 189-195.
- Güney, K, K. (2018). *Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 514229)
- Kanlı, E. (2011). *Üstün zekâlı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma*. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 85-104.
- Kansu Çelik, F. (2021). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 677632)
- Kaplan, S. N. (2005). Layering differentiated curricula for the gifted and talented. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (107–131). Waco, TX: Prufrock Press.
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 351517)
- Karademir Ünlü, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerinin öğrenme sürecini zenginleştirmeye yönelik görüşleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 569094)
- Karataş, Y. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişkiye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 370186)
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: the effect on student achievement in an elementary school*. Doctor Of Education, Eastern Michigan University, Michigan.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünüleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 480346)
- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 314714)
- Kutlu Abu, N., Akkanat, Ç. & Gökdere, M. (2017). Teachers' views about the education of gifted students in regular classrooms, *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 7(2), 87-109.
- Kutlu Abu, N. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik farklılaştırılmış fen etkinliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 528730)
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Öğretme, M. (2001). *The Effect of differentiated physics instruction on 9th grade gifted learners*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 112061)
- Özçelik, T. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği*, (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 484072)
- Özdemir, D. (2016). *Design and development of differentiated tasks for 5th and 6th grade mathematically gifted students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 439228)
- Özdemir, G. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 454914)
- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişki, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 377555)
- Renzulli, J. S. (1986). *The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Cambridge: University of Cambridge.
- Renzulli, J. S, Reis, S. M. (2002). What is Schoolwide Enrichment: How Gifted Programs Relate to Total School Improvement. *Gifted Child Today*. 25(4):18-64. doi:10.4219/gct-2002-80

- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 24(3), 103-107.
- Rogers, K.B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S.G.Assouline & M.U.M. Gross (Eds). *A Nation Deceived*. Erişim: www.accelerationinstitute.org/Nation.Deceived
- Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları. Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde model bir program*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2014). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri tanımlanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55 (1), 39-53.
- Swift, K. M. (2009). *The effect differentiated instruction in social studies has on student performance*. Master of Science Degree in Education, University of WisconsinStout, Menomonie.
- Şahin, A.(1996). Üstün yetenek ve eğitim. *Yaşadıkça Eğitim*, sayı, 47.
- Taş, N., (2018). *Farklaştırılmış bilgisayar destekli matematik etkinliklerinin üstün yeteneklilerin bilgi işlemsel düşünme öz yeterlikleri ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 512614)
- Tekbaş, D. (2004). *Kaynaştırma ortamında üstün zekalı çocuğa uygulanan zenginleştirme programı hakkında örnek olay incelenmesi ve programın etkinliğine ilişkin bir araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 145079)
- Tuzkan, E, F. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme öz yeterliklerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 586022)
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 381932)
- Ülger, B. B. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 616505)
- Ürek, H. (2017). *Kimyasal değişim temalı farklılaştırılmış etkinliklerin 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 474198)
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *Differentiation the language arts for high ability learners*, K8. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474306)
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 279748)
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish-little-pond effect for academic selfconcept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.



Düzeltilme Yazısı / Erratum

EĞİTİM DENETMENLERİNİN MESLEKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE BEKLENTİLERİ

Education Inspectors' Opinions and Expectations of Their Profession

Suzan CANLI¹

Hasan DEMİRTAŞ²

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi'nin 2015 yılı 25. sayısında yer alan “Canlı, S. ve Demirtaş, H. (2015). Eğitim denetmenlerinin mesleklerine yönelik görüşleri ve beklentileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 93-118. Doi: 10.14582/DUZGEF.433” referanslı makalenin dipnot açıklamasında çalışmanın 20-22 Haziran 2013 tarihleri arasında Kahramanmaraş'ta düzenlenen V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulduğu metninin sehven unutulduğu sorumlu yazar tarafından beyan edilmiştir. Yapılan bu hatadan dolayı yazarlar, okuyuculardan özür dilemektedir. İlgili makalenin dipnot açıklamasında yapılan düzeltme aşağıda sunulmuştur.

Düzeltilme:

Dipnot: Bu çalışma, 20-22 Haziran 2013 tarihleri arasında Kahramanmaraş'ta düzenlenen V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786700>