

Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Achievement Goal Orientations Scale: The Study of Validity and Reliability

Ahmet AKIN*
Bayram ÇETİN**

Öz

Problem Durumu: Öğrencilerin dikkate alınması gereken önemli problemlerinden birisi, öğrenme görevleri için belirledikleri amaçların ve motive oldukları değişkenlerin sıklıkla işlevsiz olmasıdır. Bununla birlikte, başarı yönelimlerini ölçmeye yönelik yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Başarı Yönelimleri Ölçeği'ni (BYÖ) Türkçeye uyarlamak ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 607 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. 298'i kız, 309'u erkek öğrenciden oluşan örneklemin yaş ortalaması 20'dir. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliği, madde analizi ile test-tekrar test ve Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 11.5 ve LISREL 8.54 programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar: BYÖ'nün dilsel eşdeğerlik puanını belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda İngilizce ve Türkçe form arasındaki korelasyonlar öğrenme yönelimi (ÖY) için .93, performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) için .90 ve performans-kaçınma yönelimi (PKAY) için .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve orijinal formda olduğu gibi üç faktörde uyum verdiği bulunmuştur. BYÖ'nün faktör yüklerinin ÖY alt boyutu için .47 ile .78, PYAY için .67 ile .92 ve PKAY için .48 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ÖY için .42-.58, PYAY için .48-.61 ve PKAY için .48-.60 arasında değiştiği, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin ise 7.41 ile 27.94 arasında sıralandığı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlikleri ise her bir faktör için sırasıyla .95, .91 ve .94 olarak bulunmuştur.

Öneriler: Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uyarlanan ölçeğin öğrencilerin başarı yönelimlerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçeceği söylenebilir. Ölçeğin bu alandaki eksikliğin giderilmesine ve öğrenme, danışma psikolojisi ve eğitim psikolojisi gibi alanlara katkısı olacağına inanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Başarı yönelimleri, Geçerlik, Güvenirlik, Doğrulayıcı faktör analizi.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD
e-posta: aakin@sakarya.edu.tr.

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD
e-posta: bacetin@sakarya.edu.tr.

Abstract

Background/Problem Statement: One of the most considerable problems of students in our country is that, the goals they have determined for learning and variables that motivate them do seem dysfunctional. Nevertheless the number of valid scales that assess university students' achievement goals and their beliefs about learning is fairly limited.

Purpose/Objective/Research Question/Focus of Study: The present study investigated the validity and reliability of Turkish version of Achievement Goal Orientations Scale (AGOS) that measures the attitudes of university students about achievement goal orientations at learning tasks.

Methods: The sample of study consists of 607 university students who were enrolled in different programs at Sakarya University, in Turkey. Of the participants 298 were female and 309 were male, and the mean age of them was 20. In this study language equivalence, construct validity, test-retest and internal consistency reliabilities and item analysis of the scale were examined. Analyses were conducted using LISREL 8.54 and SPSS 11.5.

Findings/Results: Findings of language equivalence study indicated that correlations between Turkish and English forms of AGOS were .93 for learning goal orientation (LGO), .90 for performance-approach goal orientation (PPGO) and .96 for performance-avoidance goal orientation (PVGO). Also results showed that the scale had quite high validity and reliability scores and that the three factors of the original scale were confirmed. Factor loadings ranged from .47 to .78 for LGO, from .67 to .92 for PPGO and from .48 to .69 for PVGO. Internal consistency estimates were .77, .79 and .78 for three scales respectively, using Cronbach's alpha. Three week test-retest reliability estimates were .95 for LGO, .91 for PPGO, and .94 for PVGO. The item-total correlations ranged from .42 to .58 for LGO, .48 to .61 for PPGO and .48 to .60 for PVGO.

Conclusions/Recommendations: The overall results of this study showed that this scale capable enough to measure achievement goals of students in a valid and reliable way. It is believed that this scale could serve as a valid instrument in the fields of learning, counselling and educational psychology.

Keywords: Achievement goal orientations, Validity, Reliability, Confirmatory factor analysis.

Öğrencileri motive eden nedir? Öğrencilerin verimli performans sergilemesini, başarı düzeyini yükseltmesini ve gerekli bilgi ve becerileri kazanarak geleceğe daha iyi bir şekilde hazırlanmasını arzu eden eğitimciler ve psikologlar bu soruyu sıklıkla sormaktadır. Başarı motivasyonu alanında yapılan araştırmalar bu sorunun basit ve tek bir cevabı olmadığını kanıtlamıştır. Bununla birlikte son yıllarda başarı motivasyonunun anlaşılmasında önemli katkıları olan ve akademik davranışların amaçlarına ilişkin sağlıklı açıklamalar yapan başarı yönelimi teorisi geliştirilmiştir. Başarı yönelimi teorisi veya diğer bir deyişle başarı amaçları teorisi, "öğrencileri ne motive eder?" sorusuna teorik bir cevap sunmakla birlikte, hangi spesifik motivasyonel süreçlerin öğrencilerin sınıf ortamındaki performanslarını nasıl etkilediği konusuna da netlik kazandırmıştır. Bireylerin akademik çalışmalarında hangi başarı amaçlarına oryante olduğuyla ilgilenen başarı yönelimi teorisi, aynı zamanda öğrenme sürecinde yeterliliğin nasıl kazanıldığı ve geliştirildiğinin anlaşılmasına da yardımcı olmaktadır. Araştırmalar henüz başlangıç aşamasında olmasına rağmen elde edilen bulgu-

lar başarı yöneliminin doğası, benzer değişkenlerle ilişkisi ve öğrenme ve performansını nasıl etkilediğine yönelik bir bakış açısı sağlamıştır (Zweig & Webster, 2004).

Ames'e (1992) göre başarı amaçları, davranışın temelindeki amaçları belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme ve duygulardır. Başarı yönelimi teorisi, öğrencilerin başarıyı elde etmeye yönelik sahip olduğu inançları ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları inceler (Schunk, 1989). Bu teorinin ana ilkesine göre başarı yönelimi, bireylerin başarıyla ilişkili ortamlarda sergiledikleri duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerini etkiler (Dweck & Leggett, 1988). Teorisyenler genellikle öğrenme ve performans olmak üzere iki başarı yöneliminden söz etmektedir (Dweck & Leggett, 1988). Öğrenme yönelimi bazı çalışmalarda görev-ilişkili (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985) veya hâkim olma amaçları (Ames & Archer, 1988); performans yönelimi ise ego-ilişkili (Nicholls ve diğerleri, 1985) veya yetenek amaçları (Midgley ve diğerleri, 1998) olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada öğrenme ve performans yönelimi kavramları kullanılacaktır.

Öğrenme yönelimi, bireyin öğrenme sürecinde öğreneceği materyali veya konuyu tam anlamıyla öğrenmek istemesiyle ilişkilidir. Araştırmalar öğrenme yöneliminin algılanan yetenek, derin bilişsel stratejiler kullanma, göreve ilgi duyma, başarıyı bireysel çabaya atfetme ve zor durumlar karşısında azimli olma gibi birçok uyumlu değişkenle pozitif (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Meece, Blumfeld, & Hoyle, 1988; Nicholls ve diğerleri, 1985; Pintrich, Conley, & Kempler, 2003), öz-engelleyici stratejilerin kullanılması ve acizlikle negatif (Midgley & Urden, 2001) ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Öğrenme yönelimi öğrencilerin başarıyı göreve bağlı olarak tanımlamalarına ve gelişimlerini sosyal karşılaştırma bilgisi yerine kişisel referanslarına göre değerlendirmelerine yardımcı olur. Öğrenme yönelimli birey yeterlilik düzeyini kendisi değerlendirir, gelişmeye odaklanır ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmez (Pintrich, 2000).

Performans yönelimi ise öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır (Nichols, Jones, & Hancock, 2003). Bu yönelim, öğrenme için gerekli çabayı sergileyememe, yüzeysel bilişsel stratejiler kullanma, yardım arama davranışından kaçınma, negatif duygulanma ve başarısızlığı yeteneksiz olmaya atfetme gibi uyumsuz değişkenlerle pozitif ilişkili bulunmuştur (Meece ve diğerleri, 1988). Koestner ve Zuckerman (1994) performans yönelimli öğrencilerin benliklerine zarar verici yüklemeler ve aşırı öz-eleştiri yaptıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilere göre en iyi başarı, diğerlerinin başarısız olduğu öğrenme görevlerini yerine getirebilmek veya bir işi minimum çabayla başarabilmektir (Lemyre, Roberts, & Ommundsen, 2002).

Başarı yönelimlerine yönelik bu ikili sınıflama, performans yönelimini bir derece negatif olarak betimlemesine rağmen, son zamanlarda bazı araştırmacılar performans yöneliminin tamamen uyumsuz olmadığını ileri sürmüştür (Elliot & Harackiewicz, 1996; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Bu araştırmacılar performans yöneliminin iki alt boyuta ayrıldığı üçlü bir model geliştirmiş ve bu boyutlar arasındaki ayrımı; bireyin diğer bireylerden iyi değerlendirmeler kazanma (yaklaşma) ve negatif değerlendirmelerden kaçınma (kaçınma) amacıyla çaba harcamasına dayalı olarak yapmıştır (Tan & Hall, 2005). Performans amacını benimseyen öğrenci-

ler, öğretmen ve ebeveynlerini memnun etmek, iyi bir öğrenci profili sergilemek veya kendisini önemli hissetmek amacıyla sınıfta en iyi öğrenci olmaya 'yaklaşma' eğilimi gösterebilir (Elliot & Church, 1997). Aynı zamanda bu öğrenciler, yeteneksiz görünmek veya gülünç duruma düşmekten 'kaçınma' eğilimi de sergileyebilir (Pajares & Cheong, 2003). Sonuç olarak performans yönelimi; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde iki alt boyuta ayrılmıştır (Elliot, 1999).

Üniversite öğrencilerinin öğrenme çalışmalarına ilişkin benimsedikleri başarı yönelimleri ve başarıya ulaşmak için sergiledikleri davranışlar, öğrenme süreçleri ve bu süreçler sonucunda elde ettikleri ürünlerle yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğrencilerin başarı yönelimlerini saptamak amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçme araçları eğitim ve öğretim çalışmaları için oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Başarı Yönelimleri Ölçeği'ni (BYÖ) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır.

Yöntem

Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören yaklaşık 2950 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evrenden ulaşılabilen 607 üniversite öğrencisinden meydana gelmektedir. Öğrencilerin 106'sı sınıf öğretmenliği, 97'si psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 127'si sosyal bilgiler öğretmenliği, 89'u Türkçe öğretmenliği, 102'si okul öncesi öğretmenliği ve 86'sı fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. 298'i kız, 309'u erkek öğrenciden oluşan örneklemin yaş ortalaması 20'dir. Ayrıca bu örnekleme bulunan 164 öğrenci üzerinde ölçeğin test-tekrar test çalışması yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin seçiminde, öncelikle ulaşılabilirlik ve ekonomiklik dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

BYÖ Midgley ve diğerleri (1998) tarafından, bireylerin öğrenme çalışmalarına yönelik benimsedikleri başarı yönelimlerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi (self report) esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin orjinal formu 6'sı (1-6. maddeler) öğrenme yönelimi (ÖY), 6'sı (7-12. maddeler) performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) ve 6'sı da (13-18. maddeler) performans-kaçınma yönelimine (PKAY) ait olmak üzere 18 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan BYÖ'nün cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Midgley ve diğerleri (1998) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 647 üniversite öğrencisi üzerinde yürütmüşlerdir. BYÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan DFA'da, ölçeğin ÖY, PYAY ve PKAY olarak üç alt boyutta uyum verdiği görülmüş ve uyum indeksi değerleri Ki-kare=298.55 ($p<.001$), GFI=.95, TLI=.95, RMSEA=.049 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Ölçeğin faktör yükleri üç alt boyut için .42 ile .81 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise ÖY için .83, PYAY için .86 ve PKAY için .74 olarak bulunmuştur.

İşlem

BYÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması. BYÖ'nün Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeğin orijinal formunda bulunan maddeler 25 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiş, sonrasında ise aynı grup tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek formlar arasında tutarlılıklar incelenmiş ve bu incelemeye bağlı olarak ölçek maddelerinde bazı gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra elde edilen Türkçe ölçek maddeleri, iyi düzeyde İngilizce bilen 5 kişilik bir çalışma grubu tarafından tartışılmış ve üzerinde görüş birliği sağlanan bir Türkçe form elde edilmiştir. Son olarak Türk Kültürüne uymayan tanımlamaları belirlemek amacıyla, kültüre ilişkin değerler göz önüne alınarak maddeler yeniden incelenmiş ve ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik düzeyini belirlemek için İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören ve her iki dili de iyi düzeyde bilen 166 üniversite öğrencisine İngilizce ve Türkçe formlar uygulanmıştır. Ölçeğin İngilizce formundan alınan puanlarla Türkçe formundan alınan puanlar arasındaki korelasyon dilsel eşdeğerlik ölçüsü olarak alınmıştır. Bu analiz SPSS 11.5 programı kullanılarak yapılmıştır.

Yapı geçerliği. BYÖ'nün yapı geçerliği bağlamında, orijinal formda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Bu analiz LISREL 8.54 programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analizde ölçeğin orijinal formundaki ilk 6 maddenin ÖY, 7-12. maddelerin PYAY ve 13-18. maddelerin PKAY faktörleri olarak belirlendiğinde, modelin uyum verme durumu incelenmiştir. Bu çalışmada yapılan DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmış ve İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir. Bu uyum indekslerinde genelde olduğu gibi NFI, CFI, GFI ve AGFI >.90, RMSEA ve SRMR < .05 ölçüt olarak alınmıştır (Hu & Bentler, 1999).

Madde analizi ve güvenilirlik çalışmaları. BYÖ'nün madde ayırt ediciliği için madde-toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Madde-toplam korelasyonunun hesaplanmasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, toplam puana göre belirlenmiş %27'lik alt-üst grupların madde puanlarının karşılaştırılmasında ise *t* testi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach alfa iç-tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik çalışması, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 164 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere ölçeğin Türkçe formu 21 gün arayla iki kez uygulanmış ve iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon test-tekrar test güvenilirlik katsayısı olarak alınmıştır. Ölçeğin madde analizi ve güvenilirlik çalışmaları SPSS 11.5 programı ile gerçekleştirilmiştir.

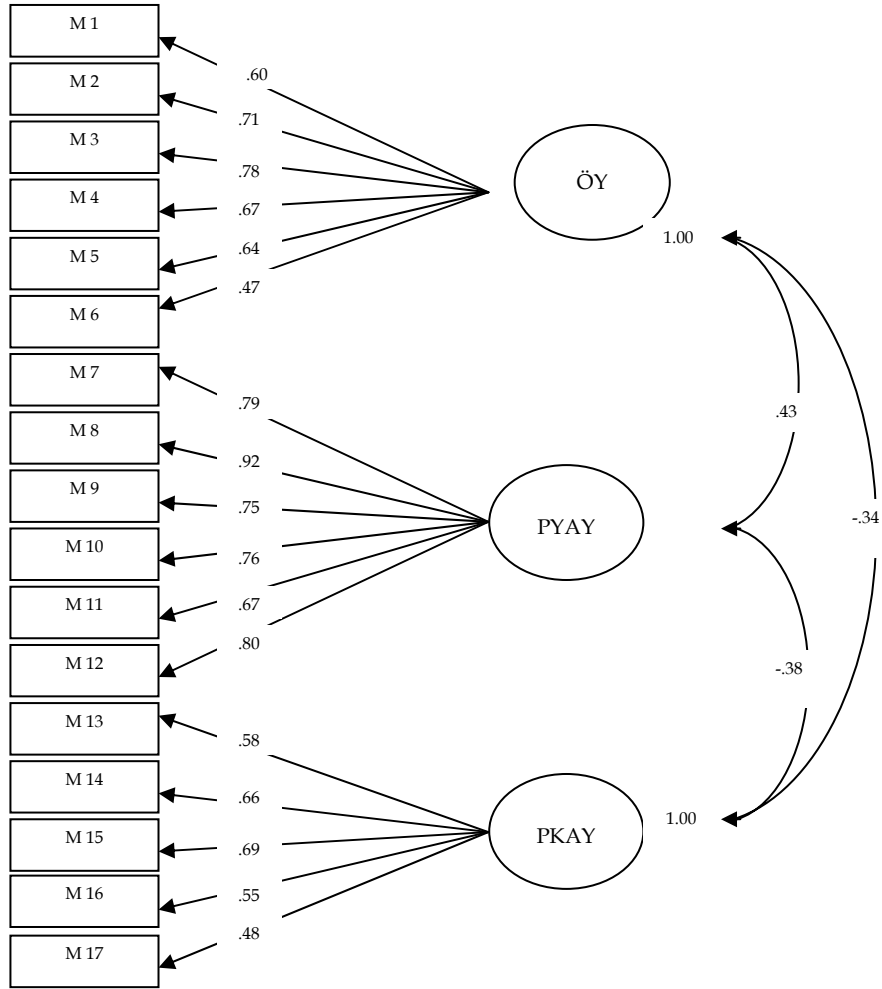
Bulgular ve Sonuçlar

Bu çalışmada BYÖ'nün dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği, madde analizi, Cronbach alfa iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlikleri incelenmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliği için yapılan araştırma sonucunda, İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki korelasyonlar ÖY için .93, PYAY için .90 ve PKAY için .96 olarak hesaplanmış ve ölçeğin eşdeğer olduğu görülmüştür. Yapı geçerliği çalışmasında DFA uygulanmış

ve 13. madde uyum indekslerini bozduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Dolayısıyla 18 maddeden oluşan orijinal formda her üç faktör de 6 madde ile ölçülmesine karşın, uyarlanmış ölçeğin nihai formunda ÖY ve PYAY faktörleri 6, PKAY faktörü ise 5 madde ile ölçülmektedir. Yapılan DFA'da Ki-kare=260.26 ($p<0.01$), RMSEA=.047, NFI=.95, CFI=.97, SRMR=.049, GFI=.95 ve AGFI=.93 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

BYÖ'ye İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri



Birinci alt boyut olan ÖAY'de yer alan maddeler daha çok öğrencilerin, öğrenme sürecinde materyali tam anlamıyla öğrenmeyi, konuya hakim olmayı, yeni öğrenme becerileri kazanmayı ve yeterliliklerini geliştirmeyi istemeleriyle ilişkilidir. 6 maddeden oluşan bu alt boyuta ait maddelerin faktör yükleri .47 ile .78 arasında değişmektedir. Bu maddelere örnek olarak "okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir" gösterilebilir. İkinci faktör olan PYAY'ye ait maddeler öğrencilerin, diğerlerinden daha fazla performans göstermeye çalışması ve onlara göre daha yetenekli görünmek istemesi gibi özelliklerini değerlendirmektedir. 6 maddeye sahip olan bu alt boyutun faktör yükleri .67 ile .92 arasında sıralanmaktadır. Bu alt boyuta örnek madde olarak "sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir" gösterilebilir. Üçüncü alt boyut olan PKAY ise, bireyin diğer öğrencilere göre daha cahil ve yeteneksiz görünmemeye çalışması ve yeterliliğine yönelik uygun olmayan yargılardan kaçınmak istemesi gibi niteliklerle ilişkilidir. 5 maddeden oluşan PKAY'de yer alan maddelerin faktör yükleri .48 ile .69 arasında değişmektedir. Bu alt boyuttaki maddelere örnek olarak "okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir" verilebilir. Faktör analizi çalışmasında maddelerin faktör yüklerine ek olarak faktörler arasındaki korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar ÖAY ile PYAY arasında .43, ÖAY ile PKAY arasında -.34 ve PYAY ile PKAY arasında -.38 ilişki olduğunu göstermiştir.

BYÖ için yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ÖY için .42-.58, PYAY için .48-.61 ve PKAY için .48-.60 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t ($sd=326$) değerlerinin 7.41 ($p<.001$) ile 27.94 ($p<.001$) arasında sıralandığı görülmüştür. Her bir madde ve elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
BYÖ Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-üst Grup Farkı t Değerleri

Faktör	Madde No	r_{jx}	t
Öğrenme Yönelimi	1	.52	19,90***
	2	.58	21,41***
	3	.55	19,91***
	4	.50	18,10***
	5	.55	26,09***
	6	.42	17,68***
Performans Yaklaşma Yönelimi	7	.48	21,81***
	8	.61	27,72***
	9	.53	19,69***
	10	.55	18,99***
	11	.52	21,19***
	12	.55	22,73***
Performans Kaçınma Yönelimi	13	.48	7,41***
	14	.49	22,31***
	15	.60	27,94***
	16	.51	17,62***
	17	.49	13,39***

*** $p < .001$

BYÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliklerinin ise her bir faktör için sırasıyla .95, .91 ve .94 olduğu görülmüştür. Tablo 2'de bu çalışmaya katılan öğrencilerin her iki uygulamadan aldıkları puanlara ilişkin sayısal değerler verilmiştir.

Tablo 2
BYÖ Test-tekrar Test Sonuçları

Faktör	Uygulama	N	\bar{X}	Ss	r
ÖY	İlk Uygulama	164	22.52	4.80	.95**
	Son Uygulama	164	22.17	4.16	
PYAY	İlk Uygulama	164	20.84	5.72	.91**
	Son Uygulama	164	20.94	5.30	
PKAY	İlk Uygulama	164	14.71	3.73	.94**
	Son Uygulama	164	15.62	3.22	

** $p < .01$

BYÖ'nün Türkçe formunda 17 madde bulunmaktadır. Bu nedenle 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir. Ters (reverse) madde bulunmayan ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili başarı yönelimine sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin (BYÖ) Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Öncelikle ölçeğin Türkçeye çevrilmesi sürecinde titiz bir çalışma yapılmış ve ölçek maddelerinin değerlendirdiği özelliği tam anlamıyla ölçmesi için, hem Türkçe hem de İngilizceyi iyi düzeyde bilen uzmanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Çeviri aşamasından sonra BYÖ için dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış ve Türkçe ve İngiliz formlar arasındaki korelasyonların ÖY için .93, PYAY için .90 ve PKAY için .96 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve ölçek maddelerinin Türkçe çevirisinin İngilizce orijinal maddelerle yüksek düzeyde benzeştiğini göstermiştir. Ölçeğin İngilizceden dilimize uyarlandığı dikkate alındığında bu sonucun oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

BYÖ'nün faktör yapısını doğrulamak için DFA uygulanmıştır. DFA kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir ve önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci, & Demirel, 2004). Bu araştırmada DFA kullanılmasının nedeni ise orijinal formun faktör yapısının Türk öğrenciler üzerinde yürütülen bu çalışmayla doğrulanıp doğrulanmadığını incelemektir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkçe formunun orijinal formda olduğu gibi üç alt boyutta uyum verdiğini göstermiştir. Bu alt boyutlar öğrenme yönelimi (ÖY), performans-

yaklaşma yönelimi (PYAY) ve performans-kaçınma yönelimidir (PKAY). Ancak DFA sonucunda orjinal formda bulunan 13. madde, faktör yükü düşük bulunduğu için ölçekten çıkarılmış ve sonuçta uyarlanan ölçeğin toplam madde sayısı 17'ye düşmüştür. Maddelerin faktör yükleri .47 ile .92 arasında sıralanmaktadır. Yapılan DFA'da uyum indekleri; Ki-kare=260.26 ($p<0.01$), RMSEA=.047, NFI=.95, CFI=.97, SRMR=.049, GFI=.95 ve AGFI=.93 olarak bulunmuştur. Bu uyum indekslerindeki ölçütlerin, GFI, AGFI, CFI ve NFI için $>.90$, RMSEA ve RMR için ise $<.05$ (Hu & Bentler, 1999) olduğu dikkate alındığında ölçeğin iyi düzeyde uyum verdiği söylenebilir. Türkçe formun faktör yapısının orjinal formu doğrulaması, ölçeğin yapı geçerliği anlamında yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin madde ayırt edicilik düzeyini belirlemek amacıyla madde-toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının, ÖY alt boyutu için .42 ile .58, PYAY alt boyutu için .48 ile .61 ve PKAY alt boyutu için .48 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Madde analizinde her bir maddeden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen puanların karşılaştırılması yapılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısı o maddenin, testin bütünü ile tutarlılığını göstermektedir. Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2004) dikkate alındığında bu puanların yeterli olduğu görülmektedir. %27'lik alt ve üst grup puanları arasında yapılan *t* testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçekler için anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

BYÖ'nün güvenilirlik çalışmaları olarak, Cronbach alfa iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak bulunması ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla test maddelerinin her biri, testin bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçmektedir. 21 gün arayla yapılan test-tekrar test çalışmasından elde edilen sonuçlar ise, test-tekrar test güvenilirliği açısından üç alt boyutun da oldukça yüksek değerlere sahip olduğunu kanıtlamıştır (sırasıyla .95, .91 ve .94). Bu bulgular ölçeğin kararlılığını ortaya koymasından dolayı son derece önemlidir. Ölçme araçlarının araştırmalarda kullanılabilmesi için önerilen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Anastasi, 1982) göz önüne alındığında, BYÖ'nün güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular BYÖ'nün Türkçe formunun yüksek düzeyde geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu kanıtlamıştır. Buna göre, BYÖ'nün eğitim ve psikoloji alanında önemli bir yapı olan başarı yönelimlerini değerlendirmede ve üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini ölçmede geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği söylenebilir. Ancak ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerliğini belirlemek amacıyla, başarı yönelimleri yapısıyla ilişkili olabilecek çeşitli psikolojik yapıları değerlendiren ve geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçları ile bu ölçek arasındaki ilişkilerin inceleneceği bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Yine bu ölçeğin kullanılacağı ileri araştırmaların yapılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Mac Millan Publishing Co. Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Gütülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 207-239.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Educational Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Koestner, R., & Zuckerman, M. (1994). Causality orientations, failure and achievement. *Journal of Personality, 62*, 321-345.
- Lemyre, P., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 120-136.
- Meece, J. L., Blumfeld, P. C., & Hoyle, R. K. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514-523.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, L., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683-692.
- Nichols, W. D., Jones, J. P., & Hancock, D. R. (2003). Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology, 24*, 57-85.
- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research, 39*, 437-455.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544-555.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*, 319-337.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173-208.
- Tan, J. A., & Hall, R. J. (2005). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. *Personality and Individual Differences, 38*, 1891-1902.
- Zweig, D., & Webster, J. (2004). Validation of a multidimensional measure of goal orientation. *Canadian Journal of Behavioural Science, 36*(3), 232-243.

BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ (ORJİNAL FORM)

1	I like school work that I'll learn from, even if I make a lot of mistakes.
2	An important reason why I do my school work is because I like to learn new things.
3	I like school work best when it really makes me think.
4	An important reason why I do my work in school is because I want to get better at it.
5	I do my school work because I'm interested in it.
6	An important reason I do my school work is because I enjoy it.
7	I would feel really good if I were the only one who could answer the teachers' questions in class.
8	It's important to me that the other students in my classes think that I am good at my work.
9	I want to do better than other students in my classes.
10	I would feel successful in school if I did better than most of the other students.
11	I'd like to show my teachers that I'm smarter than the other students in my classes.
12	Doing better than other students in school is important to me.
13	It's very important to me that I don't look stupid in my classes (Bu madde faktör yüksek olduğu için uyarlanan formda yer almamaktadır).
14	An important reason I do my school work is so that I don't embarrass myself.
15	The reason I do my school work is so my teachers don't think I know less than others.
16	The reason I do my work is so others won't think I'm dumb.
17	One reason I would not participate in class is to avoid looking stupid.
18	One of my main goals is to avoid looking like I can't do my work.

BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ (UYARLANAN FORM)

1	Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.
2	Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.
3	Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarını daha çok severim.
4	Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir.
5	Okul çalışmalarımı yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.
6	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır.
7	Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim.
8	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.
9	Sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.
10	Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissedirim.
11	Öğretmenime sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.
12	Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.
13	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.
14	Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.
15	Çalışmalarımı yapmanın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.
16	Sınıf çalışmalarına katılmamanın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.
17	Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.

Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık

Peer Relations And Friendship in Childhood

Derya BEYAZKÜRK*

Şakire ANLIAK**

Çağlayan DİNÇER***

Öz

Problem Durumu: Akran ilişkileri, çocukların paylaşım ve işbirliği içinde bir arada olmalarını desteklemekle birlikte, kişiler arası ilişkiler için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında, problem çözmelerinde ve sorunlarla başa çıkmalarında önemli rol oynamaktadır. Akran ilişkileri, çocukları, fiziksel, bilişsel, ahlaki, sosyal ve duygusal alanlardaki gelişimlerine paralel olarak, çeşitli aşamalardan geçerek geliştirmektedir. Çocukların akranlarıyla ilişkilerinde yaşadıklarını anlamak için, sosyal davranış özelliklerini, farklılıklarını, aile problemlerini ve sosyal statülerini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çocukların alternatif çözümler geliştirerek problemlerle baş etmelerinde, daha nitelikli ilişkiler kurmalarında eğitimcilerin yanı sıra, anne-babalara ve diğer yetişkinlere de önemli görevler düşmektedir.

Amaç: Çocukların sosyal gelişiminde önemli rol oynayan akran ilişkilerinin gelişim aşamalarını gözden geçirmek, bu ilişkilerin önemini vurgulamak ve bu ilişkilerin daha iyi düzeyde geliştirilebilmesi için problemlere yol açan faktörleri tanımlayarak nasıl rehberlik edilebileceğini tartışmaktır.

Veri Kaynakları: Çocukların sosyal ortamlarda sergiledikleri sağlıklı kişiler arası etkileşimlerde, öncelikle erken çocukluk döneminde ebeveynleriyle kurdukları ilişkilerin model teşkil ettiği vurgulanmaktadır. Buna paralel olarak çocukların yaşamlarında önemli rol oynayan yetişkinlerle ve akranlarıyla kurdukları ilişkiler aracılığıyla, sosyal becerilerini geliştiren bazı düşünce ve davranış biçimlerine sahip olmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır. Kişiler arası problemlerin çözümünde yetersizlikler yaşayan bir çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortama uygun yanıt verme olasılığının düşük olacağı belirtilmektedir.

Ana Tartışma: Bu bağlamda sosyal beceri eğitiminin çocukların problemlerini çözmeye yardımcı bir araç olarak kullanılabilmesi üzerinde durulmaktadır. Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmakta zorlanan bireylerin, etkili bir iletişim için davranışlarını nasıl düzenlemeleri gerektiği konusunda sıkıntı yaşadıkları ve bu nedenle de bu tip eğitimlerden yararlanabilecekleri vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu eğitim programlarının, bireylerin değişik alternatiflerin farkına vararak kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemlerini çözmeye farklı davranış biçimleri geliştirmelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak, çocukların akranlarıyla farklı sosyal deneyimleri paylaşmaları için de uygun fırsatların sunulması gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

* Öğr.Gör. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Bornova / İZMİR

** Yard.Doç.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Cebeci / ANKARA

*** Prof.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Cebeci / ANKARA

Sonuç: Sosyal beceri eğitimlerinin ve kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesini sağlayan eğitim programlarının yanı sıra, farklı özelliklere sahip eğitim ortamları ile çocukların sosyal ilişkilerinin geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip ebeveynler ve diğer yetişkinler gibi, eğitimciler de çocuğun sosyal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda yetişkinlerin, koruyucu, saygılı, açık, tutarlı ve mantıklı birer model olarak çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin düzenlenmesinde önemli rol oynadıkları düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akran ilişkileri, çocukluk, arkadaşlık.

Abstract

Background: Peer relations help children to gain knowledge and skills for interpersonal relationships to solve problems and to cope with difficulties by supporting children in a cooperative and sharing environment. Peer relations improve in different stages along with physical, cognitive, moral, social, and emotional developmental areas of children. However, it should be stated that every child has a unique development in peer relations. In order to understand the relationships of children with their peers, features of social behaviors, differences, family problems and social status should be taken into account. Besides educators both parents and other adults who have significant roles in children's lives have important duties to help children in coping with difficulties and finding alternative solutions to the problems that children have encountered in their daily lives.

Purpose: To review developmental stages of peer relations are effective on social development of children, to imply the importance of these kinds of relationships, and to discuss how to guide children by describing the factors that lead to problems to improve these kinds of relationships.

Sources of Evidence: It has been emphasized that specifically in early childhood period, the relationships formed with parents plays an important role as a model for children in healthy interpersonal interactions. Additionally, via the interactions with other significant adults and peers, children should have some specific thought and behavior styles which improve their social skills. Based on this issue, a child who cannot solve interpersonal problems efficiently, the possibility of responsiveness in social environment would be expected to decrease.

Main argument: It is suggested that social skills training would be helpful to solve the problems of children. According to the main idea under these kinds of training programs, individuals who could not be able to form positive relationships with others could not understand how to organize their behaviors for an appropriate interaction. Therefore, in these kinds of training programs individuals could be able to realize alternative choices and learn different behavior styles to solve their interpersonal problems. Additionally, it is emphasized that appropriate opportunities should be provided for children to share different social experiences with their peers.

Conclusions: Specifically, different types of educational settings create various opportunities for children to improve their social relationships. Educators also have some other responsibilities to contribute social development of children as well as parents and other significant adults. It is important for adults being a model for children in order to help them to organize their relationships with peers. It is suggested that adults should be protective, kind, clear, consistent and logical in their relationships with their children.

Keywords: Peer relations, childhood, friendship.

Arkadaşlık, bireyin gelişim süreci içerisinde önemli yer tutan, duygusal, sosyal ve bilişsel düzeyde etkileri olan ve uyum sağlamada rol oynayan kritik bir olgudur. Özellikle çocukların sosyal gelişimi kapsamında üzerinde önemle durulan konulardan birisidir. Arkadaşlık, gönüllü ve karşılıklı, özel bir ilişki türüdür. Karşılıklı olması, her iki tarafın da bu arkadaşlığı tanıması ve sürdürmesi anlamını taşımaktadır (Vasta, Haith, & Miller, 1992; Glen, & Cohen, 1996). Arkadaşlık, aynı zamanda, çeşitli aşamalarla gelişen bir kavramdır. Bu gelişimin ilk aşamasında, arkadaş, birlikte oynanan kişidir. Bu aşamada güven, arkadaşın becerileriyle tanımlanır: "Ali'ye güvenirim çünkü, oyuncağımı kırmaz." İkinci aşamada arkadaşlar, istenen davranışları yerine getiren önemli kişiler olarak görülmektedir. Arkadaşların benzer oyunlardan hoşlanmaları önemlidir: "Yakın arkadaş, benim hangi oyunları sevdiğimi bilen arkadaştır." düşüncesi hakimdir. İkinci aşamada güven, arkadaşın kişiye karşı iyi niyeti olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü aşamada arkadaşlık, belli durumlarda karşılıklı yardımlaşma olarak görülmektedir. Bu aşamada yakınlık ve paylaşım karşılıklıdır; güven duygusu hem davranışı hem de düşünceyi kapsamaktadır. Dördüncü aşamada, kişi arkadaşlığına dıştan bakarak değerlendirebilir. Arkadaşlık uzun sürede gelişen bir birliktelik olarak düşünülmektedir. Yakınlık, güven ve özel sorunları paylaşma, arkadaşlığı sürdürme ve koruma çabaları olarak görülmektedir. Bu aşamada, yalnızca güven duygusunu bozan çatışmaların arkadaşlığı sona erdirebileceğine inanılmaktadır. Beşinci aşamada, arkadaşların birbirlerinin gelişimine katkıda bulunacağı görüşü gelişmektedir. Arkadaşlık bireysel kimlik gelişimi için önemlidir. İyi arkadaşlar kişiliği uyuyan insanlar olarak tanımlanmakta, birey tarafından güven duyma, hem destek sağlamak, hem de gerektiğinde arkadaşını özgür bırakmak olarak değerlendirilmektedir (Hortaçsu, 2002).

Çocukluk Döneminde Arkadaşlığın Gelişim Aşamaları

Çocukluk döneminde kurulan arkadaşlık ilişkileri de belirli aşamalar içinde gelişim göstermektedir (Vasta, Haith, & Miller, 1992; Yavuzer, 1999; Hortaçsu, 2002). Doğumdan sonraki ilk yılda, ebeveynler bebeğin en iyi arkadaşlarıdır. Bu ilişki seven duygular ve yumuşaklıkla sonuçlanan tam donanımlı karşılıklı etkileşimi kapsamalıdır. Bowlby'nin (1969-1973) ve Ainsworth'ün (1978) yıllarında etolojik ve psikanalitik kuramdan etkilenerek bağlanma ilişkisi üzerinde yaptıkları çalışmalarının anne baba çocuk ilişkileri alanına önemli katkılarda bulunduğu belirtilmektedir. Bağlanma kuramı, bilişsel süreçleri desteklemekle birlikte, bebeğin hayatında yetişkinlerle kuracağı, ona güven ve korunma sağlayacak yaşamsal değeri olan bağlanma ilişkisinin üzerinde önemle durmaktadır. Ayrıca bu süreçte kurulan ilişkinin çocuk için bir ilişki modeli olduğunu ve bunun sonraki ilişkilerini ve toplumsal uyumunu da etkilediği sıklıkla belirtilmektedir (akt, Hennessy, & Martin, 1992; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Wittmer, & Honig, 1994; Hortaçsu, 2002). Dünyaya uyum sağlama çabası içinde olan bebeğin annesine ihtiyaç duyduğu zamanlarda onu yanında bulması, sevgi, güven ve kabulü, annesiyle kurduğu ilişkide hissedebilmesi ve gereksinimlerinin zamanında ve gereği gibi hassas bir şekilde karşılanması, çocuğun dünya ile ilgili düşüncelerinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olacağı vurgulanmaktadır. Günlük yaşamdaki olağan işleri yerine getirirken bebekle konuşmak, ona gülmek, oyunlar oynamak ve bebeğin de buna eğlenerek cevap vermesi, sıcak bir etkileşimin temellerini öğrenmenin bir yolu olduğu ifade edilmektedir. Böylesi olumlu bir ilişki biçiminin, çocuğun diğer bireylerle ileride kuracağı ilişkiler için mo-

del teşkil ederek, güçlük çekmeden nitelikli ilişkiler kurulmasında bir gösterge olduğu ifade edilmektedir. (Oktay, 2000; Hortaçsu, 2002).

Normal gelişim süreci içinde bebekler ilk yıllarında henüz birliktelik kurmak ya da bundan keyif almak için akranlarına yönelik bir arayış içinde bulunmamaktadırlar. Bebekler ancak yetişkinler onları bir araya getirirlerse birlikte olabilmektedirler (Vasta, Haith, & Miller, 1992). Bebeklerin sıklıkla akranlarıyla aynı ortamlarda bulunmalarını sağlamak, bebeğin yaşıtına olan ilgisini arttırdığı ve birbirlerini etkileme çabasında bulunmalarını sağladığı belirtilmektedir (Rubinstein, 1989). Bu dönemde bebekler, yaşıtlarına ilgi göstermelerine rağmen, kalıcı, duygusal bağlılık ve karşılıklık içeren arkadaşlıklar kuramamaktadırlar. Bebeklerin birbirlerinin farkında olduklarını gösteren davranışları; birbirine dokunma, bakma, saçını çekme, hareketlerin taklit etme gibi, 6 aydan sonra sergilemeye başladıkları belirtilmektedir. İlerleyen süreçte oyuncaklara öncelikli olarak tepki verme davranışı göstermeleriyle birlikte bir oyuncağı paylaşmanın söz konusu olduğu durumlarda, oyuncak için kavga etme, gergin bir şekilde izleme, vurma, ısırma gibi saldırgan davranışlar gösterdikleri ifade edilmektedir (akt, Vasta, Haith, & Miller, 1992; Yavuzer, 1999; Çetin, Bilbay, & Kaymak; 2002).

Bir - iki yaş aralığında, bebeğin akranıyla tamamlayıcı ve karşılıklı etkileşimi içeren bir gelişim gösterdiği belirtilmektedir. Bu dönemde bebek akran grubundaki bazı çocukları diğerlerinden ayırarak onlarla kalıcı ilişkiler kurmakta, diğer bir deyişle, arkadaşıyla diğer akranları arasında bir ayırım yapmaktadır (Hortaçsu, 2002). Bu dönemde nesnelere, örneğin oyuncaklar, sosyal ilişkilerde bir araç olarak kullanılmaktadır. Böylece arkadaşlık ilişkilerinde bir takım sosyal tepkilerin gelişmeye başladığı belirtilmektedir (Yavuzer, 1999).

İki - üç yaşları arasındaki çocukların akranlarıyla kurdukları etkileşimlerde, arkadaşlığı kısa ve uzun süreli olarak ayırt ettikleri ve arkadaş sayılarında da bir artış gözlemlendiği belirtilmektedir (Hortaçsu, 2002). Her ne kadar bu dönemde aile ilişkileri çocuğun yaşamında etkili olmaya devam etse de, çocuk için akranlar sosyal sistem içinde ikincil düzeyde öneme sahip olmaya başlamaktadır (Vasta, Haith, & Miller, 1992). Ayrıca bu dönemde kendi akranlarıyla kurdukları ilişkilerden zevk almaya başladıkları bir döneme girdikleri belirtilmektedir (Yavuzer, 1999). Bu dönemde çocukların dil gelişimlerinin başlamış olması, çocuğun farklı çocuklarla da anlaşmasına olanak sağlamaktadır (Hortaçsu, 2002).

Üç - yedi yaş aralığında ise, çocukların, arkadaşlarının özellikleri ve davranışları hakkında konuşmaya başladıkları ifade edilmektedir. Örneğin; saldırgan davranışlar olumsuz, sevecen yaklaşımlar ise olumlu olarak değerlendirilmektedir (Vasta, Haith, & Miller, 1992; Hortaçsu, 2002). Bu dönemde gerçek arkadaşlar ve oyun arkadaşları arasında bir ayırım yapıldığı ve daha fazla karşılıklık içeren arkadaşlık ilişkilerinin kurulduğu belirtilmektedir. Bu sırada, çocuklar oyun oynarken kendilerini yalnızca arkadaşlarıyla kısıtlamayıp değişik çocuklarla da oynayarak toplumsal çevrelerini de genişletmektedirler (Hortaçsu, 2002). İkinci yaşta kısa ve uzun süreli olarak oluşturulan arkadaş tercihlerinin 3-4 yaş civarında güçlü bağlılıklara dönüştüğü ve yakın bir arkadaşına sahip olmanın onlar için büyük bir mutluluk olduğu belirtilmektedir (Çağdaş, & Seçer, 2002). Beş yaşında diğer çocuklarla birlikte olma ve iyi ilişkiler kurma isteğinin hakim olduğu dönemin ardından, altı ve yedi yaş aralığında, çocukların

paylaşma, dostluk ve sempati gibi davranışlar sergilemelerinin yanı sıra rekabet, kavga ve çatışmalar içine girdikleri de gözlenmektedir (Çağdaş, & Seçer, 2002).

Sekiz - dokuz yaş aralığında ise çocuklar, kurallar doğrultusunda oyunlara katılmadan keyifli almaya ve çeşitli arkadaşlarla çok daha fazla zaman geçirmeye başladıkları belirtilmektedir. Arkadaş seçimini de kendi değer yargıları doğrultusunda gerçekleştirdiği gözlenmektedir. Akranlarıyla birlikte olumlu duygusal ilişkiler geliştirmeye gayret ederek onlarla birlikte ortak etkinliklerde bulunmayı tercih etmektedirler. (Vasta, Haith, & Miller, 1992).

Arkadaşlık İlişkilerinin Birey Üzerindeki Etkileri

Bireyin, tüm yaşantısında, toplumun diğer üyeleriyle girdiği etkileşimlerde, sosyal ilişkileri başlatmak, sürdürmek ve sosyal çatışmaları çözümlenmek özellikle kritik önem taşıyan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Shure, & Spivack, 1980; 1982). Bu bakımdan akran ilişkileri, kişiler arası becerilerin kazanılmasında yani sosyalleşme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar, arkadaşlık ilişkilerinin, çocukların sosyal, bilişsel, ve duygusal gelişimlerini ve bireyin uyum sağlama sürecini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Shure, & Spivack, 1980; 1982; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996; Hepler, 1997; Dodge, & Bickart, 1998; Fergusson, Woodward, & Horwood, 1999; Little, & Brendgen, 1999; Heiman, 2000a; Shure, 2001; Bloomquist, & Schnell, 2002). Arkadaşlar ile kurulan sosyal diyaloglar, duygusal destek ve paylaşım sağlayarak, çocuğun iç dünyasının zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, arkadaşlık ilişkileri, toplumsal becerileri geliştirerek yeni arkadaşlar edinilmesini kolaylaştırmakta ve toplumsal normların öğrenilmesine de katkıda bulunmaktadır (Hortaçsu, 2002).

Arkadaşlık ilişkileri, belli aşamalar içinde gelişim göstermekle birlikte, bu ilişkiler, aynı zamanda, her çocuk için kaçınılmaz bir şekilde farklılık da içermektedir. Pek çok çocuk, arkadaşlarıyla kurdukları iletişimde güven ve doyum sağlarken, bazı çocuklar ise arkadaşlık ilişkilerinde sürekli olarak problemler yaşamaktadırlar. Bu bakımdan problemler akran ilişkileri yaşayan çocukların yaşamlarının pek çok alanında güçlük çektikleri belirtilmektedir. Diğer çocuklara kıyasla bu çocukların, okul yaşantılarında daha fazla sosyal ve akademik problemler ile karşılaştıkları, okulu bırakma ya da okuldan soğuma risklerinin daha fazla olduğu, dolayısıyla uzmanlar tarafından daha fazla özel eğitime sevk edildikleri gözlemlenmiştir (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Çiftçi, & Sucuoğlu, 2003; akt, Gettinger, 2003). İlişki içerisinde kimi çocuklar aktif olarak arkadaşları tarafından dışlanırken, kimi çocuklar ise görmezlikten gelinmekte ya da bilinçli bir şekilde ihmal edilmektedir (Vasta, Haith, & Miller, 1992). Zettergren'in (2003) yapmış olduğu araştırmada dışlanan erkek çocukların diğer erkek çocuklara oranla okulu bırakma eğilimlerinin daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Akranlarca kabul görmenin ya da dışlanmanın, erken çocukluk döneminden başlayarak, etkilerinin yetişkinliğe kadar devam ettiği ve kişilik gelişiminde bir önemli rol oynadığı gözlenmektedir (Peery, Jensen, & Adams, 1985).

Akranları tarafından dışlanan çocukların, bu durumu zihinsel ve duygusal olarak içselleştirdikleri yani bunu kişisel yetersizlikleri olarak değerlendirdikleri ve bu nedenle de çeşitli problemler yaşadıkları bilinmektedir. Bu problemler içerisinde, sosyal ilişki kurmada kendini yeterli görmeme, güvensizlik ve yalnızlık hissi, depresyon ve çekinik davranış özellikleri yer almaktadır (Rubin, Hymel, & Mills,

1989; Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990; Ladd, 1999; Heiman, 2000b; Bloomquist, & Schnell, 2002). Sağlıklı akran ilişkilerinden yoksun olan çocukların, aynı zamanda özgüven duygusunu geliştirme fırsatını da kaçırabilecekleri belirtilmektedir. Bu çocukların, kendi yeteneklerine daha az güveniyor olmalarından dolayı, sosyal etkileşimlerde yaşanan iniş ve çıkışlardan olumsuz yönde etkilenebildikleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte, bazı popüler çocukların da bir çok arkadaşına sahip olmalarına rağmen, kendilerini yalnız ve mutsuz olarak hissettikleri de gözlenmektedir (Burton, 2001). Farklı özelliklere sahip, pek çok akran ile karşılaşan çocuklar arkadaşlarını tesadüfi bir şekilde seçmemektedirler. Bu akranlar içerisinde çok az sayıda bir kısmı ile gerçek arkadaşlık ilişkisi kurmayı tercih etmektedirler. Bu seçimde en temel rol oynayan faktörün benzerlik olduğu, çocukların kendilerine benzeyen akranlarla arkadaşlık ettikleri gözlenmektedir. Bu benzerliklerden en temel olanları yaş, cinsiyet, etnik köken, benzer ilgiler ile tercihler ve süreklilik olarak tanımlanmaktadır (Vasta, Haith, & Miller, 1992). Araştırmalarda, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesinde destekleyici olan temel faktörlerin yanı sıra bu ilişkilerin olumsuz yönde gelişmesine neden olan ya da gelişmesini engelleyen farklı etkenlerin de bulunduğu belirtilmektedir (Vasta, Haith, & Miller, 1992; Burton, 2001). Çocukların akranlarıyla ilişkilerinde yaşadıkları problemleri anlamak ve gerekli olan desteği sağlamak için bu problemlere yol açan temel etkenleri gözden geçirmek, risk faktörlerini azaltmak ya da ortadan kaldırmak ve aynı zamanda koruyucu faktörleri de arttırmak gerekmektedir. Çocukların gelişimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkili olan bu faktörler içerisinde, sosyal davranış becerileri, farklılıklar, aile problemleri ve sosyal statü yer almaktadır (Burton, 2001).

Yeterli sosyal becerilerine sahip olmayan çocukların, akran ilişkilerinde daha sıklıkla dışlandıkları belirtilmektedir. Saldırgan ya da yıkıcı davranışlar sergileyen çocukların, sosyal etkileşimler sırasında, akranlarınca daha az kabul gördükleri gözlenmektedir (akt, Vasta, Haith, & Miller, 1992; akt, Bloomquist, & Schell, 2002). Saldırgan çocukların saldırgan olmayan çocuklara göre bilgiyi farklı bir şekilde işledikleri, karşı taraftan gelen olumlu sosyal ipuçlarını algılamaktan çok saldırgan içerikli tepkilere daha fazla odaklandıkları belirtilmektedir. Saldırgan çocukların saldırgan çözümler üreterek problemleriyle daha iyi başedebileceklerine inandıkları ifade edilmektedir (akt, Bloomquist, & Schell, 2002). Shure ve Spivack (1980, 1982) yapmış oldukları çalışmalar sonucunda küçük çocukların sosyal uyumlarını yönlendirmede belirli bilişsel yeteneklerin önemli rol oynadığını ifade ederek bu yeteneklerin davranışlar üzerinde etkinliğini değerlendirmişlerdir. Akranlarıyla kurdukları ilişkilerde çekinik bir yaklaşım içinde olan çocukların, başkalarınca kabul görme yeteneklerini kendi kendilerine sınırlandırdıkları belirtilmektedir. Etkili iletişim becerilerine sahip olamamanın, hem saldırgan hem de çekinik davranış özelliklerinin oluşum nedenleri arasında yer alabileceği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, çocukların duygusal durumlarının da kurdukları ilişkiler üzerinde etkili olabileceği, çocukların arkadaşlık ilişkilerinden korkuyor veya endişe duyuyor olmalarının, etkili bir yaklaşım içinde davranmalarında engel teşkil edebileceği öngörülmektedir (Vasta, Haith, & Miller, 1992; Burton, 2001).

Çocukların sosyal ortamlarda sağlıklı kişiler arası etkileşimler kurabilmeleri için öncelikle incelik içeren, duyguya dayalı bazı düşünce ve davranış biçimlerine sahip olmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır (Hepler, 1997; Spence, 2003). Kişiler arası

problemlerin çözümünde yetersizlikler yaşayan bir çocuğun sosyal ortamda kurduğu etkileşimlerde bir çatışma durumu ile karşılaştığında öncelikle ortamdaki güçlüğü belirlemesi, bunun çözümü için olası alternatif yolları düşünerek sonuçları değerlendirmesi ve uygun olan sosyal içerikli çözümleri belirleyip bunları davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. Tüm bunları gerçekleştiremeyen bir çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortama uygun yanıt verme olasılığının düşük olacağı belirtilmektedir (Dinçer, & Güneysu, 1997; Spence, 2003).

Akran ilişkileri üzerinde olumsuz etkiye sahip bir diğer faktör de farklılıklardır. Birbirine benzeyen özellikler taşıyan çocukların, akranları tarafından daha kolay kabul edildiği buna paralel olarak, akranlarınca farklı algılanan çocukların ise sosyal dışlanma ile karşı karşıya kalma ihtimallerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Vasta, Haith, & Miller, 1992; Burton, 2001). Bu durumun, özellikle etnik grubu ve cinsiyeti farklı, fiziksel olarak çekici olmayan ya da herhangi bir engeli olan çocuklar ile sınıfa yeni gelmiş çocuklar için geçerli olduğu belirtilmektedir (Burton, 2001). Graham ve arkadaşlarının (1998) yapmış oldukları çalışma sonucunda çocukların cinsiyet ve etnik köken ne olursa olsun karşılıklı ilişkilerinde karşı cinsten bir arkadaş edinmekten ziyade aynı cinsiyetten bir arkadaş edinmeyi tercih ettikleri ve çocukların yaşları büyüdükçe bu tercihlerinde artış gözlemlendiği belirtilmektedir. Ayrıca kızlar hariç erkeklerde yaşla birlikte aynı cinsiyet ve kesişen etnik gruptan arkadaş edinmenin oranının arttığı ifade edilmektedir. Fergusson, Woodward ve Horwood'un (1999) yapmış oldukları çalışmada, erken dönemde ortaya çıkan davranış problemlerinin hem kız hem de erkek çocuklarının akran ilişkilerinin işleyişi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Özellikle erkek çocuklarından çok kız çocuklarında bu bağlantının daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun, erkek çocuklarına oranla, davranış bozukluğu gösteren kız çocuklarında akran ilişki problemlerine daha fazla hazırlayıcı bir zemin oluşturduğu düşünülmektedir. Bu durumun kız çocuklarının arkadaşları tarafından daha aykırı algılanmasına, daha az kabul görmelerine ve daha fazla problem yaşamalarına neden olabileceği belirtilmektedir.

Ayrıca cinsiyet ve etnik kökene ek olarak aile problemlerinin de çocukların akran ilişkileri üzerinde olumsuz etkiler yaratan önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Aile üyelerinden birinin ya da çocuğun hastanede yatıyor olması, aile fertlerinden birinin işini kaybetmesi, aile fertlerinden birinin kaybı ya da ailesini terk etmesi, boşanma, yeni bir bebeğin aileye katılması, olumsuz anne - baba çocuk etkileşimi gibi pek çok faktörün günümüzde çocukların stres altında, sosyal ve duygusal sorunlar yaşamalarına neden oldukları belirtilmektedir (Beaty, 2000). Wolchik ve Sandler (2001) yapmış oldukları çalışmada boşanmanın, çocukların uyumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmakta, çocukluk dönemi saldırganlığının, semptomları içselleştirme, düşük akademik başarı ve zayıf akran ilişkileri ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Burton' a (2001) göre boşanmış ailelerin çocukları, bu durumdan kaynaklanan kızgınlık duygularını okula ve arkadaşlarına yansıtabilmekte ve bu nedenle de akranlarınca dışlanabilmektedir. Benzer olarak, aile üyelerinden birinin alkol kullanımı çocuğun arkadaşını eve getirme konusunda isteksizliğe yol açabilmekte ve bu da yakın dostlukların kurulmasına engel olabilmektedir (Burton, 2001). Olumsuz aile etkileşimlerine yönelik Patterson'un 1982 yılında yapmış olduğu çalışmada çocuğun saldırgan davranışlarının karşılıklı zorlayıcı etkileşimler sonucunda oluştuğu vurgulanmaktadır. Literatürde saldırgan çocukların, saldırgan bir ai-

le ortamı içinde yaşadıkları düşüncesini destekleyen çalışmalarda yer almaktadır (aktaran, Moshman, Glove, & Bruning, 1987; Hortaçsu, 1997; 2002).

Ailenin ve çocuğun toplum içerisindeki sosyal statüsü, çocukların etkileşimlerinde önemli rol oynayan faktörlerden biridir. Özellikle düşük sosyal statüye sahip ailelerin çocukları, akran ilişkilerinde yaşanan günlük problemlerin üstesinden gelebilecek becerilere sahip olsalar bile, toplumsal olarak dışlanabilmektedirler. Bu durumun çocukların arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini engelleyici bir faktör olduğu belirtilmektedir (Burton, 2001). Hartup (1983) çocuğun sosyal etkileşimde gördüğü sosyal beğeni derecesini popülerlik olarak tanımlarken statü yada sosyal konum kavramlarının da popülerliği içeren genel bir kavram olduğunu belirtmektedir. Hartup'a göre sosyal konum çocuğun belli bir akran grubu içindeki yerini belirlemektedir (Akt, Çetin, Bilbay, & Kaymak, 2002). Bloomquist ve Schnell (2002) saldırgan çocuk davranışı ile akran statüsü ve çocuğun sosyal etkileşimlerle ilgili bilgiyi nasıl işlediği arasında bir bağlantı olduğunu belirtmektedir. Hepler'in 1997 yılında yapmış olduğu çalışmada düşük statüye sahip çocukların dışlanan çocuklar olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu da sosyal becerilere yönelik literatür çalışmalarının bulgularını destekler niteliktedir. Çalışmada cinsiyet ve statünün akran ilişkilerinde önemli bir faktör olduğu, yüksek ve orta seviyede statüye sahip olan erkek çocukların, düşük statüdeki erkek çocuklara oranla, daha fazla yüksek statüye sahip çocuklar ile etkileşime geçtikleri belirlenmiştir. Ancak düşük statüye sahip kız çocukları ile erkek çocukları karşılaştırıldığında, kız çocuklarının oyun zamanlarında yüksek statüye sahip akranlarıyla daha fazla birlikte olmayı tercih ettikleri gözlenmiştir (Hepler, 1997). Zettergren' nin 2003 yılında yapmış olduğu araştırmasında dışlanan kız ve erkek çocukları, akademik performans ve zeka seviyesi açısından diğer statüdeki çocuklardan daha düşük bir seviyede yer alırken, popüler kız ve erkek çocuklarının seviyesinin standartların üstünde olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları akranları tarafından dışlanmış çocukların okul problemleri açısından uzun dönemde bir risk grubu olduğunu göstermiştir.

Akran Problemleriyle İlişkili Diğer Faktörlerin Saptanması ve Müdahale

Akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen, akademik başarısızlık, aile içi problemler vb. faktörlerin etkilerini azaltmak amacıyla, öncelikle probleme yol açan nedenlerin saptanması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Problem, çocuğun akademik başarısızlığından kaynaklanıyor ise, başarısız olduğu alanlar belirlenerek çocuğa destekleyici eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Aile içi problemler nedeniyle sorun yaşayan çocukların da aile problemleriyle baş edebilmeleri için rehberlik edebilecek uzmanlardan yardım almalarının destekleyici olacağı belirtilmektedir. (Burton, 2001). Bu nedenle, çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları problemlerin üstesinden gelmelerine yardımcı olabilmeleri için yetişkinlerin müdahale programlarından biri olan sosyal beceri eğitimlerinden yararlanmaları önerilmektedir (Erwin, 1994). Ayrıca çocukların akranlarıyla farklı sosyal deneyimleri paylaşabilmeleri için uygun fırsatların da sağlanması gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Sosyal Beceri Eğitimi

Son yıllarda çocukların zihinsel gelişmelerinin yanı sıra diğerleriyle iyi ilişki kurma, duygularını kontrol etme, dürtüleriyle başa çıkma, moral ve etik değerlere sahip olma gibi çocukların, sosyal ve duygusal gelişmelerini desteklemekte olan sosyal be-

ceri eğitimlerine olan ilgi artmıştır. Bu beceri eğitiminin altında yatan temel varsayıma göre çevresiyle uygun sosyal ilişki kuramayan bireyler sağlıklı etkileşim için gerekli olan davranışları nasıl göstermeleri gerektiğini bilememektedirler. Dolayısıyla bu eğitim kapsamında bireylere farklı seçenekler, değişik davranış biçimleri sunulmakta ve sonuçlar bireylerle birlikte değerlendirilerek tartışılmaktadır (Hennessy, & Martin, 1992; Çetin, Bilbay, & Kaymak, 2002). Sosyal beceri eğitiminin, sıklıkla kişiler arası problem çözme beceri eğitimini de içerdiği belirtilmektedir (Spence, 2003). Sosyal beceri eğitimi altında yer alan Yönlendirme (Coaching), Model Olma (Modelling), Kişiler Arası Problem Çözme programlarının en temel üç yaklaşım olduğu savunulmaktadır (Erwin, 1994). Sosyal beceriler, sağlıklı kişiler arası ilişkiler ve bu ilişkilerle kurulan karşılıklı etkileşimler çerçevesinde gelişmektedir. Sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal statüsünde, sosyal etkileşim seviyesinde ve bilişsel problem çözme yeteneklerinde önemli gelişmeler yarattığı ifade edilmektedir (Erwin, 1994). Davranışları nedeniyle dışlanan çocuklar, yeni ve sağlıklı ilişkiler kurabilmek için sıklıkla, kişiler arası becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Kişiler arası problem çözme becerileri, çocuklarda gelişmesi gereken temel sosyal becerilerden biridir. Bu amaçla, karşılıklı akran ilişkilerini doyurucu ve üretici yapabilmek için uygulanan sosyal beceri ve kişiler arası problem çözme beceri eğitimleri, çocukların akran ilişkilerini geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Kişiler arasındaki problemler ile nasıl baş edecekleri konusunda eğitim almış çocukların, toplumda daha mutlu, daha uyumlu, daha iyi düşünen ve problemlerine alternatif çözümler üretebilen bireyler olduğu belirtilmektedir (Shure, 2001). Ayrıca problem çözme düşünce yapısını kazanmış ve pozitif ilişkiler kurmak için gerekli beceriler ile donatılmış çocukların akademik başarılarının da arttığı ifade edilmektedir. Bu bakımdan sosyal beceri eğitimi kişiler arası ilişkilerde gerekli olan belirli davranışların kazanımını zenginleştirmektedir (Erwin, 1994). Çocukların, küçük yaşlardan itibaren kişiler arası problemleri çözmek için çeşitli yollar düşünebilmeleri, ileriki yaşlarda doğru kararlar verebilen bireyler olmalarını sağlayacağı belirtilmektedir (Shure, & Spivack, 1979; Burton, 2001; Dinçer, & Güneysu, 1997; Shure, 2001).

Farklı Sosyal Deneyimler

Özellikle eğitim kurumları çocukların sosyal ilişkilerini geliştirebilecek çeşitli fırsatlar yaratmaktadır. Akranların oluşturduğu büyük ya da küçük çalışma grupları ile çocukların ihtiyaçlarına uygun çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca kendine güveni eksik olan çocuklar için küçük gruplarda akranlarıyla kolay etkileşime geçebilmelerini sağlayacak özel aktiviteler de düzenlenebilmektedir. Örneğin; işbirlikçi grup projelerinde, öğretmenler küçük çalışma gruplarına çeşitli görevler yükleyebilmekte ve grup üyeleri üstlendikleri görevleri başarıyla tamamlamak için işbirliği içinde çalışmak zorunda kalabilmektedirler. Grup arkadaşları tarafından daha önce farklı olarak algılanan çocukların bile, bu etkinlikler sırasında, akranlarının daha kolay kabul edilebildikleri görülmektedir. Böyle bir çalışmada yer alan çocukların, akranlarında sevecekleri yeni özellikleri keşfetmelerini sağlayan etkileşimler içine girerek ilişkilerinin niteliğini artırma fırsatı yakalayabildikleri belirtilmektedir (Burton, 2001). Miller ve Nunn (2001) beyin fırtınası yönteminin kullanıldığı grup tartışma saatlerinin sınıf içinde ortaya çıkan problemlerin çözümü için ideal bir ortam oluşturduğunu ifade etmektedir. Çocukların bu şekilde kendi problemlerini ve arkadaşlarını hayal kırıklığına uğratan problemleri dinleyebildiği belirtilmektedir.

Ayrıca sınıfta yapılacak problem çözme amaçlı grup tartışmalarının, çocuklara, etkili bir şekilde problem çözmeyi öğretebildiği vurgulanmaktadır. Bu yöntem ile çocukların sınıftaki arkadaşlarına farklı çözümler üreterek yardımcı olabildiği de gözlenmektedir. Böylelikle öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerinin gelişeceği ve daha iyi düzeyde kişiler arası ilişkiler kurabilecekleri öngörülmektedir (Miller, & Nunn, 2001; Çetin, Bilbay, & Kaymak, 2002). Öğretmenlere sunulan bir diğer öneri ise sınıf içinde grup etkinliklerine ya da grup oyunlarına yer vermesidir. Bu yolla özellikle sosyal olarak izole olmuş çocukların, diğerleriyle nasıl etkileşime geçebileceğini öğrenebilecekleri belirtilmektedir (Rogers, & Ross, 1986). Buna ek olarak, aileler, belirli zamanlarda, düzenlenen çeşitli etkinliklere davet edilerek çocuklarını destekleyebilmektedirler. Çocukların sanat, spor gibi farklı uğraşlar edinmelerini desteklemek de bir diğer yol olarak görülmektedir. Sözü edilen bu yaklaşımların, çocukların kendilerine güvenlerini arttırmada ve yeni arkadaşlıklar kurmalarında etkili olduğu belirtilmektedir (Burton, 2001).

Çocuklara Rehberlik Ederken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Çocukların sosyal gelişimlerine katkı sağlamada, yalnızca eğitimcilere değil, aynı zamanda anne-babalara ve çocukla ilişkili diğer yetişkinlere de önemli görevler düşmektedir. Nitekim, yapılan çalışmalarda, çocuklarının öz güven duygusunu ve bağımsızlıklarını desteklemeyen, tercih yapmalarına izin vermeyen, başarılarını takdir etmeyen, beklenti düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının akranlarıncaya daha fazla dışlandıkları gözlenmiştir (Peery, Jensen, & Adams, 1985). Bu noktadan hareketle, çocuklarının kendi sosyal yaşamlarını sağlıklı bir bakış açısına sahip olarak sürdürmelerine yardımcı olmak isteyen anne-babalara, eğitimcilere ve diğer yetişkinlere verilebilecek öneriler ana hatlarıyla şunları kapsamaktadır:

- Arkadaşıyla karşılaştığı sorunları yetişkinlerle rahatlıkla paylaşabilmesi için çeşitli fırsatlar tanınmalıdır.
- Çocuğun bireysel tercihlerine ve sosyal ihtiyaçlarına saygı gösterilmelidir. Örneğin; bazı çocuklar yalnızca birkaç arkadaş ile mutlu olabılırken, bazıları akran ilişkilerinde yüksek beklentilere sahip olabilmektedirler.
- Çocuğun akran ilişkilerini güçlendirmesi için sosyal fırsatlar yaratırken baskıcı bir tutum içinde olunmamalıdır.
- Çocuklarda, her zaman bütün insanlar tarafından sevileceği gibi bir beklenti yaratmamaya dikkat edilmelidir.
- Yaşam boyu her alanda kişiler arası problemler yaşanabileceği ifade edilmeli, bu problemlerle baş etmesini sağlayacak uygun çözümlerin bulunabileceği hem sözel olarak hem de davranışlarla gösterilmelidir.
- Çocuklara seçenekler sunulmalı ne yapmak istediğine kendisinin karar vermesi sağlanmalıdır.
- Çocuğun arkadaşıyla yaşadığı bir soruna tanık olduğunda, gerekiyorsa buna müdahale edilebilmekte ve ne yapmaları gerektiği konusunda destekleyici olunabilmektedir. Burada önemli olan yetişkinlerin olaya müdahale etme şeklinin yapıcı ya da yıkıcı olup olmadığıdır. Bu müdahale, çocukların sosyal

gelişimine katkıda bulunabileceği gibi, öz güvenlerine de zarar verici olabilmektedir. M¼dahale çocuğa yönelik olmamalı, davranışı hedef almalı ve problemin en sağlıklı biçimde nasıl cz¼lebileceđi konusunda yol gösterici olmalıdır.

- Çocuğun, fkesi kontrol altında tutularak, diğer bireyleri incitmeden kendisini nasıl ifade edebileceği konusunda yardımcı olunmalıdır.
- ocuk akranlarıyla sorun yaşadığı zaman ona, daha önceki başarılı akran ilişkileri hatırlatılmalı ve cz¼m¼n o kadar da uzağında olmadığı ona hissettirilmelidir.
- Çocukların akran ilişkilerinde sergiledikleri olumlu davranışların farkında olunmalı ve v¼lmelidir.
- G¼nl¼k yaşantısında, akranlarının duyu ve d¼ř¼ncelerine önem vermesi için çocuklar desteklenmelidir. Örneğin; herhangi bir ortamda, çocukla birlikte tanık olunan çatışma durumları hakkında, ona diğerlerinin nasıl hissedebileceğine ya da d¼ř¼nebileceđine dikkat çekecek sorular sorulabilir. Örneğin Ali, izinsiz olarak Ayşe'nin bebeğini aldığında, Ayşe ne hissetmiş olabilir? Onun yerine kendini koysaydın sen ne hissederdin? şeklinde çeşitli sorular yöneltilir.
- Nitelikli arkadaşlıkların kurulmasında ve s¼rd¼r¼lmesinde, paylaşım, işbirliği, yardım, özveri, empati gibi değerlerin önemi vurgulanmalıdır. Bu s¼rete yetişkinler, kendi arkadaşlık ilişkilerini de bu değerler ile yapılandırarak, çocuklarına örnek olmalıdırlar.

Sonuç

Akran ilişkilerinin çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerinde önemli rol oynadığı, bu ilişkilerin doğal olarak uzun dönemde sosyal-davranışsal ve akademik performansta g¼l¼ bir belirleyici olduğu gr¼lmektedir. Çocukların akranlarıyla ilişkilerini d¼zenlemede yetişkinlerin, yukarıda belirtilen önerilerin yanı sıra kendi kişisel özellikleri ile de destekleyici olmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır. Yetişkinlerin, ocukların rehberliğinden ve eğitiminden sorumlu bireyler olarak öncelikle koruyucu, nazik, açık, tutarlı ve mantıklı bir yaklaşım içinde olmaları önerilmektedir. Buna ek olarak, çocuklarla geçirilebilecek, karşılıklı saygıyı teşvik eden, d¼r¼st, samimi ve olumlu ifadelerin kullanıldığı özel zamanlar yaratılması da teşvik edilmektedir. Ayrıca yetişkinlerin çocuklarının isteklerinin farkında olduklarını hissettirmeleri ve çocuklarına da kendi duygularını ifade etmeleri için çeşitli fırsatlar yaratmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Beaty, J. J. (2000). *Skills for preschool teachers*. (6th ed.) New Jersey: Prentice- Hall
- Bloomquist, M. L., & Schnell, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems*. New York: The Guilford Press.
- Burton, C. B. (2001). Children's Peer Relationships, *ERIC-RIE0,ED265936*.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002) Sosyal gelişim. R.Arı (Ed.). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi* (s. 1-71). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, F., Bilbay, A., & Kaymak D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Çiftçi, İ., & Sucuoğlu, B. (2003). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diñer, Ç., & Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5 years old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5 (1), 37-46.
- Dodge, D.T., & Bickart, T. S. (1998). *Preschool for parents*. Washington: Teaching Strategies.
- Erwin, P.G.(1994). Effectiveness of social skills training with children: A Metaanalytic study(1). *Counselling Psychology Quarterly*, 7(3), 1-6.
- Fergusson, D.M., Lianne, J.W., & Horwood, L. J. (1999) Childhood peer relationships problems and young people's involvement with deviant pers in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 22. Temmuz. 2005, http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0902/is_5-_27/ai58061429.
- Gettinger, M. (in press). Promoting social competence in an era of school reform: A commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology*.
- Glen, E. R., & Cohen, R. (1996). Children's friendships: Expectations for prototypical versus actual best friends. *Child Study Journal*, 26(3), 209-227.
- Graham, J.A., Cohen, R., Zbikowski, S.M., Secrist, M.E., (1998). A Longitudinal investigation of race and sex as factors in children's classroom friendship choices. *Child Study Journal*, 28 (4), 245-267.
- Heiman, T. (2000a). Quality and quantity of friendship: Students' and teachers' perceptions. *School Psychology International*, 21(3), 265-280.
- Heiman, T. (2000b). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1-12.
- Hennessy, E. ve Martin, S. (1992). *Children and day care*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Heppler, J. B. (1997). Social development of children: the role of peers. *Social Work in Education*, 19 (4), 242-256.
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan ilişkileri*. (2. baskı). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Hortaçsu, N. (2002). *Çocuklukta ilişkiler: Ana-baba, kardeş ve arkadaşlar*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Howes, C., Hamilton, C.E., & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.

- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*, 2004 - 2021.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333 - 359.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.
- Little, T. D., & Brendgen, M. (1999). Children's reciprocal perceptions of friendship quality in the sociocultural contexts of east and west berlin. *International Journal of Behavioral Development, 23(1)*, 63-89.
- Miller, M., & Nunn, G.D. (2001). Using group discussing to improve social problem solving and learning. *Education, 121 (3)*, 1-7.
- Moshman, D., Glover, J.A., & Bruning R.H. (1987). *Developmental psychology.*, Canada: Little, Brown & Company Limited.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları.* (2.baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic.San. Ltd. Şti.
- Patterson, J. H. (1982) Sociodramatic play: A Tool for improving children's interpersonal problem solving skills. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New York).
- Peery, J. C., Jensen, L., & Adams, G. R. (1985). The relationship between parent's attitudes toward child rearing and the sociometric status of their preschool children. *The Journal of Psychology, 119 (6)*, 567 - 574.
- Rubin, K. H., Hymel, S., & Mills, R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: stability and outcomes. *Journal of Personality, 57 (2)*, 237 - 255.
- Rubinstein, M. (1989). How kids win friends and influence people. *Child, 4 (3)*, 46-49.
- Rogers, D.L., & Ross, D.D. (1986). Encouraging positive social interaction among young children. *Young Children, 41(3)*, 13-17.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem-solving and primary prevention: programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology, 89-94*.
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*, 29-44.
- Shure, M.B., & Spivack, G. (1982) Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology, 10(3)*, 341-356.
- Shure, M.B. (2001) *I can problem solve (An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program) (ICPS)*. (2.nd.ed.). Illinois: Research Press.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8(2)*, 84-96.
- Yavuzer, H., (1999) *Çocuk psikolojisi.* (18. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller S. C. (1992). *Child psychology.* New York: Wiley.

- Wittmer, D.S., & Honig, A.S. (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children*, 49(5), 4-12.
- Wolchik, S. A., West, S. G., Westover, S., Sandler, I. N., Martin, A., Lustig, J., Tein, J., & Fisher, J. (1993). The children of divorce parenting intervention: outcome evaluation of an empirically based program. *American Journal of Community Psychology*, 21, 293-331.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (2), 207-221.

İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yağış Çeşitlerini ve Oluşumlarını Algılama Biçimleri

The Fifth Grade Primary School Students' Perception of Precipitation Types and Formation

Seçil ALKIŞ*

Öz

Problem Durumu: İklim bilgisi (klimatoloji) ile ilgili konuların, hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğrencileri tarafından kavranmasının güç olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca yabancı literatürde meteoroloji ile ilgili konularda öğrencilerin çeşitli alternatif kavramlara sahip oldukları belirtilmektedir. İlköğretim öğrencilerinin yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılamasına yönelik yapılmış araştırmalara pek rastlanmadığından bu çalışmanın alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılama biçimlerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Yöntemi: Tarama modellerinden olan bu araştırmanın evreni, Bursa'daki devlet ve özel ilköğretim okullardır. Araştırmanın örneklemi, Bursa'daki ilköğretim okullarından seçilen 300 beşinci sınıf öğrencisidir. Altı açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı, Mayıs 2005'te uygulanmıştır. Öğrencilerin cevapları, Platten (1995a)'in çalışmasına benzer şekilde dört kategoride (doğru algılama, sınırlı algılama, yanlış algılama ve cevapsız) incelenmiştir.

Bulguları ve Sonuçları: Beşinci sınıf öğrencilerinin %15.4'ü yağmurun, %23'ü karın, %19.7'si dolunun, %4.7'si çiyin ve %2.3'ü kırağının oluşumuyla ilgili olarak doğru algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %48.9'u yağmurun, %41'i karın, %28.3'ü dolunun, %22.6'sı çiyin ve %53.3'ü de kırağının oluşumuyla ilgili çeşitli yanlış algılamalara sahiptir.

Öneriler: Yağış kavramının ve yağış çeşitlerinin oluşumunun ilköğretim birinci kademe öğrencileri tarafından tam olarak doğru algılanmasının oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Literatürdeki bazı kaynaklarda da, yağış çeşitleri ve oluşumlarıyla ilgili çelişkili ifadeler yer almaktadır. Oldukça teknik bilgiler içeren yağış ve yağış çeşitleri konusunun; coğrafyacılar, fen bilimciler ve eğitimcilerden oluşan bir ekip tarafından tekrar ele alınması faydalı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Kavram yanlışları, yağış çeşitleri, öğrencilerin algılamaları

* Araş.Gör.Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta : secilalkis@uludag.edu.tr
Bu çalışma, 2006 yılında Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yrd.Doç.Dr.Selma Güleç'in danışmanlığıyla tamamlanan "İlköğretim Öğrencilerinin Yağış Kavramını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma" adlı Doktora Tezi'nden derlenmiştir.

Abstract

Background/Problem Statement: It has been emphasized by several researchers that subjects about climatology are difficult both elementary and high school students to comprehend. Furthermore, it is stated in the literature that students have some varying alternative conceptions about meteorology. Since there are relatively few studies on students' perception of precipitation types and how they are formed, it is thought that the present study will make a positive contribution to the field.

Purpose/Objective/Research Question/Focus of Study: The goal of this study is to investigate the fifth grade primary school students' perception of precipitation types and how they are formed.

Methods: Within the scope of this study, which is of scanning models, were the state and private primary schools in the city of Bursa. In the sample group were 300 fifth grade students selected from the schools in question. The data collection instrument that consisted of six open-ended questions was applied in May 2005. The answers were examined in four categories (right perception, restricted perception, wrong perception and unanswered), which is in a way similar to the one in Platten's study (1995a).

Findings/Results: 15.4% of the fifth grade students had a right perception of the formation of rain while 23% of them had it of snow, 19.7% of them had a right perception of hail, 4.7% of them had it of dew and 2.3% had it of hoarfrost. 48.9% of the students were found to have several misconceptions about the formation of rain. 41% of them had misconceptions about the formation of snow, 28.3% of the students had them about the formation of hail, 22.6% of the students had misconceptions about the formation of dew and 53.3% had them about the formation of hoarfrost.

Conclusions / Recommendations: It is thought that the concept of precipitation and the formation of precipitation types are too hard to be perceived correctly by the primary school students at first level. There can be found some contradictory items of information in some sources in the literature on precipitation types and formation. It could be beneficial if geographers, scientists and educationalists came together to deal again with and revise the topics of precipitation types and formation, which all contain some highly technical bits of information.

Keywords: Misconceptions, precipitation types, students' perceptions

Son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar, öğrencilerin nesnelere ve olaylar hakkında öğretim öncesinde ve hatta öğretim sonrasında bile bilimsel bilgilerle tutarlı olmayan çeşitli fikirlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Nelson ve diğerleri (1992), erken yaşlarda edinilen bu kavram yanlışlarının, dünyaya yönelik sabit ama yanlış bir bakış açısı ile sonuçlanabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin sahip oldukları bu yanlış algılamalar tespit edilip düzeltilmezlerse, öğrenciler çeşitli fenomenleri, yine kendi sahip oldukları yanlış bilgilerle açıklamaya çalışacaklardır. Bu nedenle öğrencilerin sahip oldukları yanlış algılamaların çeşitli araştırmalarla ortaya çıkarılması büyük bir önem taşımaktadır.

Günümüzde, öğrencilerin fen olayları hakkındaki alternatif görüşlerinin araştırılması ise giderek önem kazanmaktadır. Çünkü, son yıllarda yapılan çalışmalar fen biliminin bir çok alanında öğrencilerin, kavramları algılama güçlüğü ile karşı karşıya olduklarını göstermektedir (Akt. Dikmenli, Çardak & Türkmen, 2002). İklim bilgisi (klimatoloji) ile ilgili konuların, hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğrencileri tarafından kavranması güç olan konulardan olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından

vurgulanmaktadır. Ayrıca yabancı literatürde de, özellikle Dove (2002) tarafından, meteoroloji ile ilgili konularda öğrencilerin çeşitli alternatif kavramlara sahip oldukları belirtilmektedir. Genel olarak öğrencilerin çeşitli kavramları anlama düzeylerini ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar bulunmasına rağmen, ilköğretim öğrencilerinin yağış çeşitlerini algılamasına yönelik araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bu nedenle, çalışmanın alana katkı getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılama biçimlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Tarama modelleri içinde değerlendirilebilecek olan bu araştırmanın evreni, Bursa il merkezinde bulunan bütün devlet ve özel ilköğretim okullarıdır. Araştırmanın örneklemi, 2004-2005 öğretim yılında Bursa'daki devlet ve özel ilköğretim okullarından seçilen toplam 300 beşinci sınıf öğrencisidir. Araştırmada; Tophane ve Dörtçelik İlköğretim Okulu devlet okullarını, Emine Örnek ve TED İlköğretim Okulu ise özel okulları temsil etmektedir.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılamalarını tespit etmek amacıyla altı açık uçlu soruluk bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Kavramların anlaşılma düzeylerinin ve yanlış anlamaların tespit edilmesinde öğrencilerin sorulara ayrıntılı cevap vermesini sağlayacak yazılı cevap gerektiren testler kullanılması uygundur (Akt.Coştu, 2002). Bu tür açık uçlu soruların diğer veri toplama araçlarına oranla çok daha fazla bilgi sağlaması, özellikle kavramların anlaşılma düzeyleri ve kavram yanlışlarını tespit etmede kullanılması önerilmektedir (Akt.Akbaş, 2002). Bu tür testler çoktan seçmelilere göre daha fazla bilgi sağlaması nedeniyle tercih edilmekte (White & Gunstone, 1992) ve özellikle kavramların anlaşılma düzeyini ve yanlış anlamaları tespit etmede yaygın olarak kullanılmaktadır (Ayas & Özmen, 2002).

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Araştırmada kullanılan ölçme aracının okullardaki uygulaması Mayıs 2005'te gerçekleştirilmiştir. Uygulama için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Örneklemi oluşturan öğrenciler 1'den 300'e kadar numaralandırılmış, her bir öğrencinin cevapları aynı satırda ve ard arda gelecek şekilde, cümlelerin orijinal formunu bozmadan Excel programı kullanılarak bilgisayara girilmiş, ardından frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Anlama düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalarda, öğrencilerin cevaplarına göre anlama seviyeleri kategoriler halinde incelenmektedir (Akt.Akbaş, 2002). Bu çalışmada da açık uçlu sorulara verilen cevaplar Platten (1995a)'in çalışmasına benzer şekilde dört kategoride incelenmiştir. Soru ile ilgili bilimsel cevabın bütün yönlerini içeren cevaplar doğru algılama, geçerli olan bilimsel cevabın bir ya da birkaç yönünü içeren fakat bütün yönlerini içermeyen kısmen doğru cevaplar sınırlı algılama, bilimsel bilgilerle tutarlı olmayan ve alternatif açıklamaları içeren cevaplar yanlış algılama ve öğrencilerin "bilmiyorum" şeklinde cevap verdikleri ya da boş, ilgisiz ve açık olamayan cevaplar cevapsız kategorine dahil edilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Yağış; havadaki su buharının yoğunlaşmadan sonra, gerek sıvı, gerek katı olarak yeryüzüne düşmesi olayıdır (İzbirak, 1992). Havada bulunan su buharı miktarı, sıcaklığı, hava kütesinin yükselerek soğuma durumu ve özellikle çevresel lapse-rate durumuna bağlı olarak çeşitli şekillerde yağış düşmektedir (Atalay, 1994). Yağış çeşitlerinin neler olduğuyla ilgili olarak; öğrencilerin %99.7'si "yağmur", %99'u "kar", %88.7'si "dolu", %26,3'ü "kırağı", %20,7'si "çiy" ve %11.7'si "sulu kar / sulusepken" cevabını vermiş ve bu öğrenciler adı geçen yağış çeşitleriyle ilgili olarak doğru algılamalara sahip bulunmuştur.

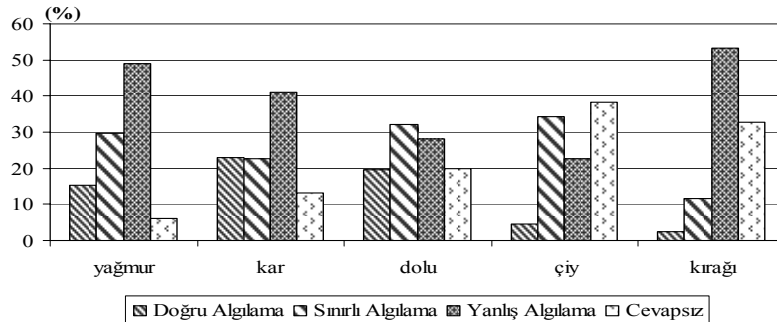
Öğrencilerin %8.7'si "asit yağmuru", %7'si "tipi", %5.3'ü "sağanak", %1.3'ü "çiseleme" ve %0.7'si "fırtına" şeklinde cevap verdiklerinden yağış çeşitleriyle ilgili olarak sınırlı algılamalara sahip oldukları kabul edilmiştir. Tipi, sağanak ve çiseleme tam olarak yağış çeşidi olarak değerlendirilemez. Bunlar daha çok yağış çeşidi hangisiyle, onun yağış durumu, şiddeti vb. hakkında bilgi vermektedir. Tipi; kar yağarken bir yandan da rüzgâr esmesi yüzünden karın savrulması olayıdır (İzbirak, 1992). Sağanak; yağmur, kar, dolu şeklinde düşen kısa süreli yağışlardır (Atalay, 2004). Yağmur damlasının boyutları, küçük olanlarda 0.002 mm (çisenti şeklindeki yağmur), büyük olanlarda 0.02-0.05 mm arasındadır (Atalay, 2004). Fırtınayı ise belirli bir huza ulaşan kuvvetli rüzgârlarla birlikte, şiddetli yağışların ve bazı önemli hava olaylarının görüldüğü bir hava sistemi olarak tanımlamak daha doğrudur (Şahin & Sipahioğlu, 2002). Kadioğlu (2004)'na göre de, evrensel olarak meteoroloji biliminde fırtına, şiddetli rüzgârlar ile birlikte yeryüzünde çeşitli zararlara neden olan yağmur, kar, dolu ve benzeri meteorolojik durumları belirten genel bir terimdir.

Öğrencilerin %2.7'si "çiğ"ın, %2'si "sis" in, %1.3'ü de "sel" in birer yağış çeşidi olduğunu ifade ettiklerinden yanlış algılamalara sahiptir. Burada, öğrencilerin "çiy" ve "çiğ" kavramlarının yazılışlarındaki benzerlikten dolayı bir karmaşa yaşadığı düşünülmektedir. Ayrıca, bu soruya cevap verirken 46 öğrenci "çiy" yerine "çiğ", 10 öğrenci "sağanak" yerine "sağnak" yazmıştır.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerinin oluşumlarını algılama biçimleri, verilerden hareketle oluşturulan Grafik 1'de genel olarak gösterilmiştir. Grafikten sonra yağmur, kar, dolu, çiy ve kırağının oluşumuyla ilgili olarak öğrencilerin algılama biçimlerini gösteren detaylı bulgulara yer verilmiştir.

Grafik 1

İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yağış Çeşitlerinin Oluşumlarını Algılama Biçimleri



Yağmur: Bilindiği gibi yağmurun yağması için su damlalarının belirli bir büyüklüğe gelmesi gerekir. Su buharının çok küçük tanecikler üzerinde yoğunlaşarak damlacıklar oluşturması ve bunların da gravite kuvvetine karşı koyamayacak büyüklüğe geldiklerinde yeryüzüne düşmesiyle yağmur oluşur. Baysen ve diğerleri (2004), bulutları oluşturan çok küçük su damlacıklarının birbirleriyle çarpışarak büyüdüğünü ve yeterli ağırlığa gelince yağmur olarak yere düştüğünü vurgulamaktadır. Erinc (1996)'e göre de, bulutlardaki damlacıkların birbirine kaynamaları (koagülasyon) neticesinde ağırlıkları artar ve böylece yere kadar düşen yağmur damlaları oluşur. Ders kitaplarında yağmurun oluşumuyla ilgili şu bilgiler yer almaktadır: “Sular ısınır, buharlaşır. Buhar, gökyüzüne yükselerek bulutları oluşturur. Bulutlar soğur. Buluttan kar, dolu ve yağmur oluşur” (Hayat Bilgisi 1, 2002). Ayrıca Fen Bilgisi kitabında “Yağmur Yağdırılmı” adlı bir etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliğin öğrencilerin yağmurun oluşumu hakkındaki bilgilerini arttırması ve pekiştirmesi amaçlanmaktadır. Etkinlikte şu sonuca ulaşılmıştır: “Bulutlardaki su damlacıkları soğuk havaya rastladığında birleşir, büyür ve ağırlaşır. Bu nedenle havada kalamaz ve yeryüzüne yağmur damlacıkları şeklinde düşer” (Fen Bilgisi 4, 2003).

Tablo 1

Öğrencilerin Yağmurun Oluşumuyla İlgili Algılamaları

	AD	Toplam	
		(f)	(%)
Bulutların soğuk havayla karşılaşması /soğuk hava tabakasına çarpmasıyla	SA	53	17.7
Bulutların yoğunlaşarak su damlaları halinde yeryüzüne düşmesiyle	DA	46	15.4
Bulutların çarpışmasıyla	YA	42	14
Bulutlar yağmur getirir	SA	35	11.7
Bulutlar su fazla olduğunda ağırlaşır ve taşıyamaz / taşar / sularını boşaltır	YA	26	8.7
Su buharının havaya çıkmasıyla oluşur	YA	25	8.3
Soğuk ile sıcak havanın çarpışması/birleşmesi ile oluşur	YA	17	5.7
Bulutların sıkışarak içlerindeki buharın sıvı hale gelmesiyle oluşur	YA	9	3
Su taneciklerinin bulutlardan akmasıyla/ dökülmesiyle	YA	8	2.6
Bulutların buharlaşmasıyla	YA	6	2
Bulutların erimesiyle (gökyüzü sıcak olduğunda f=2)	YA	5	1.7
Havadaki nemin bulutlara gitmesiyle	YA	4	1.3
Buharlar ozon tabakasında birikmesiyle	YA	2	0.7
Bulutlarının patlamasıyla	YA	1	0.3
Bulutlar siyah olmaya başladığında yağmur yağar	SA	1	0.3
Bulutların yağmur tabakasına çarpması sonucu oluşur.	YA	1	0.3
Yağmur bulutların arasından çıkar	YA	1	0.3
Boş	-	18	6
Toplam		300	100

* (AD: Algılama Düzeyi, DA:Doğru Algılama, SA:Sınırlı Algılama, YA:Yanlış Algılama)

Yağmurun oluşumuyla ilgili olarak, öğrencilerin %15.4'ünün "bulutların yoğunlaşarak su damlaları halinde yeryüzüne düşmesiyle yağmur oluşur" şeklindeki ifadeleri doğru algılama olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin %29.7'si ise sınırlı algılamalara sahip bulunmuştur. Öğrencilerin %17.7'si "bulutların soğuk havayla karşılaşması / soğuk hava tabakasına çarpmasıyla yağmur yağar", %11.7'si "bulutlar yağmur getirir" ve %0.3'ü "bulutlar siyah olmaya başladığında yağmur yağar" şeklinde sınırlı algılamalara sahiptir. Yağmurun oluşumuyla ilgili olarak öğrencilerin %48.9'u ise yanlış algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %14'ü "yağmur bulutların çarpışmasıyla oluşur", %8.7'si "bulutlardaki su fazla olduğunda bulut ağırlaşır ve taşıyamaz / taşar / bulut sularını boşaltır", %8.3'ü "yağmur, su buharının havaya çıkmasıyla oluşur", %5.7'si "yağmur, soğuk ile sıcak havanın çarpışması/birleşmesi ile oluşur", %3'ü "bulutların sıkışarak içlerindeki buharın sıvı hale gelmesiyle oluşur", %2.6'sı "su taneciklerinin bulutlardan akmasıyla/ dökülmesiyle oluşur", %2'si "bulutların buharlaşmasıyla yağmur yağar", %1.7'si "bulutların erimesiyle yağmur yağar", %1.3'ü "havadaki nemin bulutlara gitmesiyle yağmur yağar", %0.7'si "buharların ozon tabakasında birikmesiyle yağmur yağar", %0.3'ü "bulutlarının patlamasıyla yağmur yağar", %0.3'ü "bulutların yağmur tabakasına çarpması sonucu oluşur" ve %0.3'ü "yağmur bulutların arasından çıkar" şeklinde yanlış algılamalara sahiptir. Ayrıca öğrencilerin %6'sının cevaplarının "cevapsız" kategorisine girdiği görülmektedir.

Literatürde de benzer bulgular yer almaktadır. Baysen ve diğerleri (2004), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %8'inde "bulutların birbirine çarpması sonucunda yağmur oluşur" şeklinde bir yanlış algılama tespit etmiştir. Dove (1998), 7-14 yaş arası çocukların %20-30'unun bu yanlış algılamaya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Baysen ve diğerleri (2004)'in aktardığına göre, Bar (1989) da 13 ve 14 yaş çocuklarının %20'sinde bu yanlış algılamanın olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Baysen ve diğerleri (2004), öğrencilerin %2'sinde "yağmur bulutların sıkışması sonucunda oluşur" şeklinde bir yanlış algılama tespit etmişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin bulutları içlerinde su bulunan süngere benzettikleri ve dolayısıyla da yağmurun bulutların sıkışması sonucu yağdığı fikri olduğu ifade edilmiştir. Henriques (2000), birçok öğrencinin "bulutlar buharlaşınca yağmur gökyüzünden düşer", "yağmur, bulutlardaki deliklerden gelir", "yağmur, bulutlardaki hunilerden yağar", "yağmur terleyen bulutlardan gelir", "yağmur eriyen bulutlardan gelir", "bulutlar sallandığında yağmur yağar (rüzgâr tarafından)", "bulutlar çok ağırlaşınca yağmur yağar" şeklinde düşündüklerini aktarmaktadır. Platten (1995b), 5-7 yaş arasındaki çocukların, bulutların çok ağır olana ve dolup taşınca kadar yağmuru tuttuğunu düşündüklerini aktarmıştır.

Kar: Karın oluşuyla ilgili olarak, "havadaki yoğunlaşmanın 0°C'nin altında gerçekleşmesiyle yağmur damlacıkları kristalleşerek kar taneciklerine dönüşür" şeklindeki ifade doğru değildir (Kadioğlu, 2004). Buz kristallerinden ibaret olan kar, doğrudan havadaki su buharından oluşmaktadır. Kar yağışının meydana gelebilmesi için hava sıcaklığının donma noktasının altında olması gerekmektedir (Atalay, 1994). Kar safhasında, su buharı artık doğrudan doğruya buz kristalleri halinde yoğunlaşır (Erinç, 1996; İzbrak, 1992). İlköğretim ders kitaplarında ise karın oluşumuyla ilgili olarak şu bilgiler yer almaktadır. "Soğuk olan hava bazen de dondurucudur. Dondurucu havada su buharı kar kristallerine dönüşür ve yeryüzüne düşer. Kar da bir yağış şeklidir" (Fen Bilgisi 4, 2003).

Tablo 2*Öğrencilerin Karın Oluşumuyla İlgili Algılamaları*

	AD	Toplam	
		(f)	(%)
Yağmurun donarak yeryüzüne inmesiyle	YA	117	39
Su buharının havadayken donmasıyla	DA	69	23
Havanın soğumasıyla oluşur (0 °C'nin altında f=20)	SA	68	22.7
Taneciklerinin güzel bir şekli olan bir yağıştır (beyaz ve yumuşaktır f=1)	-	7	2.3
Bulutların soğuk havada çarpışmasıyla	YA	3	1
Havanın bulutsuz/nemin çok az olmasıyla	YA	2	0.7
Yağmur yağışı hızlanınca kar meydana gelir	YA	1	0.3
Bilmiyorum/boş (cevapsız)	-	33	11
	Toplam	300	100

Kar yağışının oluşumuyla ilgili olarak öğrencilerin %23'ü "kar yağışı, su buharının havadayken donmasıyla oluşur" şeklinde doğru algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %22.7'si "kar yağışı, havanın soğumasıyla (0°C'nin altında) oluşur" şeklinde sınırlı algılamalara sahiptir. Kar yağışının oluşumuyla ilgili olarak öğrencilerin %41'i ise yanlış algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %39'u "kar yağışı, yağmurun donarak yeryüzüne inmesiyle oluşur", %1'i "kar yağışı, bulutların soğuk havada çarpışmasıyla oluşur", %0.7'si "kar yağışı, havanın bulutsuz /nemin çok az olmasıyla oluşur" ve %0.3'ü "kar yağışı, yağmur yağışının hızlanmasıyla oluşur" şeklinde yanlış algılamalara sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin %13.3'ü "cevapsız" kategorisine giren cevaplar vermişlerdir. Platten (1995b)'in çalışmasında, karın çok sayıda öğrenci tarafından "buz", "soğukluk ve su", "kimyasallar", "donmuş su", "küçük pamuk parçaları", "beyaz kuştüyü/pamuk gibi ama yağmur", "su soğur ama buz kadar değil" şeklinde ifade edildiğini belirtmiştir.

Dolu: Dolu, kümülonimbüs bulutlarındaki su damlalarının hızla soğuyarak donması ve bunların birkaç kez dikey yönde hareket ederek konsantrik halkalar şeklinde büyümesi ile oluşur (Atalay, 2004). Kümülonimbüs bulutlarının içerisinde yukarı ve aşağı doğru esen çok güçlü hava akımları vardır. En üst kısımlarında sıcaklık donma noktasının altındadır. Bu bulutların içerisinde buz kristalleri gelişigüzel hareket ederlerken, çok soğuk su damlacıkları ile çarpıştıklarında etrafları büyük bir hızla buzla kaplanır. Dolu tanecikleri bulut içinde yukarı-aşağı doğru savrulurken daha fazla buzla kaplanarak büyürler (Watt & Wilson, 2002). Doluların boyutu şiddetli konveksiyonel hareketler sonucu 10 cm'ye kadar ulaşabilir (Atalay, 2004). Dolu tanesinin sahip olduğu buz katmanlarının sayısı tanenin bulut içinde kaç tur attığının göstergesidir ve dolu, hiçbir zaman yer sıcaklığının donma seviyesinin altında olduğu zaman yağmadığı için kış yağışı değil yaz yağışıdır (meteor.gov.tr). Dolunun ılık havalarda oluşmasının nedeni, yerden yükselen sıcak havanın yukarı doğru türbü-

lanslı akım ve yüksek bulutlar yaratması sonucu buz billurlarını dolu oluşmasına yol açacak kadar uzun süre yukarılarda durabilmesidir (www.biltek.tubitak.gov.tr). Ders kitaplarında şu bilgiler yer almaktadır: "Fırtınalı, yağmurlu hatta güneşli bir günde birdenbire tıkrdayarak yağın buz tanelerini görebilirsin. Bunun nedeni bulutlardaki su damlacıklarından bir kısmının donmasıdır. Donan su damlacıkları, fırtınanın etkisiyle bulutlar içerisinde yukarı aşağı savrulurken birleşerek daha da büyürler, üzerleri buzla kaplanır. Gittikçe ağırlaşan tanecikler havada duramaz, yere dolu şeklinde düşer" (Fen Bilgisi 4, 2003).

Tablo 3

Öğrencilerin Dolunun Oluşumuyla İlgili Algılamaları

	AD	Toplam	
		(f)	(%)
Yağmurun / karın buz olarak yağmasıyla	SA	96	32
Su taneciklerinin havada donup buzların yağmasıyla	DA	57	19
Yağmurun/karın fazla/şiddetli/hızlı yağmasıyla	YA	34	11.3
Kardan daha soğuk havalarda oluşur	YA	28	9.4
Karın sulu yağması/ sulu kar /sulusepken	YA	13	4.3
Su buharının donarak yeryüzüne düşmesiyle	YA	10	3.3
Su damlacıklarının fırtınayla bulutlar içerisinde yukarı aşağı savrulurken donması ve üzerlerinin buzla kaplanmasıyla	DA	2	0.7
Bilmiyorum/boş	-	60	20
Toplam		300	100

Dolunun oluşumuyla ilgili olarak öğrencilerin %19.7'si doğru algılamalara sahip bulunmuştur. Öğrencilerin %19'u "dolu, su taneciklerinin havada donup buzların yağmasıyla oluşur" ve %0.7'si "su damlacıklarının fırtınayla bulutlar içerisinde yukarı aşağı savrulurken donması ve üzerlerinin buzla kaplanmasıyla oluşur" şeklinde doğru algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %32'si ise "dolu, yağmurun/ karın buz olarak yağmasıyla oluşur" şeklinde sınırlı algılamalara sahiptir. Dolunun oluşumuyla ilgili olarak öğrencilerin %28.3'ü de yanlış algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %11.3'ü "dolu, yağmurun/ karın şiddetli yağmasıyla oluşur", %9.4'ü "dolu, kardan daha soğuk havalarda oluşur", %4.3'ü "dolu, karın sulu yağmasıyla oluşur/ sulu kardır" ve %3.3'ü "dolu, su buharının donarak yeryüzüne düşmesiyle oluşur" şeklinde yanlış algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %11.3'ünün "dolu, yağmurun/ karın şiddetli yağmasıyla oluşur" şeklinde açıklamaları, onların doluyu sağanak yağışla karıştırdığını göstermektedir. Öğrencilerin %9.4'ü dolunun, kardan daha soğuk havalarda oluştuğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %4.3'ünün de doluyu "sulukar" ile karıştırmaktadır. Ayrıca bu soruda öğrencilerin %20'si "cevapsız" kategorisine giren cevaplar vermişlerdir.

Çiy: Çiy, sıcak bir günün ardından gelen gecede atmosferdeki su buharının soğuyan yüzeyler üzerinde yoğunlaşmasıyla oluşan su damlacıklarıdır. Gündüz havanın sıcak-

lığının artması sonucu atmosfere dahil olan su buharı, gece soğumaya bağlı olarak özellikle bitki yaprakları ve metal yüzeylere değerek yoğunlaşmaya uğrar (Atalay, 2004). Ders kitaplarında ise çiyin oluşumuyla ilgili şu bilgiler yer almaktadır: “Özellikle bahar sabahları bitki yaprakları üzerinde ya da metal yüzeylerde su damlacıkları görülmür. Bu su damlacıkları çiydir. Geceleri toprak, havaya göre daha çabuk soğur. Bitki, kayaç ve minerallerin yüzeyleri de soğuk olur. Bu yüzeylere değen hava da aniden soğur ve içindeki su buharı su damlacıklarına dönüşür” (Fen Bilgisi 4, 2003).

Tablo 4

Öğrencilerin Çiyin Oluşumuyla İlgili Algılamaları

	AD	Toplam	
		(f)	(%)
Soğuk havalarda/geceleri/sabaha karşı yapraklarda oluşan su tanecikleridir	SA	98	32.7
Bitkilerin üzerindeki donmuş sudur	YA	34	11.3
Yaprakların üzerinde kalan yağmur damlalarıdır	YA	26	8.7
Havadaki nemin soğuk yüzeyde yoğunlaşmış su haline gelmesiyle oluşur	DA	14	4.7
Kış geceleri görünmeden yağın küçük damlalarıdır	SA	5	1.7
Pişmemiş anlamına gelir	YA	4	1.3
Yüksek ses nedeniyle karın yuvarlanmasıyla oluşur	YA	4	1.3
Bilmiyorum/boş	-	115	38.3
Toplam		300	100

Çiyin oluşumuyla ilgili olarak, öğrencilerin sadece %4.7'si “çiy, havadaki nemin soğuk bir yüzeyde yoğunlaşmış su haline gelmesiyle oluşur” şeklinde doğru algılamaya sahiptir. Öğrencilerin %34.4'ü çiy oluşumuyla ilgili olarak sınırlı algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %32.7'si “çiy, soğuk havalarda/geceleri/sabaha karşı yaprakların üzerinde oluşan su tanecikleridir” ve %1.7'si “kış geceleri görünmeden yağın küçük damlalarıdır” şeklinde sınırlı algılamalara sahiptir. Çiy'in oluşumuyla ilgili olarak öğrencilerin %22.6'sı ise yanlış algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %11.3'ü “çiy, bitkilerin üzerindeki donmuş sudur”, %8.7'si “yaprakların üzerinde kalan yağmur damlalarıdır”, %1.3'ü “pişmemiş anlamına gelir” ve %1.3'ü “yüksek ses nedeniyle karın yuvarlanmasıyla oluşur” şeklinde yanlış algılamalara sahiptir. Öğrencilerin %11.2'ünün “çiy”i “kırağı” ile karıştırdığı görülmektedir. Öğrencilerin %8.7'si de yanlış olarak çiyin yağmurdan sonra oluştuğunu düşünmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin %38.3'ü “cevapsız” kategorisine giren cevaplar vermiştir.

Kırağı: Kırağı; açık, ayazlı gecelerde havanın nemliliğinin üstü açık cisimler üstünde ince buz parçacıkları olarak yoğunlaşmış bir yağış şeklidir (İzbrak, 1992). Kırağıda, havadaki su buharı sıcaklığı sıfır ve daha düşük yüzeyler üzerinde buza dö-

nüşmektedir. Bu durumda, süblümleşmede olduğu gibi, bir faz atlaması vardır ve bu birikme (deposition) olarak adlandırılabilir (biltek.tubitak.gov.tr). Erinç (1996)'e göre, su buharının doğrudan doğruya buza veya buzun su buharına dönüşmesine "süblimasyon" denir. Kadioğlu (2004)'a göre ise, suyun gaz halinden direkt olarak katı hale (buza) dönüşmesinin birikme olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Kırağı oluşumuyla ilgili olarak çeşitli kaynaklar arasında çelişkiler bulunmaktadır. Bazı kaynaklarda su damlalarının donmasıyla da kırağının oluşabileceği yazılıysa da, bu araştırmada kırağı, havadaki su buharının sıcaklığı sıfır ve daha düşük yüzeyler üzerinde buza dönüşmesi olarak kabul edilmiştir. Ders kitaplarında ise kırağı ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır: "Özellikle bahar sabahları bitki yaprakları üzerinde ya da metal yüzeylerde su damlacıkları görebilirsin. Bu su damlacıkları çiydir (...) Bu yüzeylere değen hava da aniden soğur ve içindeki su buharı su damlacıklarına dönüşür. Hava daha da soğursa su damlacıkları kristalleşir ve kırağı adını alır" (Fen Bilgisi 4, 2003).

Tablo 5

Öğrencilerin Kırağının Oluşumuyla İlgili Algılamaları

	Toplam		
	AD	(f)	(%)
Yapraklardaki su damlalarının donmasıyla	YA	103	34.3
Yapraklardaki su damlaları/ yağmur taneleridir	YA	41	13.7
Yapraklar üzerindeki beyaz görünümdür	SA	35	11.7
Kar yağışıdır/ kardır	YA	16	5.3
Nemin bitkiler ve taşlar üzerinde donmasıyla	DA	7	2.3
Bilmiyorum/boş		98	32.7
	Toplam	300	100

Kırağının oluşumuyla ilgili olarak öğrencilerin %2.3'ü "kırağı, nemin bitkiler ve taşlar üzerinde donmasıyla oluşur" şeklinde doğru algılamaya sahiptir. Öğrencilerin %11.7'si "kırağı, yapraklar üzerindeki beyaz görünümdür" şeklinde sınırlı algılamalara sahiptir. Kırağının oluşumuyla ilgili olarak öğrencilerin %53.3'ü ise yanlış algılamalara sahip bulunmuştur. Öğrencilerin %34.3'ü "kırağı, yapraklardaki su damlalarının donmasıyla oluşur", %13.7'si "kırağı, yapraklardaki su damlaları/ yağmur taneleridir" ve %5.3'ü "kırağı, kar yağışıdır/ kardır" şeklinde yanlış algılamalara sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin %32.7'si "cevapsız" kategorisine giren cevaplar vermişlerdir. Literatürde de benzer bulgular yer almaktadır. Henriques (2000)'in aktardığına göre, birçok öğrenci "kırağı gökyüzünden düşer" ve "kırağı donmuş çiydir" şeklinde düşünmektedir. Oysa kırağı, su buharı çok soğuk yüzeylerle temas ettiğinde oluşur. Su buharı, sıvı hale dönüşmeden doğrudan donar (Henriques, 2000).

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerinin oluşumlarıyla ilgili olarak ciddi yanlış algılamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yağış çeşitlerinin oluşumlarını doğru olarak algılamaları için, ilk olarak su buharı (nem), buharlaşma, yoğunlaşma vb. temel kavramları tam olarak algılamaları gerekmektedir. Ancak bu konularda lise seviyesindeki öğrencilerin de birçok kavram yanlışlığına sahip oldukları düşünülürse, yağış kavramının henüz somut işlemler döneminde ya da soyut işlemler döneminin başlarında olan ilköğretim birinci kademe öğrencileri tarafından doğru algılanmasının oldukça zor olduğu anlaşılmaktadır. Yağış eşitlerinin troposferin üst kısımlarında oluşan yağış eşitleri ve troposferin yeryüzüyle temas halindeki kısımlarında oluşan yağış eşitleri olmak üzere iki gruba ayrılarak incelenmesi faydalı olabilir. Ayrıca kar ve kırağının oluşumunda, su baharının doğrudan katı hale dönüşmesiyle bir faz atlaması olduğu vurgulanmalıdır. Öğrencilerin bir kısmının kavram karmaşası yaşadığı “iy”, “sağanak” sözcüklerin yazılışlarına dikkat çekilmesi gerekmektedir. Literatürde de özellikle çiy kavramının yazılışı netleştirilmelidir.

Yine literatürdeki bazı kaynaklarda, yağış eşitleri ve oluşumlarıyla ilgili olarak da çelişkili ifadeler bulunmaktadır. Ders programlarında yağış kavramıyla ilgili olarak yer alan/ alması gereken bilgilerin; coğrafyacılara, fen bilimciler, meteoroloji mühendisleri ve eğitimcilerden oluşan bir ekip tarafından ele alınarak, belli bir ünite dahilinde incelenmesi faydalı olabilir. Öğrencinin sınıfa getirdiği kendi fiziksel dünyasına ait daha önceden var olan inanışların, bu gibi çalışmalarla ortaya çıkarılması ve kavramların anlaşılma düzeylerinin tespit edilerek, bu verilerin öğretmen ve program geliştirme uzmanlarıyla paylaşılması sonucunda sonraki yıllarda öğretim programlarının geliştirilmesi mümkün olabilecektir.

Kaynakça

- Akbaş, Y. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Atalay, İ. (2004). *Doğa bilimleri sözlüğü (coğrafya-ekoloji-ekosistem)*. İzmir: Meta Basım.
- Atalay, İ. (1994). *Genel fiziki coğrafya*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Ayas, A. & Özmen, H. (2002). Lise kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 45-60.
- Baysen, E., Temiz, B., Baysen, F. & Yağbasan R. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin atmosferde meydana gelen bazı doğa olayları ile ilgili yanlış algılamaları. *XII.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler içinde (1979-1999)*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Coştu, B. (2002). *Ortaöğretimin farklı seviyelerindeki öğrencilerin buharlaşma yoğunlaşma ve kaynama kavramlarını anlama düzeylerine ilişkin bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dikmenli, M., Çardak, O. & Türkmen, L. (2002). İlköğretim öğrencilerinin hayvanlar alemi ve sınıflandırılması kavramlarıyla ilgili alternatif görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi içinde*, http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t69d.pdf, (15.05.2005).
- Dove, J. (2002). *Immaculate misconceptions*. UK: The Geographical Association.
- Erinç, S. (1996). *Klimatoloji ve metodları*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.
- Henriques, L. (2000). Children's misconceptions about weather: a review of the literature. *The Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching*, <http://www.csulb.edu/~lhenriqu/NARST2000.htm>.
- İzıbrak, R. (1992). *Coğrafya terimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kadioğlu, M. (2004). Lise coğrafya 1 kitabında iklim ucubeleri. *Cumhuriyet Bilim Teknik içinde*, 919.
- MEB. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler 5.sınıf ders kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *İlköğretim hayat bilgisi 1.sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- MEB. (2002). *İlköğretim hayat bilgisi 2. sınıf ders Kitabı*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- MEB. (2002). *İlköğretim fen bilgisi 5.sınıf ders kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2003). *İlköğretim fen bilgisi 4. ders kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Nelson, B.D., Aron, R.H. & Francek M.A. (1992). Clarification of selected misconceptions in physical geography. *Journal of Geography*, 91 (2), 76-80.
- Platten, L. (1995a). Talking geography: an investigation into young children's understanding of geographical terms (part-1). *International Journal of Early Years Education*, 3 (1), 74-91.
- Platten, L. (1995b). Talking geography: an investigation into young children's understanding of geographical terms (part-2). *International Journal of Early Years Education*, 3 (3), 69-84.
- Şahin, C. & Sipahioğlu, Ş. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*, Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Watt, F. & Wilson, F. (2002). *Weather and climate*, Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- <http://www.biltek.tubitak.gov.tr>

Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü İle Okulöncesi Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Investigation of the Relationship between the Learned Resourcefulness of the Parents and the Teachers and the Behavioral and Emotional Strength and the Self Perception of the Preschool Children

Dr. Yasemin ARGUN*

Öz

Problem Durumu: Duygusal güçlülük duyguları doğru tanımlama, kabul edip yönetme, başkalarının duygularına duyarlı olmadır; davranışsal güçlülük ise, olumlu ilişkiler kurma ve davranışları yönetebilmedir. Kendi duygu ve davranışlarını kontrol edebilen ebeveyn ve öğretmenler, çocukların güçlü, özgüvenli ve farklılıklara duyarlı olmasını, öfkelerini yönetebilmesini destekler. Bu çalışmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü incelenmiştir. Türkiye’de bu konuda yapılmış bilimsel bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı: Anne-baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okulöncesi çocuklarının davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışma yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Evreni, İzmir il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 5-6 yaş grubu öğrencileri, onların anne babaları ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, İzmir il merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan 301 çocuk, onların anne (296) babaları (281) ile öğretmenlerinden (35) oluşturulmuştur. Çocuklara yönelik bilgiler, ebeveynleri ve öğretmenlerinden alınmıştır. Verilerin analizinde frekans değerleri ve korelasyon katsayıları teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçları: Anne babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile okulöncesi çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algı arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerde ilişki anlamlı değildir. Çocukların bu özellikleri en fazla annelerin davranışlarından etkilenmektedir.

Öneriler: Anne baba çocuk gelişimi konusunda seminerlerin düzenlenmesi gerekir. Öğretmenlere hizmet içi kursların düzenlenmesi önem taşımaktadır. Okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda konu ile ilgili derslerin konulması yarar sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: öğrenilmiş güçlülük, duygusal davranışsal güçlülük, kendilik algısı, okulöncesi

* DEU, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.
e-posta: yasemin.argun@deu.edu.tr

Abstract

Problem Statement: Being emotionally strong is defining feelings precisely, accepting and controlling feelings, being sensitive to other's feelings; being behaviorally strong is being capable of establishing positive relationships and managing own behaviors. The parents and teachers who control their feelings and behaviors will support children to be strong, be self-confident, be sensitive to differences and manage own anger. This research investigate the learned resourcefulness of parents and teachers with emotional and behavioral strength of children. There isn't any study on this subject in Turkey.

Purpose: In this research, the relationship between the learned resourcefulness of the parents and the teachers and the behavioral and emotional strength and the self perception of the preschool children are investigated. This study will be founded to serve a source for future studies.

Methods: This research is a descriptive study on screening model. Universe is 6 years old preschool children, their parents and their teachers in Izmir. The sample is composed of 6 years old children (n =301) from different kindergardens in Izmir, their mothers (n = 296), their fathers (n = 281) and their teachers (n = 35). Knowledge about the children is gathered by their parents and their teachers. The Pearson Product Moment Correlation and frequency are used to analyse the data.

Findings/Results : The results showed that, there is a statistically significant relationship between the behavioral and emotional strength and self perception of the children and the learned resourcefulness of the parents. The teachers result isn't significant. Children's characteristics are effected mostly by their mother's attitudes.

Recommendations: It is important to organize training courses, seminars for teachers. It will be beneficial to have related courses in preschool teacher education associations.

Keywords: learned resourcefulness, behavioral and emotional strength, self-perception, preschool

Gelişim, birbiriyle etkileşim halinde olan çok yönlü özellikleri içine alır. Bunlar arasında, bireyin duygusal davranışsal özellikleri ve kendilik algısı yer alır. (Thomas ve Chess, 1977). Çocukların geleceğini belirleyecek olan kişisel, sosyal, bilişsel, duygusal davranışsal değerlerin aktarılması, yaşamın ilk yıllarında başlar. İhtiyaçlarının uygun biçimde karşılanması sonucu çocuk, kendi benliğini değerli bir varlık olarak algılar (Yavuzer, 2004). Çocuğun yakın çevresi ile etkileşimleri sonucu davranış özellikleri gelişir. Böylece, çocuk kendi güçlü yönlerini keşfeder (Jenkins, Bax & Hart, 1980). Horney'e göre, çocuk ailesinin ona yüklediği değerler oranında kendisini tanıır. İletişim sırasında verilen değerler ölçüsünde kendisini önemli ve değerli olarak algılar. Çocuğa yüklenen olumlu değerler, kendilik değerinin ve duygusal kimliğinin oluşmasında önemli role sahiptir (Yanbastı, 1990).

Duygusal güçlülük; kişinin kendi duygularını doğru tanımlamasına yardım eder. Kendini doğru tanımlayan bireyler, duygularını kabul ve kontrol ederler, kendine ve kendisi için önemli olan kişilere güvenirlirler, mizah yeteneği ve yaşama sevinçler yüksektir, başkalarının duygularına karşı duyarlıdırlar ve eleştiriye açıktırlar. Davranışsal güçlülük ise, kişinin sosyal aktivitelere katılması, aile bireyleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, hatalarını kabul etmesi ve özür dilemesi, başkalarından yardım istemesi, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi,

başladığı işi zamanında bitirmesi, yaşamın olumlu yönleri hakkında konuşması gibi özelliklerden oluşan bir niteliktir (Epstein & Sharma, 1998a).

Duygusal ve davranışsal yönden güçlü olan çocuklar; aileye ait olduğu duygusunu gösterir, yaşamında kendisi için önemli olan kişilere güvenirler. Ayrıca, kucaklanmayı kabul eder, kendine güvenir, acı veren duyguları kabullenir, mizah duygusuna sahiptir, ihtiyaçları olduğunda başkalarından yardım isterler. Ayrıca, öfkesini yenebilecek beceriye sahiptirler, başkalarının duygularıyla ilgilidir ve eleştiriye kabul ederler. Duygusal ve davranışsal yönden güçlü çocuklar başkalarıyla sorunlarını tartışabilir, başkalarının gösterdiği yakınlığı ve içtenliği kabul eder, kendi duygularını doğru tanımlar, kişi olarak güçlü yönlerini tanıyabilir, başkalarıyla ilgili duygularını açıkça ifade eder, sıklıkla gülümser, yaşama sevinci yüksektir ve başkalarına karşı iyi kalplidir (Epstein & Sharma, 1998b).

Kendini olumlu algılayan ve değerli bulan çocukların genel özellikleri arasında, açık ve içinden geldiği gibi davranmak, esnek olmak, yakın çevresine karşı duygusal yönden yakın olmak, eleştiri ve geribildirimleri kabul etmek, kendini fiziksel olarak yeterli hissetmek, yeteneklerini sergilemek için fırsatları değerlendirmek, gerektiğinde destek ve yardım istemek, farklılıklara karşı duyarlı olmak, kendine güvenip olumlu değerlendirmek, çevresiyle ilgili olmak, öğrenmeye ve iletişime açık olmak, kendini ifade etmeye istekli olmak yer alır. Çocuk zamanla kendi yeteneklerine güvenmeyi ve onları olumlu algılamayı öğrenir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu yönde yapabilecekleri yardımlar arttıkça, duygusal yönden güçlenirler (Mckoy & Fanning, 1998).

Erken çocukluk döneminde çocukların dört alanda kendilerini olumlu değerlendirdikleri gözlenmiştir. Bu alanlar; bilişsel yeterlik, fiziksel yeterlik, akran kabulü ve kendisine yönelik davranışlardan alınan doyumdur (Harter, 1983). Çocuğun yakın çevresini oluşturan ebeveyn ve öğretmenlerin, çocuklarla iletişimleri sırasında, onlara yükledikleri güçlülük değerleri, bu yöndeki gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Humphreys, 1996).

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülüğü duyguların, acıların ve bilişlerin düzenlenmesi tarzında bir işlevinin olduğunu vurgulamaktadır (Rosenbaum, 1983). Rosenbaum'a göre başarılı bir baş etme, kendi davranışlarını düzenleme ile ortaya çıkar. Bunların üç farklı çeşidi bulunmaktadır. İlki; bireyin fizyolojik fonksiyonlarını dengede tutmak için otomatik ve bilinçdışı olarak ortaya çıkar. İkincisi; otomatik olmayan, bilinç düzeyinde onarıcı ve kendini düzenleyicidir (self-regulation). Üçüncüsü ise; otomatik olmayan ve bilinçli düzeyde olup, zarar verici ve yıkıcı alışkanlıklara uygun olarak yenileyici düzenlemelerdir (Regulative self-control) (Rosenbaum, 1980).

Öğrenilmiş güçlülük kavramının içeriğini dört ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar: duygusal ve fizyolojik tepkilerle başa çıkmak için özyapıları (self-instructions) ve bilişleri kullanma; planlama, problemi tanımlama, seçenekleri değerlendirme ve sonuçları tahmin etme gibi problem çözme stratejilerini uygulama; doyumunu erteleyebilme; içsel olayların bireyin kendisinin kontrolünde olduğuna olan inancıdır. Bir davranışın öğrenilmiş güçlülük kategorisine dahil edilebilmesi için, içsel bir olay tarafından başlatılması, içsel olayın hedef davranışın performansı üzerindeki karıştırıcı etkilerini ortadan kaldırması ya da azaltması gerekmektedir (Rosenbaum, 1983).

Yapılan araştırmalar öğrenilmiş güçlölüğü yüksek olan anne-babaların çocuklarıyla olan iletişimlerinde daha esnek, hoşgörölü ve kabulkar davrandıklarını göstermektedir. Kendi duygularını güçlü algılayan anne baba ve öğretmenler diğerlerine göre çocuklarla daha doyumlu iletişime girebilmekte ve çocukları duygusal ve davranışsal yönden daha iyi desteklemektedirler. Sahip olduğu özelliklerine olumlu yaklaşılan çocuklar özelliklerini olumlu olarak algılamakta, arkadaşları tarafından daha fazla kabul görmektedirler. Duygusal ve davranışsal yönden güçlü yetiştirilen çocuklar, yaşına uygun sorumluluklar üstlenebilmekte ve okuldaki aktivitelerde başarılı olabilmektedirler. İsteklerine ve tepkilerine karşılık verilmeyen, sevgi gösterilmeyen çocuk, kendini güçsüz hisseder. Bu şekilde çaresizliğı ve önemli olmadığını öğrenir. Böyle ortamlarda yetişen çocukların özgüvenleri yetersizdir (Mackoy & Fanning, 1998, s.325).

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, anne-baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlölüğü ile okulöncesi çocuklarının davranışsal-duygusal güçlölüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada kullanılan duygusal davranışsal derecelendirme ölçeğinin dil eşdeğerliğı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yürütölmüştür. Bu araştırma yeni bilgilerin alana kazandırılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, çocukların davranışsal duygusal güçlölüğü ve olumlu kendilik algısının gelişiminde önemli noktaların aydınlanmasına kaynaklık edecektir. Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlölüğü ile okulöncesi çocukların duygusal davranışsal güçlölüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması bakımından önemli görölmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Böylece, var olan bir durum betimlenmekte ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmektedir. Araştırma sırasında, "ilişkisel tarama" modeli temelinde çalışılmıştır.

Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, İzmir il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 5-6 yaş grubu öğrencileri, onların anne babaları ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini 18140 okulöncesi çocuğu, onların anne baba ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme grubunu ise, İzmir İl merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan 301 çocuk ve onların anne babaları ile öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Araştırmaya 297 anne, 282 baba ve 35 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Örneklemin seçiminde benzeşiklik ve bağımsızlık ilkeleri dikkate alınmıştır. Okulların adları ve adresleri belirlenirken, İl Milli Eğitim Müdürlüğünde bulunan okul listelerinden yararlanılmıştır.

Örnekleme giren okullardaki uygulama grupları seçkisiz (rastlantısal) olarak belirlenmiştir. Örneklemin seçilmesinde genel olarak, küme ve eleman örnekleme yapılarak en az iki aşamada kademeli örnekleme yöntemi izlenmiştir (Ergin, 1994). O-

kullardaki örneklem gruplarının sayılarının olabildiğince birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir. Örneklem büyüklüğünün evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu belirlenmiştir (Balcı, 2004).

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, İzmir İl merkezinde bulunan bazı anaokullarında anne baba ve öğretmenlere uygulanmıştır. Çocuklara yönelik bilgiler, anne baba ve öğretmenlerden alınmıştır. Anne-babaların ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ölçeği örneklemin kendisine uygulanmıştır.

Araştırmada çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü Duygusal Davranışsal Derecelendirme Ölçeği D.D.D.Ö (Behavioral and Emotional Rating Scale-BERS); çocukların kendilik algısı Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği Ç.I.K.A.Ö (The Self Perception Scale for Children -SPSC) ile belirlenmiştir. Anne babaların ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği R.Ö.G.Ö (Rosenbaum's Learned Resourcesfulness Scale- RLRs) ile ölçülmüştür. Sosyo demografik özellikler ise kişisel bilgi formları ile saptanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde frekans değerleri ve Pearson korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır.

Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği (Behavioral And Emotional Rating Scale), 5-18 yaş grubu çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerini belirlemek için M. Epstein ve J. Sharma tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, dört dereceli likert tipi bir ölçektir. Toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki derecelendirme maddeleri Hiç uygun değil (0), Uygun değil (1), Uygun (2) ve Çok Uygun (3) arasında dağılmaktadır. Ölçek davranışsal ve duygusal güçlülüğün beş alt boyutuna ilişkin veri sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Bunlar; kişilerarası güçlülük (Interpersonal Strength), aile içi katılım (Family Involvement), bireysel güçlülük (Intrapersonal Strength), okul etkinliklerine katılım (School Functioning) ve duygusal güçlülük (Affective Strength) alt ölçekleridir. Ayrıca, ölçekte sekiz adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorular çocukların akademik, sosyal, atletik, aileye yönelik ve toplumsal güçlülük düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Uygulama, her bir çocuk için yaklaşık 10 dakika almaktadır. Ölçeği dolduracak öğretmenler, çocukların duygusal ve davranışsal gelişim düzeylerini değerlendirebilecek şekilde, en az üç aylık gözlem yaşantısı geçirmiş olmalıdırlar. Ölçekten 0 ila 156 arasında toplam puan elde edilebilir. Elde edilen puanların yüksekliği bireydeki duygusal ve davranışsal güçlülük derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Duygusal ve Davranışsal Derecelendirme Ölçeği'nin D.D.D.Ö. (Behavioral and Emotional Rating Scale BERS) iç güvenirlilik katsayısı normal çocuklar için $r=.98$, duygusal davranışsal bozukluğu olan çocuklar için $r=.97$ 'dir. Ölçeğin kapsam geçerliği ve eş zamanlı ölçüt anlam geçerliği niceliksel (sayısal) olarak sağlanmıştır (Epstein & Sharma, 1998a). DDDÖ'nin yapı geçerliğinin alpha değeri 0.008 olarak bulunmuştur.

Ölçek, Argun tarafından Türkçe'ye çevirilmiş, dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasındaki ilişki ($n=25$) $r = .78$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Türkçe ve İngilizce formları arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu, dolayısıyla dil eşdeğerliğinin sağlandığını

göstermektedir. Alt ölçeklerin test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde (n = 200) Pearson korelasyon katsayısının beş alt ölçek için $r = .880$ ile $.965$, $p < 0.001$ değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin kapsam geçerliği ($p < .001$), yapı geçerliği ($p < .01$) ve ölçüt anlam geçerliği ($p < .01$) sağlanmıştır (Argun, 2005).

Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (The Self Perception Scale for Children), Harter tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Ölçek likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki dereceleme maddeleri doğru değil (1), biraz doğru (2), oldukça doğru (3), çok doğru (4) arasında dağılmaktadır. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Bunlar, bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü'dür. Kendilik algısı ölçeğinin üç ayrı formu vardır. Bunlar, çocuklar için, anne babalar için ve öğretmenler için hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan formda anne tarafından kabul edilme alt ölçeği dışındaki maddeler aynıdır. Ölçek Önder tarafından 1977 yılında Türkçeleştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür (Önder, 1997).

Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için $.88$ olarak hesaplanmıştır. Bilişsel Yeterlik, Bedensel Yeterlik, Akran Kabulü ve Anne Kabulü alt ölçekleri için ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla $.67$, $.62$, $.74$, $.83$ 'tür. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği bedensel yeterlik için $.92$, bilişsel yeterlik için $.92$, akran kabulü için $.76$, anne kabulü için $.84$ 'tür (Holguin & Sherril, 1990).

Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (Rosenbaum's Learned Recourfulness Scale), Rosenbaum tarafından 1980 yılında geliştirilmiştir. Ölçekteki 36 maddenin her biri okunduktan sonra en uygun gelen çok iyi tanımlıyor (5), iyi tanımlıyor (4), oldukça iyi tanımlıyor (3), biraz tanımlıyor (2), hiç tanımlamıyor (1) seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenir. Ölçekteki her bir madde 1-5 arasında puanlanmaktadır. Her bir maddeye verilen cevaplar ayrı ayrı toplanarak alt ölçek puanları hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 36-180 arasında değişmektedir. Elde edilen puanların yüksekliliği bireydeki öğrenilmiş güçlülük düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Savaşır & Şahin, 1997, s.91-95).

RÖGÖ'nün İsraili üniversite öğrencilerine 4 hafta arayla uygulanmasıyla hesaplanan test-tekrar test güvenilirliği $.86$ ($p < .01$), daha uzun bir arayla uygulandığı Amerika örneğinde ise $.77$ dir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $.82$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin çeşitli örneklemlerde ve çeşitli zaman aralıklarıyla tekrar uygulanmasıyla hesaplanan güvenilirlik katsayısının $.77$ ile $.86$ arasında değiştiği bildirilmiştir. Ölçeğin KR-20 yöntemiyle hesaplanan iç tutarlılık katsayıları $.71$ ile $.48$ arasında değişmiştir (Rosenbaum, 1980).

Kişisel bilgi formu; araştırmada çocuklara ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Çocuklara ilişkin bilgiler anne baba ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Bilgi formu anne baba ve öğretmenlere olmak üzere üç farklı şekilde düzenlenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Anne ve Babaları Tanıtıcı Bulgular

Araştırmaya katılan annelerin 20-45; babaların ise 26-50 yaşları arasında dağılımları görülmektedir. Annelerin % 42.4'ü 31-35 yaşları arasında, babaların % 37.6'sı 36-40 yaşları arasındadırlar. Annelerin % 96'sı, babaların % 98.2'si evlidir. Örneklem

grubunu oluşturan anneler arasında boşanmış olanlar, babalar arasında ise dul olanlar yer almamaktadır. Annelerin % 41.5'i yüksek okul/üniversite, % 38'i lise, % 14.1'i ilkokul ve % 6.4'ü ortaokul mezunudur. Babaların % 40.8'i yüksek okul/üniversite, % 33'ü lise, % 14.2'si ilkokul ve % 12'si ortaokul mezunudur. Annelerin % 91.9'u, babaların % 95.4'ü orta gelir düzeyinde olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan annelerin % 59.6'sı aile içinde demokratik ve hoşgörülü, % 40.4'ü koruyucu ve kollayıcı; babaların % 63.1'i demokratik ve hoşgörülü, % 30.9'u koruyucu ve kollayıcı, % 6'sı ise otoriter ve baskıcı bir tutum içinde olduklarını belirtmişlerdir. Annelerin % 95.6'si mutlu, % 2.4'ü mutsuz, % 2'si doyumsuz; babaların % 96'sı mutlu, % 4'ü mutsuz olduklarını ifade etmişlerdir. Annelerin % 88.6'sının, babaların % 87.6'sının çocuklarının özelliklerinden her zaman memnun oldukları görülmektedir.

Annelerin % 59'u, babaların % 54.6'sı çocuklarıyla kurdukları iletişim sırasında uyarıcı, öneri getirici ve öğüt verici bir tutum sergilediklerini; annelerin % 20.5'i, babaların % 13.8'i yapıcı ve onaylayıcı davrandıklarını; annelerin % 9.1'i babaların % 14.9'u koruyucu ve kollayıcı olduklarını; annelerin % 11.4'ü, babaların % 13.5'i denetleyici ve yönlendirici bir iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Babaların % 3.2'si eleştirici, yargılayıcı ve suçlayıcı davrandıklarını belirtmişlerdir. Örneklem grubunda çocuklarıyla eleştirici, yargılayıcı ve suçlayıcı iletişim yolunu seçtiğini belirten anneler yer almamaktadırlar.

Öğretmenleri Tanıtıcı Bulgular

Öğretmenlerin % 28.6'sı 36-40; % 20'si 31-35; % 17'si 26-30; % 14.3'ü 41-45; % 11.5'i 46-50; % 8.6'sı 20-25 yaşları arasında bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 91.4'ü evli, % 8.6'sı dul olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler % 80'i orta, % 11.4'ü düşük, % 8.6'sı yüksek gelir düzeyindedir. Öğretmenlerin % 42.9'u öğrencilerle kurdukları iletişimde yapıcı ve onaylayıcı, % 31.4'ü denetleyici ve yönlendirici, % 25.7'si uyarıcı, öneri getirici ve öğüt verici bir tutum izlediklerini belirtmişlerdir.

Çocukları Tanıtıcı Bulgular

Örnekleme oluşturan 301 okulöncesi çocuğunun % 51.5'inin erkek, % 48.5'i kızdır. Annelerin % 69'u ve babaların % 70.2'si çocuklarının arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin iyi, annelerin % 13.5'i ve babaların % 14.2'si oldukça iyi olarak değerlendirmişlerdir. Annelerin % 10.1'i ve babaların % 9.6'sı çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerinin olumlu olmadığını; annelerin % 3.7'si ve babaların % 3.5'u bunu tam olarak değerlendiremediklerini; annelerin % 3.7'si ve babaların % 2.5'u çocuklarının arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin değişken bir özellik gösterdiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan annelerin % 63.3'ü ve babaların % 67.4'ü çocuklarının duygusal gelişim özelliklerini yeterli; annelerin % 36.7'si, babaların % 32.6'sı oldukça yeterli bulmaktadırlar.

Öğretmenlere göre çocukların % 35.5'i oyun oynamayı, % 13'ü spor yapmayı, % 10'u el işi etkinlikleriyle uğraşmayı, % 7'si tiyatro, müzik, drama, dans etkinliklerini hobi olarak benimsemişlerdir. Annelere göre çocukların % 41.8'i resim yapmayı, % 16.8'i oyun oynamayı, % 8.1'i bilgisayarla oyun oynamayı ve % 8.1'i spor yapmayı, % 6'sı el işi etkinlikleriyle uğraşmayı, % 4.7'si televizyon seyretmeyi, % 4'ü tiyatro,

müzik, drama, dans etkinliklerinde bulunmayı, % 3.1'i gezmeyi, % 2.4'ü satranç oynamayı, ve % 1.3'ü kitapla uğraşmayı hobi olarak benimsemişlerdir. Babalara göre çocukların % 37.7'si resim yapmayı, % 21'i oyun oynamayı, % 9.6'sı televizyon seyretmeyi, % 8.5'i spor yapmayı, % 7.9'u el işi etkinlikleriyle uğraşmayı, % 6'sı bilgisayarla oyun oynamayı, % 5'i tiyatro, müzik, drama ve dansla uğraşmayı ve % 4.3'ü ise birlikte gezmeyi hobi olarak benimsemişlerdir.

Öğretmenlere göre, çocukların % 36.5'i eşyaların düzenlenmesi, % 20.9'u kendi işlerinin sorumluluklarını üstlenme, % 18.6'sı günlük işlere yardım, % 13.9'u verilen görevleri yerine getirme gibi sorumluluklar almaktadırlar. Öğretmenler çocukların % 10.1'inin sorumluluk almadıklarını ifade etmişlerdir. Annelere göre, çocukların % 35.4'ü günlük işlere yardım etme, % 33'ü eşyaları düzenleme, % 10.4'ü kendisiyle ilgili işleri yapma, % 4.7'si kendisine söylenileni yerine getirme, % 3.7'si arkadaş ve kardeşlerine yardım etme, % 3.7'si bahçe ve hayvan bakımı ile ilgili işlerin sorumluluklarını almaktadırlar. Anneler çocuklarının % 9.1'inin sorumluluk almadıklarını söylemişlerdir. Babalar ise evde ve okulda üstlendikleri sorumluluklarını değerlendirirken çocukların % 41'inin eşyaların düzenlenmesi, % 21.4'ünün günlük işlere yardım, % 12.7'sinin kendisiyle ilgili işlerde, % 8.9'unun kendisine verilen görevleri yerine getirme ve % 4.3'ünün bahçe ve hayvan bakımı ile ilgili işlerde sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan babalar, çocukların % 11.7'sinin sorumluluk almadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, çocukların % 35.5'ini uyumlu-sevecen, % 11.7'sini paylaşımcı-duygusal, % 10'unu yardımsever-hoşgörülü, % 9.6'sını hırslı-gayretli-kararlı, % 7.7'sini dikkatli-zeki, % 6.6'sını kolay iletişim kurabilme, % 6.3'ünü neşeli-sosyal, % 6'sını güvenilir, % 3.3'ünü sorumluluk alma, % 3.3'ünü mantıklı-olgun olma özelliklerini olumlu olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Anneler, çocuklarının % 33'ünün uyumlu-sevecen, % 13.5'inin paylaşımcı-duygusal, % 12.2'sinin yardımsever-hoşgörülü, % 7.6'sının söz dinleyen-bağımlı, % 5.2'sinin temiz ve düzenli, % 5'inin özgüvenli, % 4.7'sinin hırslı-gayretli-kararlı, % 4.7'sinin güvenilir, % 4.4'ünün kolay iletişim kurabilen, % 3.7'sinin mantıklı-olgun, % 3'ünün sorumluluk alan, % 3'ünün dikkatli-zeki olma özelliklerini olumlu olarak algılamaktadırlar. Babalar ise, çocuklarının % 38.1'inin uyumlu-sevecen, % 10.7'sinin hırslı-gayretli-kararlı, % 10.7'sinin güvenilir, % 10'unun yardımsever - hoşgörülü, % 7.8'inin paylaşımcı-duygusal, % 7.1'inin kolay iletişim kurabilen, % 6'sının dikkatli-zeki, % 5.7'sinin söz dinleyen-bağımlı ve % 3.9'unun temiz ve düzenli olma özelliklerini olumlu olarak algıladıkları görülmektedir. Veriler incelendiğinde, anne ve baba ve öğretmenlere göre çocukların söz dinleme, itaat etme, temiz ve düzenli olma özelliklerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Anneler, çocukların özgüven gelişimini, öğretmen ve babalara göre daha fazla dikkate almaktadırlar.

Tablo 1'de anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puanlarının alt ölçeklere ve toplam puanlara göre korelasyon katsayıları; tablo 2'de anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların kendilik algısı puanlarının alt ölçeklere ve toplam puanlara göre korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 1

Çocukların Davranışsal - Duygusal Güçlülüğü ile Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü Arasındaki Korelasyon Katsayıları

öğrenilmiş güçlülük	Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					Toplam
	kişilerarası güçlülük	aileye katılım	bireysel güçlülük	okul etkin. kat.	duyuşsal güçlülük	
Anne (N=297)	.259***	.268***	.299***	.233***	.157**	.294***
Baba (N=280)	-.196**	.050	.118*	.064	.117*	.189**
Öğretmen (N=35)	-.128	.082	.020	-.026	-.025	-.042

***p<.001, **p<.01, *p<.05

Elde edilen verilere göre annelerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük alt ölçeklerinin puanları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<.001 ve p<.01). Babaların öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların bireysel güçlülük ve duyuşsal güçlülük alt ölçeklerinden aldığı puanlar arasında p<.05 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu; babaların öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların kişilerarası güçlülük puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (p<.01).

Tablo 2

Çocukların Kendilik Algısı ile Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü Arasındaki Korelasyon Katsayıları

öğrenilmiş güçlülük	Kendilik algısı Alt Ölçekleri			
	bilişsel yeterlik	akran kabulü	bedensel yeterlik	Anne kabulü
Anne (N=297)	.229***	.285***	.234***	.331***
Baba (N=280)	.083	.099	.160*	.055
Öğretmen (N=35)	-.027	.055	.033	

***p<.001, **p<.01, *p<.05

Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların kendilik algısı puanlarının alt ölçeklere göre korelasyon katsayıları bulunmuştur (Tablo 2). Annelerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (p<.001). Babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların kendilik algısı alt ölçeklerinden bedensel yeterlik arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür (p<.05). Öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların davranışsal ve duyuşsal güçlülük puanları ve kendilik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>.05).

Elde edilen sonuçlara göre, okulöncesi çocukların davranışsal duygusal güçlülüğünü ve kendilik algısını annelerin öğrenilmiş güçlülüğü, babalara ve öğretmenlere göre daha çok etkilemektedir. Annelerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların davranışsal - duygusal güçlülük ve kendilik algısı puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olması bu sonucu açıklayabilmektedir. Annelerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yükseldikçe çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ile kendilik algısı daha çok gelişebilmektedir. Desteklenmiş olan çocuklar akranlarıyla daha iyi iletişim kurabilmekte, bedenini daha iyi kullanabilmekte ve bir işi başarmak için daha fazla çaba göstermektedir. Anneler, çocuklarını yetiştirirken daha fazla doyum almakta, kendilerini güçlü algılamaktadırlar.

Babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların bireysel güçlülüğü ve duygusal güçlülüğü ile bedensel yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların kişilerarası güçlülük puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Babalar kendilerini yeterli bulduklarında çocuklarıyla daha uzun süre geçirmeye istek duymaktadırlar. Babaların öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yükseldikçe çocukların kişilerarası güçlülük düzeyleri düşmektedir. Bu sonuca göre, çocukların kişilerarası güçlülük düzeyleri babaların öğrenilmiş güçlülük düzeylerinden olumsuz yönde etkilenmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Anne babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı arasında anlamlı düzeyde ilişkinin çıkması, öğretmenlerde de çıkmaması okulöncesi çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı üzerinde anne babaların etkisinin öğretmenlere göre daha fazla olması ile açıklanabilir. Okulöncesi çocuğu anne babasıyla, öğretmenine göre daha çok birlikte olmaktadır. Çocuklar zamanlarının önemli kısmını birlikte geçirdikleri annelerinin tutum ve davranışlarından diğerlerine göre daha fazla etkilenmektedirler. Kendilerini yeterli algılayan, stresini kontrol edebilen ve sorunlarla başa çıkmada yeterli olan annelerin çocukları diğerlerine göre davranışsal ve duygusal olarak güçlenmekte ve kendilerini olumlu olarak algılamaktadırlar. Bu çocuklar kendilerini bilişsel olarak yeterli bulan, arkadaşları arasında kabul gören, bedensel yönden yeteneklerini bilen ve bunları kullanan çocuklardır. Anne tarafından kabul gören çocuklar olarak algılanmalarına yardımcı olmaktadır.

Cacioppo ve Gardner'ın araştırmalarında algılanan duygu durumlarının, sosyal güdüleyici faktörlerden önemli düzeyde etkilendiği belirlenmiştir. Çocuğa çevresindeki bireyler tarafından duygusal destek verildiğinde, çocuklar kendi yeteneklerini sergilemede daha istekli davranmakta ve kendilerini ortaya koymada daha olumlu tepkiler vermektedirler. Deney grubundaki çocuklar kontrol grubuna göre farkındalığı daha çok yaşamakta ve olumsuz duygusal tepkileri daha az vermektedirler (Cacioppo & Gardner, 2000). Parish ve Parish'in (1991) yaptıkları araştırmalarında annelerin kendilerine karşı ilgisiz olduğunu belirten öğrencilerin kendilik değerleri ve sosyal yetenekleri diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur. İki araştırma sonuçları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Kendilerini güçlü algılayan babalar, çocuklarına daha fazla önem vererek ve daha çok zaman ayırarak onları bireysel ve duygusal olarak güçlendirme eğilimi içine girmektedirler. Babaların çocuklarını bu yönlerden desteklenmeleri onları davranışsal

ve duygusal olarak güçlendirebilmektedir. Çocuklarıyla daha fazla birlikte olan babalar onların kişilerarası güçlülüklerini engellememeye özen göstermelidirler. Kendilerine önem verilen çocuklar davranışsal ve duygusal yönden güçlenmektedirler. Babalar sadece çocuklarının bedensel yeterliği ile değil diğer kendilik algısı alanlarını da geliştirebilirler. Epstein ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan araştırmada, benlik saygısı ile olumlu kişilik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuç araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Davranışsal ve duygusal yönden güçlü yetiştirilen çocukların hobileri gelişmekte, yaşına uygun sorumlulukları üstlenebilmektedirler. Bu çocuklar, okuldaki aktivitelerde başarılı olmaktadır. Kendilerine olumlu yaklaşım çocuklar kendilerini ve özelliklerini olumlu olarak algılamakta ve arkadaşları tarafından daha fazla kabul görmektedirler. Çocuğun duygusal ve davranışsal gelişimini destekleyecek bir ortam oluşturmak; eğitsel etkinlikler yoluyla duygusal yönden kendini güçlü hissetmesine yardımcı olmak, kişilerarası etkileşimi geliştirmek, duygularını ifade edebilme fırsatını sağlamak ve olumlu davranışlar ortaya koymasına yardımcı olmakla mümkündür.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak anne babalara ve öğretmenlere aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Anne baba ve öğretmenlerin çocuğun yaptıklarını ödüllendirmeleri, onları başkalarıyla kıyaslamamaları, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmeleri, sağlıklı iletişim kurmaları onları davranışsal ve duygusal yönden güçlendirecektir.

- Anne-babalara, çocuklarının duygusal davranışsal güçlülüğü ve olumlu kişilik gelişimi konusunda bilgiler vermek, bunları nasıl destekleyebilecekleri hakkında seminerler düzenlemek gerekir.

- Okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumlara duygusal ve davranışsal güçlülük ve kendilik algısına ilişkin derslerin konulması yarar sağlayacaktır.

Anne baba okullarında anne babalara ve hizmet içi seminerlerde öğretmenlere çocuğun duygusal gelişiminin olumlu değerlendirilmesi, olumlu arkadaşlık ilişkileri, hobileri, sorumlulukları, çağdaş çocuk yetiştirme yöntemleri, çocukla iletişim, uygun ev ve okul ortamları gibi konular işlenmelidir.

Kaynakça

- Argun, Y. (2005). *Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okulöncesi çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma* (4. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cacioppo, T. J., & Gardner, L. W. (2000). Emotion. *Human Development*, 50, 191-214.
- Epstein, S., Denes-Raj, V., & Pacini, R. (1996). Individual differences in intuitive- experiential and analytical – rational thinking styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 75-85.
- Epstein, M. H., & Sharma, J. M. (1998a). *Behavioral and emotional rating scale manual*. Austin, Texas: PRO-ED Inc.
- Epstein, M. H., & Sharma, J. M. (1998b). Behavioral and emotional rating scale: a strength-based of infants and young children. In S.J. Meisels & E. Fenichel (Eds.), *New Visions for The Developmental Assessment of Infants and Young Children*. (pp. 231-266). Washington, DC: Zero to Three.
- Ergin, D.Y. (1994). Örnekleme türleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 91-101.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self system. In P. H. Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), *Socialization, Personality and Social Development* (pp.280-291). New York: Wiley.
- Holguin, O., & Sherrill, C. (1990). Use of a pictorial scale of perceived competence and acceptance with learning disabled boys. *Perceptual Motor Skills*, 70, 1235-1238.
- Humphreys, T. (1996). *Çocuk eğitiminin anahtarları: özgüven* (1.basım). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Jenkins, S., Bax, M., & Hart, H. (1980). Behavior problems in preschool children. *Journal of Child Psychology Psychiatr*, 21, 5-17.
- Mckoy, M., & Fanning, P. (1998). *Özgüven yaratılması ve korunması*. (Anita Tatlier, Çev.) İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Önder, A. (1997). *Küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve okulöncesi çocuklarında kendilik algısının yaş cinsiyet prematüre doğma ve okula devam etme süresine ilişkin olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Parish, S. T., & Parish, G. J. (1991). The effects of family configuration and support system failures during childhood and adolescence on college students self-concepts and social scales. *Adolescence*, 102, 165-184.
- Rosenbaum, M. A. (1980). Individual differences in self-control behaviors and tolerance and painful stimulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 581-590.
- Rosenbaum, M. A., & Rolnick, A. (1983). Self-control behaviors and coping with seasickness. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 93-98.
- Savaşır, I., & Şahin, H. N. (Eds.). (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, A., & Chess, S. (Eds.). (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner-Mazel.Inc.
- Yanbasi, N. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: E.Ü Basımevi.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuk eğitimi el kitabı* (17. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları*

*The Adaptation of Multidimensional Students' Life Satisfaction
Scale into Turkish: Validity and Reliability Studies*

Asım ÇİVİTÇİ**

Öz

Problem Durumu: Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşam kalitesini bir bütün halinde bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Yetişkinlerin yaşam doyumunu ele alan pek çok araştırma bulunmakla birlikte, çocuk ve ergenlerin yaşam doyumunu inceleyen araştırmalar oldukça azdır. Çocuk ve ergen yaşam doyumu ölçekleri, sadece bir toplam puan veren tek boyutlu genel yaşam doyumu ölçekleriyle sınırlıdır. Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), beş boyuttan (aile, arkadaş, okul, yaşanan çevre, benlik) elde edilen puanlarla birlikte bir genel yaşam doyumu puanı vermektedir. ÇÖYDÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması, ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşam doyumlarının altında yatan yapıların incelenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, ÇÖYDÖ'ni Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini test etmektir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma grubu, Malatya'daki altı ilköğretim okulunun II. kademesinde öğrenim gören toplam 688 öğrenciden oluşmaktadır. Yaş ortalaması 13.01'dir. Veriler Huebner tarafından geliştirilen ÇÖYDÖ'nin Türkçe'ye çevrilmiş özgün formu kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin zamandaş geçerliği için Çocuklar için Depresyon Ölçeği (ÇDÖ) kullanılmıştır. ÇÖYDÖ'nin faktör yapısı, varimax döndürmeli faktör analizi ile test edilmiştir. Ayrıca, faktörler arası korelasyonlar, Cronbach alfa ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Faktör analizi sonuçları ÇÖYDÖ'nin özgün formunda yer alan beş boyutu desteklemektedir. ÇÖYDÖ'nin Türkçe versiyonu, faktör yükleri .34 ve üstünde olan ve toplam varyansın %44.50'sini açıklayan 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı ve alt ölçekleri için elde edilen iç tutarlılık ve test-tekrar test değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca, ÇÖYDÖ ve ÇDÖ arasında bulunan korelasyonlar ölçeğin zamandaş geçerliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, ÇÖYDÖ'nin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin yaşam doyumunu ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Öneriler: ÇÖYDÖ'nin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları lise öğrencileri üzerinde de gerçekleştirilebilir. Ölçüt olarak alınabilecek çeşitli değişkenler (benlik saygısı, anne-baba tutumları gibi) ile ÇÖYDÖ arasındaki ilişkiyi inceleyecek yeni araştırmalar, ölçeğin eşzaman geçerliğine ek kanıtlar sağlayabilecektir.

Anahtar Sözcükler: Yaşam doyumu, algılanan yaşam kalitesi, ilk ergenlik, ölçek

* Bu çalışmanın bir kısmı, VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde (Marmara Üniversitesi, 21-23 Eylül 2005, İstanbul) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, e-posta: acivitci@pau.edu.tr

Abstract

Problem Statement: Life satisfaction has been defined as a cognitive evaluation of the quality of a person's life as a whole. Although numerous studies have been done with adults, little research has been investigated the life satisfaction in children and adolescents. Children and adolescents life satisfaction scales have been limited to one-dimensional measures of global life satisfaction, which yield only to a single overall score. The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS) was designed to provide a general life satisfaction score along with scores on five domains (family, friends, school, living environment, self). The adaptation of the MSLSS into Turkish will offer contribution to investigate underlying structure of life satisfaction in Turkish early adolescent.

Purpose of Study: The aim of this study was to adapt the MSLSS into Turkish and to examine validity and reliability properties.

Methods: Participants consist of 688 students from grades 6 through 8 of six junior high school in Malatya, Turkey. The mean age was 13.01. The data were collected by using the translated version of the MSLSS, developed by Huebner. For concurrent validity of the MSLSS-Turkish version, the Depression Scale for Children (DSC) was used. The factor structure of the MSLSS-Turkish version was tested by factor analyses with varimax. Furthermore, interfactor correlations, Cronbach Alpha coefficients and, test-retest coefficients were calculated.

Results: The results of factor analyses supported the five satisfaction domains of the MSLSS-original version. The MSLSS-Turkish version accounting for 44.50% of the total variance contained 36 items loading .34 or higher. Acceptable internal consistency and test-retest values for the total scale and subscale scores were obtained. In addition, the relationships between the MSLSS and the DSC demonstrated concurrent validity of the MSLSS-Turkish version. The findings of this study indicated that the MSLSS was a valid and reliable instrument to measure life satisfaction in Turkish junior high school students.

Recommendations: The validity and reliability studies of the MSLSS may be carried out in Turkish high school students. Future researches on the relationships between the MSLSS-Turkish version and various criterion measures (e.g., self esteem, parental attitudes) will be able to provide additional evidence for concurrent validity.

Keywords: Life satisfaction, perceived quality of life, early adolescence, scale

Pozitif psikoloji, psikolojinin yaşamda kötü giden şeyleri iyileştirme uğraşısından çok, olumlu özellikleri geliştirmeye yönelik bir değişime odaklanmasını savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, psikoloji sadece hastalık ya da sağlıkla değil; aynı zamanda çalışma, eğitim, içgörü, sevgi, gelişme ve eğlenme gibi konularla da ilgilenmelidir (Seligman, 2002). Pozitif psikoloji alanının iyi oluş (well-being), hoşnutluk, iyimserlik, mutluluk gibi öznel yaşantıları içeren *özel düzeyi*; sevgi, yetenek, cesaret, azim, kişilerarası beceriler, estetik duyarlılık, özgünlük gibi olumlu bireysel özellikleri içeren *bireysel düzeyi* ve sorumluluk, nezaket, hoşgörü, etik olma gibi daha iyi vatandaş olmaya ilişkin kavramları içeren *grup düzeyi* bulunmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji alanında incelenen temel kavramlardan birisi de özne iyi oluş (subjective well-being). Konuşma dilinde "mutluluk" olarak da adlandırılan özne iyi oluş, bireyin kendi yaşamına ilişkin hem duyuşsal hem de bilişsel değerlendirmelerini içermektedir. Birey, hoş gitmeyen olumsuz duyguları daha az, hoş giden olumlu duyguları daha çok hissettiğinde; daha çok haz ve daha

az sıkıntı yaşadığında; ilgi çekici etkinliklere yöneldiğinde ve kendi yaşamından hoşnut olduğunda yüksek düzeyde öznel iyi oluş yaşamaktadır (Diener, 2000). Öznel iyi oluş, olumlu ve olumsuz duyguları içeren duygusal unsur ile yaşam doyumunu (life satisfaction) olarak bilinen bilişsel unsurdan oluşmaktadır (Diener ve Suh, 1997). Öznel iyi oluşun duygusal unsurunun genellikle belirli bir zaman dilimini yansıttığı, bilişsel unsuru oluşturan yaşam doyumunun ise duygu durumundan daha durağan olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, bireyin kendi yaşamına ilişkin doyumunun belirli bir zaman dilimi ile sınırlanmadan değerlendirilmesi mümkün olabilmektedir (Eid ve Diener, 2004). Algılanan yaşam kalitesi (perceived quality of life) olarak da adlandırılan yaşam doyumunu (Huebner, Suldo, Smith ve McKnight, 2004), bireyin kendi yaşam kalitesini bilişsel olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Myers ve Diener, 1995).

Yaşam doyumunu araştırmalarının evlilik, iş, yaşlanma gibi daha çok yetişkinlerin yaşam alanına giren konularda yoğunlaştığı (Greenspoon ve Saklofske, 1998); çocuk ve ergenlerin yaşam doyumlarını konu alan çalışmaların ise görece olarak daha az olduğu (Gilman, Huebner ve Laughlin, 2000) belirtilmektedir. Çocuk ve ergenlerdeki yaşam doyumunu düzeyi düştükçe dışa dönüklük, içsel kontrol odağı, benlik kavramı, aktif başa çıkma ve prososyal davranışların azaldığı; bağımlılık yapıcı madde kullanımı ve psikopatolojik davranışların da arttığı (Huebner, 2004) rapor edilmektedir. Ergenliğin başlangıç yıllarını (11-14 yaş) içeren ilk ergenlik dönemi de öğrencilerin erinlik (puberty) özellikleri ile birlikte; fiziksel görünüşleri, arkadaşları arasında popülerlik ya da reddedilme, akran baskısı, yetişkinlerden bağımsız olma vb. konularda endişe ya da stres yaşayabildikleri bir evredir (Stone ve Bradley, 1994). İlk ergenlik öğrencileri üzerinde yapılan bazı araştırmalar ebeveynin evlilik durumu, gelir düzeyi, evlerinin fiziksel ortamı (Bradley ve Corwyn, 2004) gibi aile ve ev ortamına ilişkin faktörlerin; öz-yeterlilik, dışa dönüklük, nevroz (Fogle, Huebner ve Laughlin, 2002), ebeveyn ve arkadaş bağılılığı (Nickerson ve Nagle, 2004), benlik saygısı, fiziksel görünüm, karşı cinsle ve hemcinsleriyle ilişkiler (Huebner, Gilman ve Laughlin, 1999) gibi kişisel ve sosyal özelliklerin öğrencilerin yaşam doyumunu ile ilişkisini ortaya koymaktadır. İlk ergenlik döneminin bedensel, duygusal ve sosyal gelişim açısından kritik sayılabilecek yaşları içermesi, bu dönemdeki öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyebilecek faktörlerin ve yaşam doyumunu ile ilişkili psikolojik değişkenlerin incelenmesini de gerekli kılmaktadır.

Çocuk ve ergenlerin yaşam doyumlarını ölçen bazı ölçekler (Algılanan Yaşam Doyumu Ölçeği: Adelman, Taylor ve Nelson, 1989; Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği: Huebner, 1991), tek boyutlu olmaları ve yaşam doyumunun altında yatan yapılarla ilişkin sınırlı bilgi vermeleri nedeniyle (Park, Huebner, Laughlin, Valois ve Gilman, 2004) eleştirilmektedir. Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (Huebner, 1994), ergenlerin yaşam doyumlarına ilişkin öznel algılarını, genel yaşam doyumunun yanı sıra farklı beş boyutunu da (aile, arkadaş, okul, yaşanılan çevre ve benlik) ölçmek üzere yapılandırıldığı için, Türkçe uyarlama çalışması için tercih edilmiştir. Bu çalışmada, Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin (ÇÖYDÖ) Türkçe'ye uyarlanması amacıyla yapılan bu çalışma, 2004-2005 öğretim yılında Malatya İl merkezinde, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencileri temsil edeceği düşünülen altı ilköğretim okulunun (Gazi İlköğretim Okulu, Derme İlköğretim Okulu, Cengiz Topel İlköğretim Okulu, Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu, Sümer İlköğretim Okulu, Hasan Varol İlköğretim Okulu) ikinci kademesinde öğrenim gören toplam 688 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunda 247 altıncı sınıf, 241 yedinci sınıf ve 200 sekizinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Öğrencilerin 348'i kız ve 340'ı erkektir. Yaş ortalaması ise 13.01'dir.

Veri Toplama Araçları

Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeği. Huebner (1994) tarafından geliştirilen Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale), özgün formu 10'u olumsuz toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin beş boyutu bulunmaktadır: Aile, arkadaş, okul, benlik ve yaşanılan çevre. Ölçek maddeleri dört seçenek üzerinde yanıtlanmaktadır: (1) Hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) her zaman. Olumsuz maddelerin tersten puanlanması ile elde edilen puanların yüksek olması yaşam doyumunun da arttığını göstermektedir. Ölçeğin özgün deneme formunda her boyut için 14 madde olmak üzere toplam 70 madde yer almıştır. Ölçeğin ilk psikometrik çalışmaları iki aşamada gerçekleştirilmiştir (Huebner, 1994). Birinci aşamada, deneme formu 3.-8. sınıflar arasındaki 312 öğrenciye uygulanmış ve her bir maddenin ait olduğu alt ölçekle olan madde-test korelasyonu .30'un üstünde olan 40 madde üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda 40 maddenin faktör yükleri .36 ile .82 arasında değişen beş faktörde toplandığı görülmüştür. Beş faktör birlikte toplam varyansın %49.5'ini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları toplam puanda .92, Aile alt ölçeğinde .82, Okul alt ölçeğinde .85, Arkadaş alt ölçeğinde .85, Benlik alt ölçeğinde .82 ve Yaşanılan Çevre alt ölçeğinde .83 bulunmuştur. Alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ise, .12 ile .34 arasında değişmektedir. Çalışmanın ikinci aşamasında, ölçek 3.-5. sınıflar arasındaki 413 öğrenciye uygulanarak yeniden faktör analizi yapılmış ve alt ölçeklerde elde edilen faktör yükleri ile ilk aşamanın faktör yükleri arasındaki korelasyonların .98'in üstünde olduğu görülmüştür. Zamandaş geçerliği (concurrent validity) çalışmasında, ÇÖYDÖ'nün alt ölçekleri ile ölçüt olarak alınan ölçekler (Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Doyumsuzluk Ölçeği, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, Kendini Tanımlama Ölçeği) arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu çalışmanın örnekleminin çoğunlukla 3.-5. sınıf öğrencilerinden oluşması nedeniyle, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği 6.-8. sınıflar için (Huebner ve ark. 1998) 291 öğrenci üzerinde yeniden test edilmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin faktör yapısının ilk çalışma ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin dört hafta arayla uygulanarak elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları toplam puanda .81, Aile alt ölçeğinde .75, Okul alt ölçeğinde .70, Arkadaş alt ölçeğinde .70, Benlik alt ölçeğinde .53 ve Yaşanılan Çevre alt ölçeğinde .81 bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin her iki uygulamasında da iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve toplam puanda .91 ve .93; Aile alt ölçeğinde .84 ve .81, Okul alt ölçeğinde .85 ve .88; Arkadaş alt ölçeğinde .85 ve .81; Benlik alt ölçeğinde .77 ve .78;

Yaşanılan Çevre alt ölçeğinde .78 ve .86 değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin, lise öğrencileri (Gilman ve ark., 2000), 3.-8. sınıflardaki Kanadalı öğrenciler (Greenspoon ve Saklofske, 1998) ve Koreli ilköğretim öğrencileri (Park ve ark., 2004) üzerinde de psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Çocuklar için depresyon ölçeği. Öy (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuklar için Depresyon Ölçeği 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 9-14 yaşları arasındaki öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışmasında, depresyon tanısı konmuş çocuklarla depresif olmayan çocukların ölçekten aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve her iki grubun puan ortalamaları arasında depresif tanısı konulan grubun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçla, ölçeğin depresif ve depresif olmayan grupları ayırttebildiği kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .77; bir hafta arayla iki kez uygulanması ile elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .80 bulunmuştur.

ÇÖYDÖ'nin Türkçe'ye Çevrilmesi

ÇÖYDÖ'nin özgün maddelerinin Türkçe'ye çevrilmesi işleminde, ilk olarak ölçeğin özgün maddeleri araştırmacı ile birlikte Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında İngilizce dil yeterliğine sahip üçü yurtdışı yaşantısı geçirmiş olan altı öğretim üyesi tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Maddelerin Türkçe karşılıkları belirlenirken en az dört uzman tarafından benzer biçimde ifade edilmiş olmaları ölçütü dikkate alınmıştır. İki maddenin Türkçe karşılıkları konusunda yeterli bir uzlaşma sağlanamadığı için, bu iki maddenin önerilen Türkçe karşılıklarından hangisinin en uygun olduğu konusunda ikisi İngiliz Dili ve Edebiyatı ve birisi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında öğretim üyesi olan üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Üç uzmandan ikisi tarafından uygun kabul edilen iki maddenin çeviri ifadeleri ile birlikte ölçeğin Türkçe çevirisi tamamlanmıştır. Son aşamada, ölçeğin Türkçe'ye çevrilen maddelerinin tersine İngilizce'ye çevirisi, yurtdışı yaşantısı geçirmiş ve daha önceki çalışmaya katılmamış olan İngiliz Dili ve Edebiyatı alanından bir öğretim görevlisi tarafından yapılmış ve ifadelerin özgün formula uyumlu olduğu görülmüştür.

Bulgular ve Sonuçlar

ÇÖYDÖ'nin Geçerliliği

ÇÖYDÖ'nin Türkçe formunun yapı geçerliği, 516 öğrenciden elde edilen verilerle yapılan faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .86 ve Barlett testi anlamlı (.001) bulunmuştur. Ölçeğin özgün formu beş boyuttan oluştuğu için faktör analizi beş boyut ile sınırlandırılmış ve analiz Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Analizdeki birinci döndürme işlemi sonunda beş faktörde yer alan maddelerin, birkaç madde dışında, ölçeğin özgün formundaki boyutları içeren faktörlere dağıldığı ve beş faktörün birlikte toplam varyansın %41.94'ünü açıkladığı görülmüştür. Faktör analizinde maddenin ölçekte yer alması için, maddenin faktör yükünün en az .30 olması ve yer aldığı faktör ile diğer faktörlerdeki yük değeri farkının en az .10 olması sağlanmıştır. Birinci döndürme işlemi sonunda, ölçeğin özgün formunda yaşanılan çevre boyutunda yer alan 15.

maddenin (“Yaşadığım yerde yapacak pek çok eğlenceli şey var”) yer aldığı boyutta faktör yükünün düşük (.26), benlik boyutunda yüksek (.41); 36. maddenin (“Evimiz güzeldir”) ise bulunduğu faktörden çok (.23), benlik (.37) ve aile (.34) boyutlarında daha yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüş ve her iki madde ikinci döndürme işlemi öncesinde analizden çıkarılmıştır. İkinci döndürme işlemi sonunda, benlik boyutunda yer alan 35. madde (“Yeni şeyler denemekten hoşlanırım”) faktör yükünün .30’un altında olması (.26) nedeniyle üçüncü döndürme öncesinde analiz dışı bırakılmıştır. Üçüncü döndürme işlemi arkadaş boyutunda .35 ve yaşanan çevre boyunda .28 faktör yükü bulunan 24. madde (“Keşke başka arkadaşlarım olsaydı”), iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkın oldukça az olması nedeniyle dördüncü döndürme işlemi öncesinde analizden çıkarılmıştır. Yapılan dördüncü ve son döndürme işlemi sonunda ise ölçek, faktör yükleri .34 ile .81 arasında değişen beş faktörden ve toplam 36 maddeden oluşmuştur. Beş faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans %44.50’dir. Faktörlerin ortak varyansı da .16 ile .69 arasında değişmektedir (Tablo 1). ÇÖYDÖ’nin alt ölçek puanlarının birbirleriyle olan korelasyonları .19 ile .40; toplam puanla olan korelasyonları ise .59 ile .72 arasındadır (Tablo 2).

Tablo 1
ÇÖYDÖ’nde Yer Alan Maddelerin Döndürme İşlemi Sonucuna Göre İlişkili Oldukları Faktörler ve Faktör Yükleri

Madde No	Ortak Varyans	1. Faktör (Arkadaş)	2. Faktör (Okul)	3. Faktör (Çevre)	4. Faktör (Aile)	5. Faktör (Benlik)
16	.67	.80	.07	.07	.06	.14
29	.62	.73	.08	.13	.11	.22
1	.56	.72	.02	.08	.06	.16
12	.55	.70	.14	.01	.05	.17
11	.48	.68	.13	.04	.02	.02
23	.41	.63	.04	.03	.07	-.05
4	.33	.54	.06	.15	.09	-.02
38	.46	.52	.11	.24	.16	.28
22	.69	.07	.81	.14	.10	.02
20	.62	-.01	.78	.11	.06	.02
25	.44	.10	.64	.06	.04	.10
13	.37	-.03	.57	.03	.18	-.09
6	.35	.12	.55	-.03	.07	.15
26	.33	.07	.54	.11	.01	.16
3	.37	.24	.51	.22	.02	-.04
9	.16	.10	.34	.18	-.01	-.09
40	.61	.14	.12	.74	.09	.16
32	.52	.03	.12	.70	.06	-.02
31	.57	.19	.16	.70	.11	.09
27	.37	-.01	.01	.57	.18	.11
37	.41	.06	.24	.55	.14	.14
39	.27	.05	.01	.51	.02	-.01
34	.25	.18	.13	.42	.09	-.09
8	.55	.09	-.02	.06	.72	.16
28	.53	.09	.10	.10	.70	.11
19	.55	.12	.13	.07	.68	.19
7	.41	-.01	.14	.17	.60	.01
21	.27	.12	-.05	.03	.50	.01
30	.45	.22	.21	.16	.49	.29
18	.34	-.05	.15	.32	.45	.04
10	.43	.03	-.01	-.01	-.01	.65
17	.50	.15	.10	.04	.26	.62
33	.41	.08	.05	.04	.16	.61
5	.35	.02	-.01	-.04	.01	.59
14	.39	.07	.11	.18	.08	.58
2	.44	.30	.06	.08	.17	.55
Özdeğerler		7.28	2.86	2.36	1.95	1.54
Açıklanan Varyans		20.25	7.97	6.56	5.44	4.28
Toplam Varyans		20.25	28.22	34.78	40.22	44.50

ÇÖYDÖ'nin zamandaş (concurrent) geçerliğini test etmek amacıyla Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği puanları ile ilişkisi incelenmiştir. Depresyon puanlarının ÇÖYDÖ toplam puanı ile korelasyonu -.59 bulunurken; aile alt ölçeği ile -.39, arkadaş alt ölçeği ile -.44, okul alt ölçeği ile -.30, çevre alt ölçeği ile -.43 ve benlik alt ölçeği ile -.43 olarak elde edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 2
ÇÖYDÖ Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Arkadaş	Okul	Çevre	Aile	Benlik
Okul	.28*				
Çevre	.33*	.37*			
Aile	.32*	.31*	.40*		
Benlik	.37*	.20*	.22*	.39*	
Toplam Puan	.70*	.66*	.72*	.69*	.59*

* $p < .001$ (n= 516)

Tablo 3
ÇÖYDÖ Toplam Puan ve Alt Ölçek Puanları ile Depresyon Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

Yaşam Doyumu	Toplam Puan	Aile	Arkadaş	Okul	Çevre	Benlik
Depresyon	-.60*	-.39*	-.44*	-.30*	-.43*	-.43*

* $p < .01$ (n= 172)

Ölçeğin Güvenirliği

Tablo 4'de görüldüğü gibi, ÇÖYDÖ'nün 516 öğrenciden elde edilen Cronbach alfa katsayıları yaşanan çevre alt ölçeği için .75, benlik alt ölçeği için .70, arkadaş alt ölçeği için .85, okul alt ölçeği için .76, aile alt ölçeği için .74 ve toplam puanda .87 bulunmuştur.

Ölçeğin 78 öğrenciye iki hafta ara ile iki kez uygulanması ile elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları yaşanan çevre alt ölçeği için .75, benlik alt ölçeği için .79, arkadaş alt ölçeği için .70, okul alt ölçeği için .81, aile alt ölçeği için .86 ve toplam puanda .83'dür.

Tablo 4
ÇÖYDÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarının Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa	Test-tekrar test
Arkadaş	.85	.70
Okul	.76	.81
Yaşanılan Çevre	.75	.75
Aile	.74	.86
Benlik	.70	.79
Toplam Puan	.87	.83

Tartışma ve Öneriler

ÇÖYDÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular ışığında, ölçeğin özgün formunda yer alan dört madde, diğer faktörlere de yüksek yük değerine sahip olmaları ya da faktör yüklerinin .30'un altında olması nedeniyle ölçeğin Türkçe formundan çıkarılmıştır. Ölçeğin yaşanan çevre boyutunda yer alan ve bulunduğu boyuttan çok benlik boyutuna yüksek yük değeri veren 15. madde ("Yaşadığım yerde yapacak pek çok eğlenceli şey var") ile benlik ve aile boyutuna daha fazla yük değeri veren 36. maddenin ("Evimiz güzeldir"), ölçeğin özgün formu üzerinde yapılan ilk yapı geçerliği çalışmalarında da (Huebner, 1994) buldukları yaşanan çevre faktöründen çok, diğer faktörlere daha fazla yük verdikleri görülmektedir. Ölçeğin bir başka yapı geçerliği çalışmasında ise (Huebner ve ark., 1998), bu maddeler yaşanan çevre faktöründe yer almışlardır. Ölçeğin benlik boyutunda yer alan ve faktör yükünün düşük olması (.26) nedeniyle Türkçe formundan çıkarılan 35. madde ("Yeni şeyler denemekten hoşlanırım"), ÇÖYDÖ'nün 3.-8. sınıflar arasındaki Kanadalı öğrenciler üzerinde yapılan faktör analizi bulgularında da (Greenspoon ve Saklofske, 1998) oldukça düşük bir faktör yüküne (.19) sahiptir. Bu sonuçlara bakılarak, ölçeğin Türk, Amerikalı ve Kanadalı öğrenciler üzerinde yapılan faktör analizi çalışmalarında 15., 35. ve 36. maddelerin buldukları faktörlerde "güçlü bir biçimde temsil edilmedikleri" söylenebilir. Ölçeğin arkadaş boyutunda yer alan 24. maddesi (Keşke başka arkadaşlarım olsaydı"), özgün formunda oldukça yüksek faktör yüküne sahip olmakla birlikte, bu çalışmada 15., 35. ve 36. maddelerin çıkarılmasıyla yapılan 3. döndürme işlemi sonucunda bulunduğu faktördeki yük değeri (.35) ile yaşanan çevre boyutundaki yük değeri (.28) arasındaki farkın .10'un altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

ÇÖYDÖ'nin beş alt ölçeğinin birbirleriyle olan korelasyonu .22 ile .40 arasında, toplam puanla olan korelasyonları da .59 ile .72 arasında değişmektedir. Ölçeğin özgün formunda sadece alt ölçekler için hesaplanan korelasyon katsayıları .12 ile .34 arasında (Huebner, 1994); Kanadalı öğrenciler üzerinde hesaplanan alt ölçek korelasyonları ise .17 ile .57 arasında (Greenspoon ve Saklofske, 1998) bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formu için elde edilen faktörler arası korelasyon değerlerine bakılarak, alt ölçeklerin birbirlerinden bağımsız değişkenleri ölçtükleri ve aynı zamanda ölçeğin bütünüyle homojenlik gösterdikleri söylenebilir.

Çocuklar için Depresyon Ölçeği puanları ile ÇÖYDÖ toplam puan (-.60) ve alt ölçekleri (-.44 ve -.30 aralığı) arasında orta düzeyde sayılabilecek anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ölçeğin özgün formu ile lise öğrencileri üzerinde yapılan bir geçerlik çalışmasında da (Gilman ve ark., 2000), depresyon ile ÇÖYDÖ toplam puanı (-.61) ve alt ölçek puanları (-.54 ve -.29 arası) arasında bulunan ilişkiler, bu çalışmada elde edilen değerlerle paralellik göstermektedir. Yaşamından yeterince doyum elde edemeyen ya da mutlu olamayan öğrencilerin, aynı zamanda depresif özellikler de gösterebileceği düşünüldüğünde, bu sonuç ölçeğin Türkçe formunun zamandaş geçerliği için bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

ÇÖYDÖ'nin Türkçe formunun iç tutarlık katsayıları toplam puanda .87, arkadaş alt ölçeği için .85, okul alt ölçeği için .76, yaşanan çevre alt ölçeği için .75, aile alt ölçeği için .74 ve benlik alt ölçeği için .70 bulunmuştur. Ölçeğin özgün formu üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmalarında (Huebner, 1994; Huebner ve ark., 1998; Greenspoon ve Saklofske, 1998) elde edilen iç tutarlık katsayıları toplam puan için

.91-.93, arkadaş alt ölçeği için .81-.85, okul alt ölçeği için .83-.88, yaşanan çevre alt ölçeği için .78-.86, aile alt ölçeği için .79-.84 ve benlik alt ölçeği için .72-.82 arasında değişmektedir. Ölçeğin Koreli ilköğretim öğrencilerinden elde edilen iç tutarlık katsayıları da (Park ve ark., 2004) toplam puanda .90-.91, alt ölçeklerde ise .67 ile .87 arasındadır. Bu sonuçlara bakılarak, ölçeğin Türkçe formundan elde edilen iç tutarlık katsayılarının ABD, Kanada ve Kore versiyonlarındaki iç tutarlık katsayıları ile uyumlu ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin 78 öğrenciye iki hafta ara ile iki kez uygulanması ile elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları toplam puanda .83, arkadaş alt ölçeği için .70, okul alt ölçeği için .81, yaşanan çevre alt ölçeği için .75, aile alt ölçeği için .86 ve benlik alt ölçeği için .79'dur. Bu sonuçlar ölçeğin özgün formundan elde edilen test-tekrar test katsayıları ile tutarlıdır. ÇÖYDÖ'nin özgün formunun 85 öğrenciye dört hafta ara ile iki kez uygulanarak elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları toplam puanda .81, arkadaş ve okul alt ölçekleri için .70, yaşanan çevre alt ölçeği için .81, aile alt ölçeği için .75 ve benlik alt ölçeği için .53 bulunmuştur (Huebner ve ark., 1998).

Sonuç olarak, bu çalışmada ÇÖYDÖ'nin Türkçe formunun toplam puanından ve alt ölçeklerinden elde edilen psikometrik değerler, ölçeğin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin yaşam doyumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin özgün formunun ilköğretim ve lise öğrencilerine yönelik olması gözönüne alınarak, Türkçe formunun lise öğrencilerine uygunluğu konusunda yeni psikometrik çalışmalar da yapılabilir. Yine, yaşam doyumu alt boyutları ile benlik saygısı, anne-baba tutumları, okul başarısı vb. değişkenlerin ilişkisini ele alacak yeni araştırmalar, ölçeğin zamandaş geçerliğine ek kanıtlar sağlayabilecektir. ÇÖYDÖ, okul rehberlik servisleri tarafından rehberlik programlarının hazırlanması ve değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Özellikle, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesinde okul, aile, arkadaş gibi farklı alanlardaki doyum düzeyleri bir veri niteliği taşıyabilir.

Kaynakça

- Adelman, H. S., Taylor, L., & Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135-147.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among european american, african american, chinese american, mexican american, and dominican american adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 385-400. Retrieved April 02, 2006, from Academic Search Premier database.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43. Retrieved January 14, 2006, from PsycArticles database.
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216. Retrieved April 02, 2006, from Academic Search Premier database.
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65, 245-277. Retrieved February 02, 2006, from SpringerLink database.

- Fogle, L. M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392. Retrieved January 13, 2006, from Academic Search Premier database.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52, 135-160. Retrieved May 3, 2005, from Academic Search Premier database.
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Personality and Individual Differences*, 25, 965-971.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the students' life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 231-240. Retrieved May 3, 2005, from PsycInfo database.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158. Retrieved May 3, 2005, from PsycArticles database.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assesment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33. Retrieved May 6, 2005, from Academic Search Premier database.
- Huebner, E. S., Gilman, R., & Laughlin, J. E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1-22. Retrieved February 02, 2006, from SpringerLink database.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 118-134.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 81-93.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy. *Psychological Science*, 6, 10-19. Retrieved February 04, 2006, from Blackwell Synergy database.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60. Retrieved February 02, 2006, from SpringerLink database.
- Öy, B. (1991). Çocuklar için depresyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Depression scale for children: Validity and reliability studies]. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 132-135.
- Park, N., Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Valois, R. F., & Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research*, 66, 61-79. Retrieved February 02, 2006, from SpringerLink database.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C., R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. (In Snyder, C.R. ; S. J. Lopez) (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press. [Electronic version]. Retrieved February 02, 2006, from Pamukkale University Library, <http://site.ebrary.com/lib/pamukkale>.
- Stone, L. A., & Bradley, F. O. (1994). *Foundations of elementary and middle school counseling*. New York: Longman Publishers.

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışması*

The Adaptation of Adolescent Decision Making Questionnaire into Turkish Population

Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU**
S. Sonay GÜÇRAY***

Öz

Problem Durumu: Ergenlik, hem karar verme yeteneğinin gelişmekte olduğu hem de yaşamsal kararların verilmesinin gerektiği önemli bir dönemdir. Bu dönemde verilen kararlar ergenin yaşamını şekillendirmekte, genişletmekte veya sınırlandırabilmektedir. Ergenliğe ilişkin eğitsel, mesleki ve kişisel karar verme stratejileri ve stillerinin gelişimi konusundaki araştırmalar, bu özellikleri ölçme çabalarını da hızlandırmıştır. Mann, Harmoni ve Power'ın Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ) dünya literatüründe 13-15 yaş grubundaki ergenlerin karar verme stillerini belirlemede oldukça sık kullanılan bir ölçektir. Ölçek karar vermenin doğal sonucu olan kaygı ile başa çıkma tarzları ve öz saygıyı belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada, Janis ve Mann'ın Çatışma Kuramı ışığında ergenlerin karar verme stillerini belirlemeyi amaçlayan EKVÖ'nün Türk ergen grubundan elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları: Bu çalışma, Mann, Harmoni ve Power'un Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma birbirini izleyen iki aşamada ve iki farklı örnekleme üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada 1582, ikinci çalışmada 382 ilköğretim ve lise öğrencisinden oluşan gruplardan veriler toplanmıştır.

Bulguları ve Sonuçları: Varimax dönüştürme yöntemi ile yapılan açıklayıcı faktör analizinde EKVÖ'nün 30 maddesinin orijinal formda olduğu gibi beş faktöre yüklendikleri görülmüştür. Ayrıca EKVÖ'nün Cronbach alfa katsayısı, öz-saygı, ihtiyatlı seçicilik, panik, sorumluluktan kaçma, umursamazlık alt ölçekleri için sırasıyla .79, .78, .77, .65 ve .73; test-tekrar test tutarlılığı ise yine aynı sıraya göre .80, .81, .82, .80 ve .86 bulunmuştur. Beş faktörlü model için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve uyum göstergeleri verilerinin, modeli yeterli olarak açıkladığı görülmüştür. EKVÖ ile ilgili yapılan istatistiksel analizler, EKVÖ'nün ergenlerde karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerini ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Öneriler: EKVÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği belirli bir psikiyatrik tanı almış ergen gruplarında tekrar sınıanabilir ve norm çalışması yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Ergenler, Karar Verme, Karar Verme Ölçekleri, Karar Verme Stilleri.

* XIII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde (7-11 Eylül 2004, Bilgi Üniversitesi, İstanbul) poster bildiri olarak sunulmuştur.

** Araş. Gör. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta colakkadioglu@cu.edu.tr

*** Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta songuc@cu.edu.tr

Abstract

Background/Problem Statement: Adolescence is an important period in which both the ability of decision-making develops and the decisions related with life have to be made. Decisions made in this period may shape, enhance or limit the adolescent's life. The research in the subject of the development of the educational, occupational and personal decision-making strategies and styles in this period have accelerated the studies of measuring these qualities. The Adolescent Decision Making Questionnaire (ADMQ) developed by Mann, Harmoni and Power is a frequently used scale in defining the decision making styles of 13-15 year old adolescents. The purpose of the scale is to assess the coping styles used to cope with the anxiety related to decision making the self-esteem. In this study the reliability and validity of ADMQ based on Janis and Mann's Conflict Theory, which is aimed to determine the adolescence decision-making styles, were investigated on Turkish adolescents.

Purpose/Objective/Research Question/Focus of Study: The purpose of this study is to examine the reliability and validity of ADMQ when it is adapted to the Turkish.

Methods: The study was conducted in two steps following each other and with two different samples. In the first study the data were collected from 1582, and in the second study from 382 students in primary and secondary schools.

Finding/Results: In the explanatory factor analysis carried out with varimax rotation method, it was revealed that 30 items of Adolescent Decision Making Questionnaire were loaded on five factors as in the original English form. It was found that ADMQ's Cronbach alpha coefficient of the subscales such as self-esteem, vigilance, panic, cop-out, complacency were respectively .79, .78, .77, .65, .73 and test re-test correlations were respectively .80, .81, .82, .80 and .86 confirmatory factor analysis was performed for five factor model and it was observed that fit indices data clarified the model efficiently. As a conclusion validity and reliability analyses which were done in this study reveals that the questionnaire is a valid and reliable measure for the Turkish adolescent.

Recommendations: The reliability and the validity of ADMQ may be analysed in adolescent groups with a specific psychiatric diagnosis and the norm study may be done.

Keywords: Adolescent, Decision Making, Decision Making Questionnaire, Decision Making Styles.

Birey doğumundan ölümüne kadar geçen süre içinde sürekli olarak karar vermesini gerektiren problem durumlarıyla karşılaşmaktadır. Verilen kararların niteliği ve niceliği, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine ve karar verilmesi gereken durumun özelliklerine göre de değişmektedir. Janis ve Mann'a (1977), göre karar vermek stresli birtakım işlemleri içermektedir. Karar verme durumunda olanların davranışlarını etkileyen ana etmen, karar vermek zorunda olmanın getirdiği çatışma ve stresi azaltmak veya yok etmektir.

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ), Mann, Harmoni ve Power (1989) tarafından karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek ergenlere yönelik olarak Flinders Karar Verme Ölçeğinden (Flinders Decision Making Questionnaire, 1982) uyarlanarak geliştirilmiştir. Ölçek karar verme stilleri ve karar vermede öz-saygıyı ölçmekte ve Janis ve Mann'ın (1977) çatışma kuramına dayanmaktadır. Her bir karar verme stili zaman baskısı, iyimserlik ve kötümserlik yaklaşım tarzı yaklaşım tarzı şeklindeki psikolojik baskı düzeyi ile iç içe geçmiş

durumdadır. EKVÖ'de dört karar verme stili bulunmaktadır. Bunlar: 1. *İhtiyatlı-Seçicilik (vigilance)*: Bireyin, mevcut duruma çözüm bulma konusunda iyimser olduğunda son kararını vermeden önce dikkatli bir şekilde seçenekleri gözden geçirebilmek ve sonucu değerlendirebilmek için yeterince zamanının olduğuna inandığında kendisi için uygun olanı seçmeye yönelmesidir (örn., "Bir seçim yapmadan önce çok dikkat ederim."). 2. *Panik (Panic)*: Bireyin karar vermesi gereken durumlarda yeterli zamanı yoksa kendisini stresten ve çatışmadan kurtarmaya yönelik verdiği kararlardır. Birey yaşadığı ikilemden kurtulmak için ani kararlar verir. Zaman baskısına bağlı olarak, karar veren birey çabuk rahatlamayı sağlayacak gibi görünen ani çözüm önerileri üzerinde düşüncesizce değerlendirmeler yapar. Seçimin bütün sonuçlarının etkileri, duygusal heyecan, önseçim ve sınırlı dikkat nedeniyle gözden kaçırılır. Büyük bir duygusal gerilim yaşanır (örn., "Acele karar vermem gerekirse, paniğe kapılırım."). 3. *Sorumluluktan Kaçma (cop-out)*: Bireyin karar vermesi gereken durumlarda karar vermeyi erteleme veya sorumluluğu başkasına yüklemesidir. Mevcut durumda değişme ve değişmemede riskler çok yüksekse, birey uzaklaşarak, sorumluluğu başkasına atarak veya olma olasılığı en az olan kötü alternatifi desteklemek için mantığa bürüne yöntemlerini kullanarak uyuşmazlıktan kaçır. Bu durumda birey yüksek stres yaşamakta ve aynı zamanda zaman baskısı altında karar vermek durumundadır (örn., "Kararları başkalarına bırakmayı tercih ediyorum."). 4. *Umursamazlık (complacency)*: Bireyin karar vermesi gereken durumlarda sanki verilecek bir karar yokmuş gibi davranmasıdır (örn., "Karar verirken ilk aklıma gelen düşüncüyü seçmeye eğilimliyim.") (Friedman ve Mann, 1993).

Ölçek Almanca ve İbranice'ye çevrilerek bu kültürler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Friedman ve Mann, 1993; Tuinstra, Sonderren, Groothoff, Herval ve Post, 2000). Ayrıca ölçeğin yetişkin düzeyinde uygulanan başka bir versiyonu da birçok uluslararası çalışmada kullanılmış, Japonya, Yeni Zelanda, Hong Kong, Tayvan gibi çeşitli kültürlerle uyarlanmıştır (Mann ve ark., 1998). EKVÖ, dünya literatüründe ergenlerin karar verme stillerini belirlemede oldukça sık kullanılan bir ölçektir. Ölçek 13-15 yaş arasındaki ergenlerin karar vermeye ilişkin çatışma durumlarında öz-saygı ve karar verme stillerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ülkemizde var olan ölçekler daha çok karar stratejilerini ve kararsızlık durumunu ölçmektedir. Bu ölçekler de ilköğretim 4. ve 5. sınıflarına devam eden öğrenciler ile ortaöğretim ve üniversite öğrencilerine yöneliktir. Bu gereksinimden hareketle çalışmanın amacı, Mann ve ark. (1989) tarafından geliştirilen Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve Türk örneklem grubu üzerinde geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

Yöntem

Örneklem

Bu çalışma iki farklı örneklemden elde edilen verilerden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. EKVÖ'nün yapı geçerliğini sınamak amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini, Adana il merkezinde resmi ve özel ilköğretim kurumlarına devam eden yaşları 13-15 arasında değişen ve gönüllü olarak ölçeği dolduran 1582 ilköğretim ve lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin 760'ı (%48) kız ve 822'si (%52) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 14.09'dur. EKVÖ'nün ölçüt-bağımlı geçerliğini ve güvenilirliğini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini de yaşları 13-15 arasında

değişen ve gönüllü olarak ölçeği dolduran 318 ilköğretim ve lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin 134'ü (%42) kız ve 184'ü (%58) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 14.27'dir.

Veri Toplama Araçları

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ); genel olarak karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerini belirleyen, Mann ve ark. (1989) tarafından geliştirilen 30 maddelik bir ölçektir. Ölçek iki bölümden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu iki bölüm; Karar Vermede Öz-saygı ve Karar Vermede Başa Çıkma Stillidir. Karar Vermede Öz-Saygı (KVÖS) alt ölçeğinde altı madde yer almaktadır. Maddeler; 3 (Benim için her zaman doğru), 2 (Benim için sık sık doğru), 1 (Benim için bazen doğru) ve 0 (Benim için hiçbir zaman doğru değil) şeklinde dört kategoriden biri işaretlenerek derecelenmektedir. Puan yüksekliği karar vermede öz-saygının yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach alfa katsayısı .61 olarak bulunmuştur (Mann ve ark., 1989).

Ölçeğin ikinci bölümü karar vermede başa çıkma stillerinden oluşmaktadır. Bunlar, İhtiyatlı Seçicilik (KVİS), Panik (KVP), Sorumluluktan Kaçma (KVS) ve Umursamazlık (KVU) alt ölçekleridir. Her bir alt ölçekte 6 madde yer almaktadır. Puan yüksekliği ilgili karar stiline kullanıldığına işaret etmektedir. Ölçeklerin Cronbach alfa değerleri sırasıyla .73, .70, .66 ve .73 olarak bulunmuştur (Mann ve ark., 1989). Çeşitli araştırmalarda, EKVÖ'nün alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayısının .59 ile .73 arasında, test tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .59 ile .65 arasında değiştiği bulunmuştur (Harmoni, 1989; Tuinstra ve ark., 2000).

Çocuklar için Depresyon Ölçeği (ÇDÖ); Kovacs tarafından 1980 yılında geliştirilmiş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek depresyonda görülen belirtileri ölçerek bu belirtilerin derecesini objektif olarak belirlemektedir. Yaşları 6-17 arasında olan çocuklara uygulanabilen bu ölçek, toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Maddelere 0 ile 2 arasında değişen puanlar verilmekte ve ölçekten alınan puan hesaplanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 (sıfır), en yüksek puan ise 54'tür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .77, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağımlı geçerlik için Çocukluk Depresyonu Derecelendirme Ölçeği puanları ile korelasyonlarına bakılmış ve .61 olarak bulunmuştur (Öy, 1991).

Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (ÇDSKE); Çocuklarda özel durumların tehdit edici olarak yorumlanması sonucu oluşan durumluk kaygısı ve kaygı yatkinliği anlamına gelen sürekli kaygıyı, ölçmek amacıyla 1973 yılında Speilberger tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Envanterin her iki bölümü de yirmi maddeden oluşur. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı Ölçeklerinden alınabilecek en düşük toplam puan 20, en yüksek toplam puan 60'tur. Durumluk Kaygı Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı .82, Sürekli Kaygı Ölçeği'nin ise .81 olarak bulunmuştur. Envanterin test-tekrar test güvenilirlik çalışması Durumluk Kaygı Ölçeği için .60, Sürekli Kaygı Ölçeği için ise .65 olarak bulunmuştur (Özusta, 1995). Ölçeğin geçerlik çalışmalarında ise, ölçekten alınan puanların, normal gruplar ile klinik tanı konmuş psikiyatri hastalarını ayırt edebildiği gözlenmiştir (Öç, Şişmanlar, Ağaoğlu, Tural ve Önder, 2003).

Öz-Saygı Envanteri (ÖSE); Bireyin öz-saygı düzeyini belirlemek amacıyla 1967 yılında Coopersmith tarafından geliştirilmiş kendini değerlendirme ölçeğidir. Öz-Saygı Envanteri, beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar; Genel Öz-Saygı (26 Madde), Sosyal (8

Madde), Akademik (8 Madde), Ev ve Aileye Yönelik Öz-Saygı (8 Madde), Yalan (8 Madde) alt ölçekleridir. Yalan alt ölçeğine ilişkin maddeler puanlamaya dahil edilmemektedir. Alt ölçek puanları yanında ölçek toplam puanı da hesaplanmaktadır. Maddeler "Evet" ya da "Hayır" kategorilerinden biri işaretlenerek yanıtlanmaktadır. Yüksek öz-saygıyı gösteren cevaplara "2", düşük öz-saygıyı gösteren cevaplara ise "0" puan verilmektedir. Puan yüksekliği öz-saygının yüksek olduğunu göstermektedir.

Coopersmith Öz-Saygı Envanteri'nin Türkçe'ye ilk uyarlama çalışması Onur (1981) tarafından yapılmıştır. Güçray da (1993) ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmıştır. Bu amaçla 9-11 yaş arasındaki 583 ilköğretim öğrencisinden veri toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik hesaplamalarında toplam puan dikkate alınmıştır. Öz-Saygı Envanteri ile Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği puanları arasındaki korelasyon ise .72 olarak hesaplanmıştır. Farklı gruplarda KR-21 değerleri .75 ila .83 arasında hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği de .70 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe'ye Çevirisi

EKVÖ'nün Türkçe'ye çevirisi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra olası çeviri sorunlarını önlemek amacıyla iki dili iyi bilen Mustafa Kemal Üniversitesi (M.K.Ü) Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretim elemanları tarafından değerlendirilmiş ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalı öğretim üyeleri tarafından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından tanımlanan sorunlar değerlendirilerek gerekli değişiklikler yapılmış ve orijinal formula deneysel formun eşdeğerliğinin sınanması için geri çevirme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek M.K.Ü Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanları tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Oluşturulan Türkçe form 25 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak anlaşılmayan maddeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçek son halini almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama öncesi, tüm katılımcılara araştırmacının amacı ve içeriği konusunda bilgi verildikten sonra gönüllü olan katılımcılara ölçek ve bilgi formu verilmiş bütün maddeleri yanıtlamaları istenmiştir. Uygulamalar yaklaşık 25-30 dakikada tamamlanmıştır. Analizlere başlamadan önce veriler kayıp değerler ve aşırı değerler açısından değerlendirilmiş ve ölçeğin yapı geçerliği analizleri 1582 öğrencinin yanıtları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

EKVÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ilk önce EKVÖ ile ÇDÖ, bir hafta sonra da ÇDSKE ile ÖSE uygulanmıştır. Her iki uygulamada 45-50 dakikada tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan bir grup öğrenciye (n=129) test tekrar test güvenilirliği için 2 hafta sonra tekrar uygulama yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

EKVÖ'nün Faktör Yapısı

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin yapısını belirlemek amacıyla ölçek maddelerine temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Varimaks dönüştürme yöntemi kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizinde özdeğeri birden büyük beş faktör elde edilmiştir. Her bir maddenin faktör yükleri ve özdeğerleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu

çalışmada hangi değişkenin hangi faktöre ait olduğunun belirlenmesinde .30 ölçütü dikkate alınmıştır. Aynı zamanda faktörler arasındaki yük değerleri farkının en az .15 ve daha yukarı olması esas alınmıştır.

Tablo 1
Varimaks Rotasyonuna Göre Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde	Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Karar verme yeteneğime güvenirim.	1	.72	.15	-	-	-
İyi kararlar veren birisi olduğumu düşünürüm.	3	.66	.25	-.10	-	-
Karar verme konusunda çoğu insan kadar başarılı değilim.	2	.64	-	-	-	-.11
Verdiğim kararlar olumlu sonuçlanıyor.	5	.58	.25	-.12	-	-
Kendi kararlarının benimkinden daha doğru olduğuna başkalarının beni inandırması kolaydır.	6	.54	-	-	-.16	-.16
Cesaretimin kırıldığı öyle durumlar oluyor ki, karar vermek için çaba göstermekten vazgeçiyorum.	4	.48	-	-.15	-	-
Bir karar vermeden önce düşünmeyi severim.	16	-	.66	-	-	-
Bir seçim yapmadan önce çok dikkat ederim.	8	.10	.64	-	-.11	-
Karar verdiğim zaman duruma en uygun olan kararı seçtiğimi hissederim.	20	.14	.59	-	-	-
Bir şey yapmaya karar verdiğimde, o işin devamını getiririm.	27	-	.58	-	-.12	-
Kararlarımı kendim vermek isterim.	23	-	.57	-	-.12	-.13
Kararımı verdikten sonra düşüncemi değiştirmem.	13	.10	.56	-.10	-	-
Acele karar vermem gerekirse, paniğe kapılırım.	11	-	-	.62	-	-
Acele karar vermem gerektiğinde sakın bir şekilde düşünmem.	19	-	-	.62	-	-
Karar verirken, sanki çok az zamanım varmış gibi hissederim.	18	-	-	.59	-	.11
Karar vermek zorunda olmak ne zaman beni bunaltırsa, aceleyle karar veririm.	15	-.11	-	.54	.15	.16
En ufak bir terslikle karşılaşsam, telaşlanarak ne yapacağıma ilişkin düşüncemi değiştiririm.	22	-	-	.53	.14	.19
Aceleden küçük şeylere takılarak seçim yaparım.	25	-.12	-	.50	.16	.13
Çok düşünmeden karar vermeye eğilimliyim.	26	-	-.10	-	.68	-
Karar verirken ilk aklıma gelen düşünceyi seçmeye eğilimliyim.	29	-.11	-	-	.56	-
Karar vermek bana zor gelirse, ne seçtiğime özen göstermem.	24	-	-	.30	.51	-
Karar vermem gerektiğinde, başkaları ne derse onu yaparım.	10	-	-	-	.49	.31
Benim yerime başkaları karar verebilir, çünkü ne olacağını umursamam.	12	-	-.11	-	.48	.30
Farklı olmayı sevmediğim için, başkaları ne seçerse ben de onu seçerim.	30	-	-.11	.12	.38	.22
Kararları başkalarına bırakmayı tercih ediyorum.	14	-	-	-	.12	.72
Karar verme sorumluluğunu almaktan hoşlanmam.	28	-	-	-	.10	.53
Karar vermekten sakınırım.	7	-.22	-	.10	.17	.38
Karar vermeyi ertelerim.	9	-	-	.19	-	.37
Karar vermem gerektiğinde, karar üzerinde düşünmeyi son dakikaya kadar ertelerim.	17	-	-	.17	-	.36
Vereceğim karar sorunu çözmeyecekse, karar vermekten sakınırım.	21	-	-	.14	-	.30
Özdeğer		2.70	2.50	2.25	2.09	1.87
Açıklanan Varyans Yüzdesi		9.02	8.35	7.51	6.96	6.25
Toplamlı Yüzde		9.02	17.37	24.88	31.84	38.09

Genel olarak değerlendirildiğinde, tüm maddelerin orijinal formda yer aldıkları faktörlere .30 ile .72 arasında değişen faktör yükleri ile yerleştikleri görülmüştür. Özdeğeri 1'in üzerinde beş faktörün açıkladığı toplam varyans %38.09'dur. Ancak birden fazla faktöre yüklenen maddelerin kendi faktörlerindeki ve diğer faktörlerdeki yükleri arasındaki fark 21. maddede 16; 7, 9, 12, 17 ve 30. maddelerde 16'ın üstündedir.

EKVÖ'nün alt ölçekleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla faktörlerin birbirleriyle gösterdikleri korelasyon katsayıları hesaplanarak Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2
EKVÖ Alt Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Katsayıları (n=1582)

	KVOS	KVİS	KVP	KVSK	KVU
KVÖS	-	.28**	-.28**	-.24**	-.20**
KVİS		-	-.09**	-.15**	-.22**
KVP			-	.33**	.29**
KVSK				-	.35**
KVU					-

**p<.01

Tablo 2'de görüldüğü gibi Karar Vermede Öz-Saygı ile İhtiyatlı-Seçicilik alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ($r = .28$; $p < .01$) bir ilişki gözlenirken, Panik, Sorumluluktan Kaçma ve Umursamazlık alt ölçekleri ile ise negatif yönde sırasıyla; ($r = -.28$; $p < .01$, $r = -.24$; $p < .01$, $r = -.20$; $p < .01$) bir ilişki gözlenmiştir. İhtiyatlı-Seçicilik alt ölçeği ile Panik, Sorumluluktan Kaçma ve Umursamazlık alt ölçekleri arasında ise negatif yönde sırasıyla ($r = -.09$; $p < .01$, $r = -.15$; $p < .01$, $r = -.22$; $p < .01$), bir ilişki bulunmuştur. Panik, Sorumluluktan Kaçma ve Umursamazlık alt ölçeklerinin ise birbirleriyle pozitif yönde ($r = .35$; $p < .01$) ilişkili olduğu bulunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

LISREL kullanılarak yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulamasında 30 maddeden elde edilen korelasyon matrisi veri olarak kullanılmıştır. Ölçeğin yapısında olduğu düşünülen 5 faktörlü bir model oluşturulmuştur. Her bir faktöre ait 6 gösterge (madde) kendi faktörüne yüklenmesi için serbest bırakılmış, diğer faktörler için sabit tutulmuşlardır. Sınanan model için kovaryans matrislerinden faydalanılmıştır. Hesaplama yöntemi olarak maksimum olasılık hesaplama yöntemi seçilmiş ve madde hatalarının korelasyon göstermesine izin verilmiştir. Analizde listesel eleme dili kullanılmıştır.

Yapılan DFA çalışmasında χ^2 (ki kare) değeri anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 2123.099$; $p < .01$). Serbestlik derecesinin büyük olduğu ($sd = 395$) durumlarda ki kare değeri anlamlı sonuçlar verme eğilimindedir. Serbestlik derecesinin ki kare'ye oranı 1/5'e kadar olan oranlarda yeterli uyum olarak kabul edilir (Marsh ve Hocevar, 1988). Modeldeki bütün faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .01$). Uyum göstergelerine baktığımızda değerlerin tatminkar bir sonuç verdiği, RMSEA (.052), GFI

(.91) AGFI (.90) ve CFI (.85) görülmüştür (Cole, 1987). Sümer (2000), RMSEA değerinin .05'e eşit veya küçük olmasının mükemmel uyum olduğunu, GFI ve AGFI değerlerinin .90 ve daha yüksek olmasını ise modelin verilerle iyi uyum içinde olduğu şeklinde açıklamaktadır.

Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği için yapılan çalışmada Çocuklarda Depresyon Ölçeği puanları ile Karar Vermede Öz-Saygı puanları ($r = -.29$; $p < .05$) ve İhtiyatlı-Seçicilik puanları arasında ($r = -.21$; $p < .05$) düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken, Panik ($r = .22$; $p < .05$), Sorumluluktan Kaçma ($r = .30$; $p < .05$) ve Umursamazlık ile pozitif yönde ($r = .22$; $p < .05$) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. ÇDÖ ile olumlu karar verme stilleri arasında korelasyon değerlerinin negatif, olumsuz karar verme stilleri korelasyon değerlerinin pozitif olduğu görülmüştür. Çocuklar için Durumluk Kaygı Envanteri ile Panik alt ölçeği arasında ($r = .21$; $p < .01$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, diğer alt ölçekler açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Elde edilen bulgular yalnızca panik karar verme stili ile durumluk kaygı arasında pozitif korelasyon değerlerinin bulunduğunu göstermektedir.

Çocuklar için Sürekli Kaygı Envanteri (ÇSKE) puanları ile Panik alt ölçeği arasında ($r = .20$; $p < .01$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, ÇSKE ile Karar Vermede Öz-Saygı, İhtiyatlı-Seçicilik, Sorumluluktan Kaçma ve Umursamazlık alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca ÖSE puanları ile Öz-Saygı ($r = .36$; $p < .05$) ve İhtiyatlı-Seçicilik alt ölçeği arasında ($r = .27$; $p < .05$) pozitif yönde, Panik ($r = -.33$; $p < .05$), Sorumluluktan Kaçma ($r = -.27$; $p < .05$) ve Umursamazlık alt ölçeği ile ($r = -.24$; $p < .05$) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulgularda öz-saygı ile olumlu karar verme stillerinin korelasyon değerlerinin pozitif, olumsuz karar verme stillerinin korelasyon değerlerinin negatif olduğu görülmüştür.

Güvenirlilik

Alfa güvenirlilik katsayısı ve madde analizi ölçeğin alt ölçeklerinin güvenirlilik katsayısı Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve Öz-Saygı alt ölçeği .79, İhtiyatlı-Seçicilik alt ölçeği .78, Panik alt ölçeği .77, Sorumluluktan Kaçma alt ölçeği .65 ve Umursamazlık alt ölçeği .73 olarak bulunmuştur. Ayrıca madde toplam puan korelasyonları KVÖS alt ölçeğinde .48 ile .69, KVİS alt ölçeğinde .48 ile .66, KVP alt ölçeğinde .29 ile .64, KVVU alt ölçeğinde .45 ile .63 ve KVSA alt ölçeğinde .51 ile .65 arasında değişmektedir.

Test Tekrar Test Güvenirliği

Ölçek 2 hafta ara ile aynı gruba tekrar uygulandığında, iki uygulama arasındaki korelasyon Öz-Saygı alt ölçeği için $r = .80$ ($n = 129$, $p < .05$), İhtiyatlı-Seçicilik alt ölçeği için $r = .81$ ($n = 129$, $p < .05$), Panik alt ölçeği için $r = .82$ ($n = 129$, $p < .05$), Sorumluluktan Kaçma alt ölçeği için $r = .80$ ($n = 129$, $p < .05$), Umursamazlık alt ölçeği için $r = .86$ ($n = 129$, $p < .05$) olarak bulunmuştur.

Tartışma ve Öneriler

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının amaçlandığı bu çalışmada Avustralya ve Türk örnekleminde elde edilen sonuçlar karar verme stillerinde her iki grup arasında anlamlı örtüşmelerin olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda orijinal ölçekte (Friedmann ve Mann, 1993) olduğu gibi beş faktör elde edilmiştir. EKVÖ'nün uyarlama çalışmasında maddelerin mümkün olduğunca kendi faktörlerine yerleşmeleri amaçlanmıştır. Ama alt ölçeklerin anlamlarının birbirlerine yakın olması, kültürel farklılıklar ve yaş grubu dikkate alındığında bu maddelerin başka faktörlere yakın bir yüküyle yerleşmelerinin normal olabileceğini göstermektedir. Nitekim EKVÖ'nün İsrail örnekleminde üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Friedmann ve Mann, (1993) beş faktörlü bir yapının olduğunu, ama maddelerin farklı alt ölçeklere yerleştiğini bulmuştur. Ayrıca Tuinstra ve ark. (2000) EKVÖ'nün Hollanda örnekleminde yaptığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında dört faktör bulmuşlar ve faktörleri yeniden isimlendirmişlerdir. İşlemeyen 8 maddeyi ölçekten çıkarmışlar ve bazı maddeleri farklı alt ölçeklerde kabul etmişlerdir. Bu çalışmada orijinal ölçekte olduğu gibi 5 faktörlü bir yapı bulunmuştur. Bu da ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi Türkiye örnekleminde de uygulanabileceğini göstermektedir. Faktör analizi sonuçları araştırmanın kuramsal temelinde (Mann ve ark., 1989) ileri sürülen bireylerin karar verme sürecinde gösterdikleri davranışlar ve duygular bakımından farklılaşacakları yani farklı karar verme stillerinin olacağı görüşünü de desteklemiştir. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan beş faktörlü yapının, yapısal geçerliği DFA yöntemiyle sınanmıştır. Sınanan beş boyutlu bağlantılı modelin, bir çok uyuma indeksleri temelinde iyi bir model olduğu görülmüştür.

EKVÖ'nün alt ölçekleri arasındaki korelasyonlara bakıldığında Öz-Saygı alt ölçeği ile İhtiyatlı-Seçicilik alt ölçeği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, uyumsuz başa çıkma stilleri ile ise negatif bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgular Friedman ve Mann (1993) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Karar Vermede Öz-Saygı ile İhtiyatlı-Seçicilik arasında pozitif yönde bir ilişki varken uyumsuz başa çıkma stilleri arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek amacıyla ise, alan yazınıla paralel olarak depresyon, kaygı ve öz-saygı ile ilişkileri incelenmiştir. Depresyon düzeyi ile olumlu karar verme stilleri arasında negatif, olumsuz karar verme stilleri ile de pozitif yönde bir ilişki olduğu savunulmaktadır (Radford, Mann ve Kalucy, 1986). Bu çalışmada da olumlu karar verme stilleri ile ÇDÖ arasında negatif, olumsuz karar verme stilleri ile ÇDÖ arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum Karar Vermede Öz-Saygısı yüksek olan ve İhtiyatlı-Seçici stili kullanan bireylerin depresif düşüncelere daha az sahip olduklarını, uyumsuz karar verme stillerini kullanmama ya dikkat ettiklerini gösteriyor olabilir.

Durumluk Kaygı puanları ve Sürekli Kaygı puanları ile Panik alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, Karar Vermede Öz-Saygı, İhtiyatlı-Seçicilik, Sorumluluktan Kaçma ve Umursamazlık alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum bize durumluk kaygı ve sürekli kaygı ile karar vermede öz-saygı, umursamazlık, ihtiyatlı seçicilik ve sorumluktan kaçma karar verme stilleri arasında anlamlı ilişki olmadığını yalnızca durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin panik karar verme stilini kullandıklarını göstermektedir. Elde edilen bulgular literatürle tutarlıdır (Larson, Heppner, Ham ve Dugan,

1988; Lucas ve Epperson, 1990; Bacanlı, 2000). Kaygı düzeyinin yüksek olması ile panik karar verme stili arasında ilişkinin olması, panik karar verme stilini kullanan bireylerin karar verme sürecinin getirdiği kaygıyı azaltmak için bir an önce karar verip karardan kurtulma eğilimi içerisinde olmasından kaynaklanabilir. Bireylerin olumlu karar verme stilini kullanmalarıyla kaygı arasında orta düzeyde bir ilişkinin olması, sorumluluktan kaçma stili ile ise negatif yönde bir ilişkinin olması bekleniyordu. Çünkü ihtiyatlı-seçici karar verme stilini kullanan bireyler orta düzeyde stres ve kaygı yaşamaktadırlar. Aynı zamanda kaygı düzeyi yüksek olan bireyler karar sürecinde sorumluluktan kaçarak karar verme sorumluluğunu almak istemiyor olabilirler. Umursamazlık karar verme stili ile kaygı arasında bir ilişkinin olmaması umursamazlık karar verme stilini kullanan bireylerin karar verme sürecinde kaygı yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öz-Saygı puanları ile Karar Vermede Öz-Saygı ve İhtiyatlı-Seçicilik alt ölçekleri arasında pozitif yönde, Panik, Sorumluluktan Kaçma ve Umursamazlık alt ölçekleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Karar Vermede Öz-Saygısı yüksek olanların ve uyumlu başa çıkma stilini kullananların yüksek öz-saygı düzeyine sahip oldukları, uyumsuz başa çıkma stillerini kullanan bireylerin düşük öz-saygı düzeylerine sahip olduğu söylenebilir. Bu korelasyonlar da Radford, Mann, Ohta ve Nakane (1993) ve Güçray'ın (2001) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

EKVÖ'nün alt ölçeklerinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları incelendiğinde her bir maddeye verilen yanıtlardaki değişiklik ile o maddenin yer aldığı alt ölçeğin toplam puanındaki değişkenlik ilişkisinin yeterli derecede yüksek olduğu söylenebilir. Yalnızca Sorumluluktan Kaçma alt ölçeğinin Cronbach alfası (.65) düşük bulunmuştur. Bunun nedeni olarak Sorumluluktan Kaçma alt ölçeğinin kendi içinde üç bölümden oluşması ve bu nedenle kendi faktörlerine maddelerin düşük bir yükte yerleşmesinin neden olabileceği düşünülmektedir. Harmoni (1989) orijinal ölçeğin geliştirilmesi çalışmasında sorumluluktan kaçma alt ölçeğinin Cronbach alfa değerini çok yakın bir değerde (.66) bulmuştur.

Test tekrar test korelasyon katsayıları gözden geçirildiğinde alt ölçeklerin kararlı bir ölçme yaptığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, İsrail örneklemini üzerinde gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgularla da tutarlıdır. Friedman ve Mann (1993) tarafından yapılan çalışmada da test-tekrar test güvenilirlik katsayıları, yukarıda sözü edilen alt ölçekler için .59 ila .65 arasında bulunmuştur. Her bir maddenin, yer aldığı alt ölçek puanı ile olan korelasyonlar incelendiğinde, elde edilen korelasyon değerlerinin yüksek oluşu, maddelerin uygun faktöre yerleştiğinin bir göstergesi olmanın yanında ölçeğin güvenilirliğini de destekleyici düzeydedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin beş boyutlu karar verme stillerinin kültürlerarası bir özelliğe sahip olduğunu, Türkiye'de yapılan karar verme ile ilgili çalışmalarda ve pratik uygulamalarda yararlı olabilecek, güvenilirliği kabul edilir düzeyde olan bir ölçek olması bakımından da önemli gözükmektedir. Ancak, ölçeğin bu kullanımının yanı sıra, bazı kısıtlı yönleri de mevcuttur. Söz konusu beş faktör ölçeğin toplam varyansının yarısından azını (38.09) açıklamaktadır. Bu da ölçeğin kısıtlı bir yönü olarak değerlendirilebilir. Kısaca, bu çalışma ergenlerin karar verme stillerinin belirlenmesinde Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (Mann ve ark., 1989), ülkemizde bu alanda yapılacak olan çalışmalarda veri toplamak amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Kaynakça

- Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık Ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 14, 7-16.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Friedmann, I. A. ve Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision-making: An Israeli-Australian comparison. *Journal of Adolescence*, 16, 187-199.
- Güçray, S. S. (1993). ÖSE-Öz-Saygı Envanteri'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 9, 31-45.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 8, 106-121.
- Harmoni, R. V. (1989). Risk taking in adolescent health decision making. Unpublished Master's Thesis, Flinders University of South Australia.
- Janis, I. L. ve Mann, L. (1977). Decision making: A Psychological analysis of conflict, choice and commitment. New York: Free Press.
- Larson, L. M., Heppner, P. P., Ham, T. ve Dugan, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 439-446.
- Lucas, M. S. ve Epperson, D. L. (1990). Types of vocational undecidedness: a replication and refinement. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 4, 382-388.
- Mann, L., Harmoni, R. ve Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K. ve ark. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33, 5, 325-335.
- Marsh, H. W. ve Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses. Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Öç, Ö. Y., Şişmanlar, Ş. G., Ağaoğlu, B., Tural, Ü., Önder, E. (2003). Ruhsal hastalığı olan anne ve babaların çocuklarındaki ruhsal bozuklukların değerlendirilmesi: Bir ön çalışma. 20 Temmuz 2003. <http://www.gate.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/p74.htm>
- Öy, B. (1991). Çocuklar için Depresyon Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 132-137.
- Özusta, H. Ş. (1995). Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10, 34, 32-44.
- Radford, M. H. B., Mann, L. ve Kalucy, R. S. (1986). Psychiatric disturbance and decision-making. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 20, 210-217.
- Radford, M. H. B., Mann, L., Ohta, Y. ve Nakane, N. (1993). Differences between Australian and Japanese students in decisional self-esteem, decisional stress, and coping styles. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 3, 284-297.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 6, 49-74.
- Tuinstra, J., Van Sonderen, F. L. P., Groothoff, J. W., Vanden Hevel, W. J. A. ve Post, D. (2000). Reliability, validity and structure of the Adolescent Decision Making Questionnaire among adolescents in The Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 28, 273-285.

Çağdaş Türkçenin Art Ünlülerinin Uluslararası Alfabe Sistemindeki Sesbirimsel ve Sesçil Denklik Değerleri

The Equal Phonemic and Phonetic Values of the Back Vowels of Modern Turkish in the IPA System

Mehmet DEMİREZEN*

Öz

Problem Durumu: Çağımızda, Türk dili dünyada 250 milyondan fazla kişi tarafından konuşulmaktadır, ama uluslararası alfabede bulunan sesbirim ve sesçil eşdeğerlerinin saptanması açısından bugüne kadar hiç araştırma yapılmamıştır. İşte bu nedenden dolayı, Türk dili uluslararası araştırma ve çalışmalarda işleme ve uygulama açılarından yerini alamamıştır. Bu durumda da, diğer yabancı diller tarafından incelenmesini, diğer dünya dillerinin karşılaştırmalı çalışılması, materyal geliştirilmesi açılarından hep engellemiştir.

Araştırmanın Amacı: Çağdaş Türkçenin ünlülerinin hep gözardı edilmiş olan art ünlülerinin Uluslararası Alfabe değerlerini saptamak ve sesbirimsel ve sesçil uyarlamasını sağlamaktır. Konunun kapsamlı olması nedeniyle, bu çalışmada sadece art ünlüler /ı, a, u o/ ele alınacak, /i, e ü, ö/ gibi ön ünlüler bir başka çalışmanın konusu olacaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Çağdaş Türkçenin bugüne kadar çeviriyazısı bilinmediği için, Uluslararası Sesçil Alfabedeki eşdeğer sesçil değerleri hiç ortaya konamamıştır. Bu değerlerin saptanabilmesi için öncelikle ünlülerin sesçil değerlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amacı başarmak için, İngilizce ve Amerikanca dillerinin uluslararası çeviriyazıları Türkçedeki eşdeğerleriyle kıyaslanarak, karşılaştırmalı yöntemin çözümleme işlemleri ile ses algılamasının motor kuramı, algısal farklılık ilkesi, sesçil eşdeğerlik ilkesi gibi ses ve sesbirim değerlerinin çağdaş Türkçenin art ünlülerine uygulanmış, benzerlik ve farklılıklarının varlığı ve yokluğu bulgulanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Çağdaş Türkçenin /ı, a, u, o/ gibi dört tane sesbirimin aslında İngilizce ve Amerikancada var olan sekiz tane / , , , , , : u; o/ gibi sesbirime sesletimsel, sesçil ve akustik olarak denk düştüğü bulgulanmıştır. Ayrıca, [ú:] , [^] ve [] olarak üç değişik sesteşin de varlığı da belirlenmiştir. Burada belirtilen onbir adet ses değerini kullanarak, çağdaş Türkçenin dünya dillerinin kullanımına sunmak için bugüne kadar yapılmayan çeviriyazı metinlerinin hazırlanması başarılmıştır.

Öneriler: Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda, çağdaş Türkçenin İngilizce ve diğer Avrupa dillerinin ses değerleri ile denkliklerinin saptanması, çağdaş Türkçe için büyük bir kazanç olacaktır. Bugünlerde Avrupa birliğine girmeye çalışan Türkiyenin dilinin de dünya dilleri tarafından işlenmesi, Türkçenin bir yabancı dil olarak yabancılara öğretilmesinin temel taşı olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Uluslararası Alfabe, Karşılaştırmalı Yöntem, Ses algılamasının Motor Kuramı, Sesçil Eşdeğerlik İlkesi

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı
e-posta: md49@hacettepe.edu.tr

Abstract

Problem Statement: In our age, the Turkish language is spoken by more than 250 million people in the world, but up to now there has been no research made to determine the equal values of its vowels and allophones with respect to International Phonetic Alphabet (IPA) system. That is why modern Turkish has not been properly used in further research and application of material analyses. Such a situation has caused obstacles in its use by other linguists in comparisons and material development with the other languages of the world.

Purpose of the Study: It is the primary purpose of this reseach to determine the vowel phonemes and allophones of modern Turkish with respect to IPA vowel system. Since this topic is very comprehensive, only the back vowels, which are /ɪ, a, u, o/ will be handled in this research. The analysis of front vowels, which are /i, e, ü, ö/, deserves a further research.

Methods: Since the transcription of modern Standard Turkish is not made up to now, its vowel equality to the IPA system has not been put forward. To determine the phonetic and phonemic values of Turkish back vowels, firstly its vowel phonetic and phonemic values must be resolved. To achieve this task, the transcriptions of British and American English are compared and contrasted with the units of measurement of contrastive method, motor theory of speech perception, the principle of perceptual separation, and the principle of phonetic equality on the Turkish back vowels so as testify the similarities and differences among Turkish, English, and American languages.

Key terms: International phonetic alphabet, contrastive method, the motor theory of sound perception, the principle of perceptual seperation

Findings and Results: It has been discovered that the four vowels of modern standard Turkish have been articulatorily, phonetically, and acoustically equivalent to eight vowels, which are / , , , , , ; : u, o:/ in the IPA system. In addition, there are three allophones, which are [û:] , [^] and [], respectively. Also, by using the newly discovered eleven sound values, the transcriptional texts, which have not been put forward up to now, of modern Standard Turkish have been managed and offered to the use of the phoneticians and linguists of the world.

Recommendations: It will be very beneficial for modern Standard Turkish when its equal sound values with English and other European languages are made. Today Turkey tries to join up the European Union, if Turkish is more and more used by the phoneticians and linguists of the world, it will be the foundation stone of teaching English as a foreign language.

Keywords: International Phoenetic Alphabet, Contrastive Method, the Motor Theory of Sound Perception, the Principle of Phonetic Equality

Çağdaş Türkçenin sekiz adet temel ünlüsünün Uluslararası Sesçil Alfabe (kısaltılmış biçimi IPA olarak bilinir) göre eşdeğerlik oluşumu bugüne kadar hiç yapılmamıştır. 1888 yılında Avrupa dillercileri diller arası bilgi akışını, sesçil benzerlik ve değişimleri incelemek için Uluslararası Sesçil Alfabe oluşturmuşlardır ve bu çalışmalarını günümüzde de sürdürmektedir. Türkiye'nin Avrupa Ekonomik Topluluğuna girmesi nedeniyle, çağdaş Türkçenin uluslararası sesçil alfabesinin hazırlanması için gereksinim çoktan ortaya çıkmıştır.

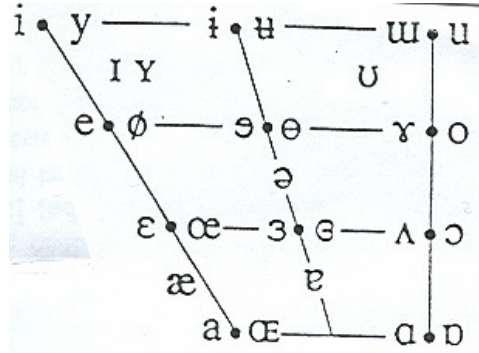
Bu nedenle uluslararası dizinde çağdaş Türkçenin sesçil açıdan değerlendirilmemesi, diğer diller tarafından örnekler alınarak incelenmemesi de çağdaş Türkçe için ayrıca büyük bir dilsel kayıptır. Çağdaş Türkçenin sekiz adet temel ünlüsünün

bancı dili konuşurken, anadildeki seslere benzer sesletim etkinliklerine girdiklerini göstermektedir. Burada kullanılan 'motor' sözcüğü fizyolojide ve psikolojide açıkça benimsendiği gibi, sesbirimler sesletim eylemleriyle oluşurlar, beyin de bu oluşumların açıkça farkındadır.

Uluslararası Sesçil Alfabe

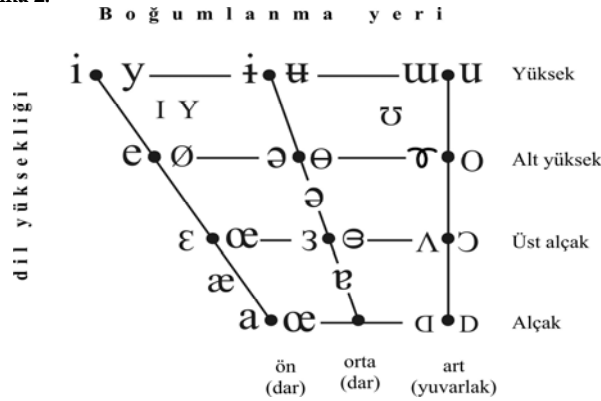
Uluslararası Sesçil Alfabeyle dünyamızda konuşulan dillerin benzer biçimde sesletilmesini amaçlayan, böylece dillere yabancı dilleri sesçil olarak incelenmesini sağlayan bir alfabadir. Aşağıda verilen Şema 1, Uluslararası Sesçil Alfabenin geliştirilmiş en son biçimidir (Davenport ve Hannahs 1998: ix).

Şema 1:



İkinci şema, Uluslararası Sesçil Alfabenin çağdaş Türkçe'ye uyarlanması aşağıda verilen dördüncü şemada görülmektedir. Bu şemada en önemli nokta, ünlülerin oluşumunda önemli bir ölçüt olan dil yüksekliğinin altı değişik ses aralığının verilmiş olmasıdır.

Şema 2:



Kısa Art Ünlülerin Uluslararası Sesçil Alfabedeki Değerleri

Çağdaş Türkçe'nin dört adet art ünlüsü /ı, a, u, o / olarak bilinir. Bu ünlüler arasındaki bağlantı genellikle bir simetri içinde bir ünlü dörtgeni olarak verilir ve uzun biçimlerinden pek fazla söz edilmez. Art ünlüler, sesletimsel sesbilgisi açısından bakıldığında /ı/ ve /a/ ve /u/ ve /o/ sesbirimleri arasındaki açıklık, *algısal farklılık ve sesçil eşdeğerlik ilkelerine* göre aynı işitilmektedir. Ama uzun ünlüler işe karıştığı zaman, örneğin, **hala/hâlâ, aşık/aşık, vakıf/vâkıf, varis/vâris** gibi sözcüklerde ses uzaması oluşması nedeniyle hem sesbirimsel değerleri hem de anlamları değişmektedir. İşte böyle bir durumda, /ı/ ve /a/ sesbirimlerinin algısal farklılık ve sesçil eşdeğerlik ilkelerine göre aynı değildir.

Hecelerde geçen uzun ünlüler, sesletim olarak farklıdır.. Örneğin, **ceza** /d ez :/, **feza** /fez :/ ve **veda** /ved :/ gibi sözcüklerde ikinci hecesi uzun olduğundan, sesletimde alt çene daha aşağı düşmekte ve sözü edilen simetri bozulmaktadır. Bu durum, Türkçeye Arapçadan alıntılanan **dava** /d :v :/, **saha** /s h: :/, **hara** /h :r :/ ve **vaha** /v :h :/ gibi sözcüklerde açıkça işitilmektedir.

Türkçede uzun ünlüler yoktur, ama alıntı sözcükler yoluyla uzun ünlüler de artık bulunmaktadır ve anlam değişikliklerine neden olmaktadır. Çağdaş Türkçenin art ünlüleri, Uluslararası Sesçil Alfabe sisteminin birincil ünlüleriyle karşılaştırılınca, seçileme yoluyla kısa ünlüler için şöyle bir tablo karşımıza çıkar:

Uluslararası Sesçil Alfabe

Kitap harfleri

dar	yuvarlak
ı	u
a	o

Sesçil değerleri (kısa art ünlüler)

dar	yuvarlak

Bulgular ve Sonuçlar

Şimdi, bu sesbirimlerin sözcük içindeki yerleşme durumlarına bakalım:

/ / Sesbirimi ve Sözcüklerdeki Dağılımı

Bu sesbirim, akciğerlerden gelen hava akımının dilin arka kısmının yumuşak damağa doğru kalkarken oluşan boşlukta sesletilmesiyle oluşur. Yüksek, kısa, dar, art ünlü olarak tanımlanır. Çağdaş Türkçede *ı* harfi ile yazılan bu sesbirim, Uluslararası Sesçil Alfabe sisteminin içinde, Türkçe *kıl/k l/, kılçık/k lt k/, kılıbık /k l b k/, kıvılcım /k v ld /, kızılçık /k z ld k/, sıkıcılık /s k d l k/* gibi sözcüklere sesletim sesbilgisi açısından denk düşmektedir. İngilizcede hiçbir sese yakın bir okunuşu olmasa da, **schwa** adı ile bilinen ve / / imi ile gösterilen sese sesletimsel olarak biraz yakınlığı vardır, ama bu ses ağzın orta kısmında sesletilir. Uluslararası Sesçil Alfabe ses sisteminde yer alan / / imi ile gösterilen ve yüksek,

orta, kısa düz bir ünlüye sesletimsel olarak benzer, ama / / sesbiriminin üst düz ve yuvarlak olmayan bir sesi tanımladığını da burada unutmamak gerekir.

Çağdaş Türkçede ünlüler, **ötümlü dilardı- art damak sürtünücü**(fricative) sesbirim olan / / ve sesbiriminden önce ve **ötümlü damak sürtünücü** /j/ sesbiriminden önce gelince *zorunlu uzama* işlemi geçirdikleri için, / / sesbiriminin bu sesbirimlerden önce geldiğinde / :/ biçimi ile gösterilen uzun olarak sesletilen bir biçimi vardır ve tanımı şöyle yapılabilir:

/ :/ yüksek, dar uzun art ünlü

kıyı, kıyma, kıymık, sıyr-, çığ, tığ, kığ, Iğdır, sığır, çığır

Çeviriyazıları şöyle gösterilebilir:

kıyı /k :j /

sığır /s : r/

tığ /t : /

kıymık /k :jm k/

Iğdır / : d r/

çığır /t : r/

/ / Sesbirimi ve Sözcüklerdeki Dağılımı

Bu sesbirim, Türkçe **al, bal, baş, bat-, dal, kal, kat, hat, say** gibi sözcüklerin içinde açıkça işitilir. Akciğerlerden gelen hava ağız boşluğundan geçerken sert damak ve dilin arasında kalan ağız boşluğunun tam ortasında sesletilir. Bu sesbirim İngilizcede de vardır. Türkçe ve İngilizce sözcüklerin karşılaştırılmasıyla daha rahat anlaşılacaktır

Türkçe	Çeviriyazı	Amerikanca
bat-	/b t/	but "fakat"
kat	/k t/	cut "kesmek"
saç	/s t /	such "böyle"
hat	/h t/	hot "sıcak"
bak-	/b k/	buck "dişi geyik; Amerikan doları"
taç	/t t /	touch "dokunmak"
tan	/t n/	ton "ton, bir ağırlık ölçüsü"

/ / sesbirimi, Türkçe'de / / ve /j/ sesbirimlerinden önce geldiğinde sesçil değer olarak biraz uzar ve sesbilgisel olarak / :/ sessel değerini aldığı gibi, sözcüklerin anlamlarını da değiştirir: **ağ, bağ, dağ, yağ, sağ, ağda, yağmur, ay, bay, yay, say, kay, bayır, çağır-**.

Tanımı: / :/ alçak, dar ve biraz uzun art ünlü

Türkçe	Amerikanca/İngilizce
bay /b j/	buy /b , baj/ "satın almak"
pay /p j/	pie /p , paj/ "pasta"
say /s j/	sigh /s , saj/ "iç çekmek"
tay /t j/	tie /t , taj/"bağlamak"

İngilizcede /j/ sesbiriminin kayan ünlüleşme (diphthongization) özelliği olduğu için, normal yazıda *y* harfi ile yazılan bu sesbirim, önceleri **pay/** pay/, **buy/** bay/ ve **sigh/** say/ olarak gösterilirken, çağdaş çeviriyazıda *kayanünlüleşme* özelliğini daha iyi belirlemek için, **buy** /b /, **pie** /p / ve **sigh** /s / olarak gösterilmektedir. Çağdaş Türkçede de buna benzer bir kayanünlüleşme oluşum durumu İngilizcedeki ile kıyaslandığında daha kısa işitilmektedir.

Bu oluşumların dışında, sözcük içinde hiç bir belirgin bir uzunluk işareti olmadığı halde uzun hece taşıyan, yabancı dillerden alıntılama yoluyla Türkçe'ye geçen sözcükler içinde, / :/ sesbirimi bulunabilir: hayır/h j r/, **hayır**/h :j r/, vakıf /v k f/vâkıf /v :k f/ gibi sözcüklerin ilk hecelerinde açıkça duyulan bu sesbirim, dikkatli kullanılmadığında anlamı da değiştirmektedir. Örneğin, "Bu konuya vakıf değilim" gibi bir cümle /bu k nuj v :k f dej l m/ olarak çeviriyazıya dönüşürken, *vakıf* sözcüğünün ilk hecesi kısa olarak sesletildiğinde karşımıza anlam sorunu taşıyan /b k nuj v k f dej l m/ gibi bir cümle ortaya çıkmaktadır ki bu durum da çağdaş Türkçede hece uzunluğunun anlam değiştirdiğine ilişkin bir kanıttır, böylece kendisi de bağımsız bir sesbirim olarak çağdaş Türkçedeki yerini almaktadır

/ :/ sesbiriminin varlığı, aşağıda verilen yabancı açıkça duyulmaktadır.

vali /v :l /, **vadi**/v :d /, **vade** /v :de/, **arif** / :r f/, **seda** /sed :/, **sefa**/sef :/, **veda**/ved :/, **dava** /d :v :/, **vaha** /v :h :/, **saha**/s :h :/, **beraber** /ber :ber/, **misafir**/m s :f r/, **eda** /ed :/, **sadık** /s :d k/, **tatil** /t :t l/, **fanî** /f :ni:/.

/ / Sesbirimi ve Sözcüklerdeki Dağılımı

/ / sesbirimin sesletiminde, akciğerlerden gelen hava akımı ağız boşluğundan geçer, iki dudağın büzüşmesiyle oluşan yuvarlak boşlukta sesletilir; bu esnada dilin arka kısmı yumuşak damağa doğru kalkarken, aynı anda iki dudak da büzüşüp birbirine yaklaştığı için, sesletim yuvarlaklık özelliği kazanır. Tanımı şöyle verilebilir: yüksek, art, yuvarlak kısa ünlü: **çavuş**, **duvar**, **duvak**, **davul**, **bavul**, **tavuk**, **avuç**, **havuç** gibi sözcüklerde açıkça işitilir. Beş tür ünlü yüksekliği taşıyan uluslararası sesçil alfabedeki sistemindeki eşdeğer ses de aynı biçimde, / / ile gösterilir. Aşağıdaki Türkçe ve İngilizce sözcükler bu eşdeğerliliği belgelemektedir.

Türkçe	çeviriyazı	İngilizce	Amerikanca	Yazılımı
pul	/p l/	/p l/	/p l/	pull "çekmek"
put	/p t/	/p t/	/p t/	put "koymak"
bul-	/b l/	/b l/	/b l/	bull "boğa"
puşt	/p t/	/p t/	/p t/	pushed "itilmiş"

/ / sesbiriminin Türkçede / / ve /j/ sesbirimlerinden önce geldiğinde oluşan /u:/ biçimiyle işitilen biraz uzun biçimi de vardır: Örnekler,

buğday, buğu, tuğ, uğur, uğra-; uyku, uyu-, duy-, kuyu, buyruk, kuğu

/û/ Sesbirimi ve Sözcüklerdeki Dağılımı

Şimdi aşağıdaki en küçük çiftlerin sesbirimsel konuşlanma oluşumuna bir bakalım:

usul /usul/ "yavaş" -----> / /

usûl /usû l/ "yöntem" -----> /û/

tel /tel/ "ince metal nesne" -> /e/

tu l /tûl/ "uzunluk; boy" -----> /û/

şâh / â h/ "İran veya Afgan hükümdarı" ----> / â /

şûh / ûh/ "neşeli ve serbest kadın" -----> /û/

Yabancı sözcükler yoluyla Türkçeye giren /u / sesbirimi, aslında kısa yüksek yuvarlak ön ünlü biçimde ağızın ön kısmında sesletilir. Çağdaş Türkçe'de / / sesbiriminin yanında bir de /u / gibi bir sesbiriminin olduğu hep göz ardı edilmektedir. Bu sözcüğün sesbirimsel bir konum taşımasının kanıtları şöyle verilebilir: **usu l** sözcüğü "yöntem" anlamı taşıyarak üzerindeki inceltme işareti ile Türkçe-İngilizce Redhouse sözlüğünün 1202. sayfasında ve Ferit Develliloğlu (1970:1350)'de geçmektedir. **Tu l** sözcüğü "uzunluk, boy" anlamıyla Redhouse (1968:1186) ve Ferit Develliloğlu (1970:1338), **şu h** sözcüğü "hareketlerinde serbest, neşeli şen ve oynak" anlamı taşıyarak Pars Tuğlacı (1980:2738), Ferit Develliloğlu (1970:1200) gibi sözlüklerde geçmektedir. **Usul/usu l, tûl/tu l, tel/ tu l, şâh/şu h, şûh/şu h** gibi en küçük çiftlerde bir sesbirim konumunda olduğu görülür. Böylece /û/ sesbiriminin tanımı şöyle verilebilir: Yüksek kısa, yuvarlak ön ünlü .

/ / sesbiriminin, yabancı sözcüklerin Türkçeye doluşmasıyla çağdaş Türkçeye giren yabancı sözcüklerin baskısıyla sesçil değeri değişerek, / / sesbirimlerinden biraz daha uzun olarak sesletilen /u:/ gibi bir biçimi daha oluşmuştur:

şube / u:be/,

buse /bu:se/

şule / u: le/

ucube / d u:be/

şûra / û:ra:/

mucize/mu:d ze/

yunus /ju:n s/

muteber/mu:teber/

Bu seslerden başka, /u/ sesbiriminin Çağdaş Türkçe'de /p, b, m/ gibi sesbirimlerden önce geldiğinde oluşan [] imi ile gösterilen bir sesteşi daha vardır. Bu ses, Norveççe **hus** /h s/ 'ev' gibi bir sözcükte açıkça işitilmektedir. Çağdaş Türkçe'nin

/u/ sesbirimi, zaten çift dudak özelliği taşıyan /p, b, m/ gibi sesbirimlerinden sonra geldiğinde kendisi de çift dudak özelliği taşıdığı için sesletimi / / iken, biraz darlaşarak [] haline girer.

Aşağıdaki örnekler bu durumu sergilemektedir:

kupa [k p]	tulum [t l m]
kum [k m]	kupon [k p n]
mum [m m]	kubur [k b r]
kutup [k t p]	bumbar [b mb r]
kubbe [k bbe]	mubah [m b h]
puma [p m]	pupa [p p]

Bu değişim **puma** [p m], **mum** [m m], **pupa** [p p] gibi iki çift dudak sesbirim arasında kalan / / sesbirimin [] sesteşine dönüşmesi, ses fiziği açısından kaçınılmaz olmaktadır. Ama bu değişim çok az duyulabildiği için fazla dikkati çekmemektedir.

/ / Sesbirimi ve Sözcüklerdeki Dağılımı

Bu sesbirim, akciğerlerden gelen hava akımının ağız boşluğundan geçerken dilin arkasının yumuşak damağa doğru kalktığında, ağız ucundan çıkan havanın iki dudak tarafından oldukça büzülerek oluşturulan dar bir boşlukta ağzın ucunda oluşur. Çağdaş Türkçede alçak, art, yuvarlak ve kısa bir ünlüdür. Beş tür ünlü yüksekliği taşıyan Uluslararası Sesçil Alfabe sisteminde bu sesbirim orta orta alçak, kısa, yuvarlak bir yapıdadır, Türkçede ise kısa, alçak yuvarlak art ünlüdür. Aşağıdaki örneklere bir bakalım:

Türkçe	Çeviriyazı	İngilizce	Anlamı
on	/ n/,	n	on "üstünde"
od	/ d/	odd	"acaip, nadir"
of	/ f, f/	off	"dışarı çıkma durumu"
dol-	/d l, d l/	doll	"oyuncak bebek"
offset	/ fset/	offset	"bir baskı türü"

Bazı sözcüklerde / / sesbirimi biraz uzun olan / :/ biçimiyle gösterilmektedir:

Türkçe	çeviriyazı	İngilizce
ol	/ :l/	all "hepsi"
kol	/k :l/	call "çağırma"
bol	/b :l/	ball "top"

Bazı sözlüklerde (Cambridge Dictionary of American English 2000), / / sesbirimi dil yüksekliği bir alt düzeyde olan / / sesbirimi ile de gösterilmektedir:

Türkçe	Amerikanca
on	/ n/ on "üstünde"
kop-	/k p/ cop "polis"

top	/t p/ top “üst, en üst”
ofset	/ fset/ offset “ bir baskı türü”

Çağdaş Türkçede, sesbilgisel açıdan bakıldığında / / sesbirimi kısa / / olarak belirlenebilir; uzun hecelerde / :/ biçimiyle Uluslararası Sesçil Alfabe ses düzeneğine daha iyi denk düşmektedir. Diğer bir deyişle, İngilizce veya Amerikanca **all** / :l/ sözcüğü, çağdaş Türkçedeki **ol-** sözcüğünün sesletimine göre hem biraz uzundur hem de ağız açıklığı biraz daha aşağıdadır. İşte bu nedenle, İngilizce ve Amerikancada **all** gibi bir sözcüğün çeviriyazısı / :l/ olarak belirlenmektedir.

Çağdaş Türkçe’de / / sesbirimi, / / ve /j/ ünsüz sesbirimlerinden önce geldiğinde zorunlu uzamaya tabi olur ve bu uzama değişimi/ / ve / j/ çeviriyazılarıyla ile gösterilebilir. Ama bu zorunlu uzamadan sonra / /’nın okunmaması ve /j/’nin de kayanünlü olmaya eğilim göstermesi, /o , oj/ olarak belirlenmeleri sesçil açıdan daha doğru olacaktır. Örnekler: **doğ-, boğ- doğru, oy, boy, toy, soy,**

doğ/do /	boğ/bo /	yoğurt/jo rt/
boy /boj/	oy-/oj/	koy-/koj/
toy /toj/	soy /toj/	doy-/doj/

İngilizce’de /j/ sesbiriminin kayan ünlüleşmesi nedeniyle, Türkçe’deki / j/ yapısıyla aşağı yukarı aynı uzunlukta olan / :/ çiftünlüsü İngilizcenin çeviriyazısında / / sesbirimi ile gösterilir:

boy /b / “çocuk”	soy /t / “soya fasulyesi”
toy /t / “oyuncak”	coin /k n/ “madeni para”

Çağdaş Türkçede kısa ve uzun ünlüler için aynı harfler kullanıldığı burada unutulmamalıdır. Uzun ünlülerin, Uluslararası Sesçil Alfabedeki ses değerleri şu şekilde gösterilebilir:

Uluslararası Sesçil Alfabe

Kitap harfleri		Değerleri (kısa art ünlüler)	
dar	yuvarlak	dar	yuvarlak
ı	u		
a	o		

/ :, u:, :, o:/ gibi uzun art ünlülerin bulunması, Uluslararası Sesçil Alfabede uzun sesteşlerin de gösterilmesi gerekir:

Uluslararası Sesçil Alfabe

Kitap harfleri		Değerleri (uzun art ünlüler)	
dar	yuvarlak	dar	yuvarlak
ı	u	:	u:
a	o	:	o:

Sonuç olarak, bu iki şemanın birleştirilmesiyle, çağdaş Türkçenin art ünlülerinin Uluslararası Sesçil Alfabe sistemine sesletimsel ve akustik değerler olarak denk düşen ses ve sesbirim çizelgesi şöyle gösterilebilir:

Dar	Yuvarlak	
:	u:	Yüksek uzun
		Alt yüksek kısa
:	o:	Alt uzun
		Alt kısa

Örnekler:

Tanımları: / :/ yüksek, uzun, dar, art ünlü

çığ, sığ, tığ, yığ-, sığır, çığır-, sıyır-,

Tanımları: / / yüksek, kısa, dar, art ünlü

kıl, kış, dış, yıl, kılık, kızıl, kılıbık, kızılılık, kırmızı

Tanımları: / :/ alçak, dar uzun art ünlü

ağ, bağ, dağ, sağ, sağı, ay, bay, fay, say, kay, yay, dava, papağan, saksagan

Tanımları: / , / alt, dar kısa art ünlü

al-, bal, dal, sal, kal-, yal, baba, araba, şarap, aptal, kahraman

Tanımları: / u:/ yüksek, yuvarlak uzun art ünlü:

buğu, kuğu, tuğ, tuğla, Muğla, tuğra , kuyu, kuyruk, buyruk

Tanımları: / / alt yüksek, yuvarlak, kısa art ünlü

un, bul-, pul, dul, kul, duluk, tulum, pulluk,

Tanımları: / o:/ üst alçak, yuvarlak, uzun art ünlü

oy, boğ-, boy, soy, doğ-, oyun, boyun, koyun, soğuk, boğa, boğaz, soğan, doğan

Tanımları: / / alçak, yuvarlak, kısa art ünlü

ol-, bol, kol, sol, yol, horoz, horon, bornoz, tonoz, marangoz, kolon

Şimdi, şu ana kadar geliştirilen bilgileri aşağıda verilen metinlere uygulayarak çeviri yazı oluşumlarına bir bakalım:

1. Sarı ineğin yoğurdunu sarımsaklasak da mı yesek, yoksa sarımsaklamasak da mı yesek?

/ s r nej njo rd n s r ms kl s kd m jesek > j ks
s r ms kl m s kd m jesek /

2. - Kapı gıcırdatıcılardan mısınız, yoksa ocak kıvılcımlandırıcılardan mısınız ?
- Ne ocak kıvılcımlandırıcılardanım ne de kapı gıcırdatıcılardanım.

/k p g d rd t d l rd n m s n z > j ks d k

k v ld ml nd r d l rd n m s n z /

ne k p g d rd t d l rd n m ne de

d k k v ld ml nd r d l rd n m /

3. Bu duvarı badanalamalı mı, yoksa badanalamamalı mı?

/b d v r b d n l m l m -- > j ks b d n l m m l m /

4. - Çatalca'da topal çoban, çatal yapıp çatal satar.

- Nesi için çatalca'da topal çoban çatal yapıp çatal satar?

- Kârı için Çatalca'da topal çoban, çatal yapıp çatal satar.

/t t ld d t p lt b nt t ly p pt t ls tr

nes t nt t ld d t p lt b nt t ly p pt t ls tr

k[^]r t nt t ld d t p lt b nt t ly p pt t ls tr /

5. Şu karşıda bir kuru dal, /t k rt d b rk r d l >

Dal sarkar kartal kalkar, d ls rk r k rt lk lk r >

Kartal kalkar, dal sarkar, k rt lk lk rd ls rk r >

Dal sarkar, kantar tartar, d ls rk r > k nt rt rt r /

6. Kızıl papağanın ve kırmızı saksığının kızılılık dalına konduğunu anlayan canavar ruhlu avcı, tabancasıyla onlara ateş etti. Kızıl papağan yandım anam diye bağırarak daldan aşağıya hoptadı. Kırmızı saksığan da kanatlarını hızla çırparak uçtu ve canını zor kurtardı.

/k z l p p : n ve k rm z s ks : n n k z ld k d l n k du:n
nl j n d n v r r hl vd t b nd s jl nl r te ett k z l
p p : n j nd m n m dije b : r r k d ld n : h pl d k rm z
s ks : nd k n tl r n t rp r k t t ved n n z rk rt rd /

Tartışma ve Öneriler

Çağdaş Türkçenin Uluslararası Sesçil Alfabeyle denk düşen bir alfabesinin yapılmaması, çağdaş Türkçe için büyük bir eksiklik. Bu eksiklik nedeniyle, Türkçenin çeviri yazı ile yazılmış metinlerin bulunmaması, başka diller tarafından kullanılmasını engellemiştir. Çağdaş Türkçenin /ı, a, u, o/ gibi dört adet art ünlünün, Uluslararası Sesçil Alfabe içinde geçen ses ve sesbirimlerine sesletim ve akustik açıdan bakıldığında, *karşılaştırmalı yöntem*, *ses algılamanın motor kuramı*, *algısal farklılık ilkesi* ve *sesçil eşdeğerlik ilkeleri* uygulandığında / , , , , ; : u; o:/ olarak sekiz adet eşdeğer sesbirimi olduğu bulgulanmıştır. Bu sekiz adet sesbiriminin, ayrıca [û:] , [[^]] ve [] gibi üç tane sesteşi bulunmaktadır. Uluslararası sesçil alfabeyle kullanılarak çağdaş Türkçe için metin geliştirebilir olduğu anlaşılmaktadır ve bu metinlerin yabancı diller tarafından kullanılması, çağdaş Türkçenin daha iyi tanınmasına ve Avrupa Birliği yazışmalarında kullanılmasına vesile olacaktır. Türkiye'nin Avrupa Birliğine girme çabaları da böyle bir dilsel çalışma yapılmasını zaten gerekli kılmaktadır.

Çağdaş Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretilmesi için, ses sesbirimlerin Avrupa dillerindeki eşdeğer yapılarının bulgulanmasını ve çeviriyazı metinlerinin hazırlanmasını gerektirir. Ses ve sesbirim değerlerinin derin yapıda uygulanmış biçimi çeviriyazılarının içinde geçmektedir. Çağdaş Türkçenin Avrupa Birliğinin ve diğer dünya dillerinden ses, sesçil ve sesbirim olarak hiçbir eksiği yoktur, fazlası vardır, çünkü Türkçe sesçil özelliği en belirgin olan bir dünya dilidir. Tek eksiği, ses ve sesbirimlerinin diğer dillerle olan denkliğinin şimdiye kadar hazırlanmamasıdır. Bu araştırma, böyle çalışmalar için bir başlangıç, bir açılım olacaktır. Böylece, çağdaş Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretilmesine temel oluşturacağı umulmaktadır.

Kaynakça

- Cambridge dictionary of American English* (2000). Cambridge: Cambridge University Press
- Davenport, M. ve H., S. J. (1998) *Introducing phonetics and phonology*. London: Arnold.
- Demirezen, M. (1987). *Articulatory phonetics and the principles of sound production*. Ankara: Yargı Publications
- Devellilioğlu, F.(1970). *Türkçe-Osmanlıca sözlük*. Ankara: Doğu Matbaası.
- Ladefoged, P. (2001). *A course in phonetics*. Fourth Edition. New York: Harcourt College Publishers.
- Longman dictionary of contemporary English* (2004). Longman.
- Roach, P. (2002). A little encyclopaedia of phonetics: [http:// www.personal.reading.ac.uk/~llsroach/peter/](http://www.personal.reading.ac.uk/~llsroach/peter/)
- Tuğlacı, Pars. (1980). *Okyanus: ansiklopedik sözlük*. Cem Yayınevi
- Türkçe-İngilizce redhouse sözlüğü*. 1968. İstanbul: Çeltüt Matbası.
- Türkçe sözlük*. (1988) Türk Dil Kurumu Yayını. 9. Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi
- Wolfram, W. ve Jonhson, R.(1982). *Phonological analysis*. New Jersey: Prentice-Halt, Inc.

Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması

An Adaptation Study of Social Connectedness Scale in Turkish Culture

Erdoğan DURU*

Öz

Problem Durumu: Aidiyet ve sosyal bağlılık, sosyal ilişkiler çerçevesinde yakın yıllarda bir çok araştırmacı tarafından çalışılmıştır. Sosyal bağlılık ve aidiyet temel bir insan gereksinimidir. Bireyin yaşadığı problemlerin bazıları onun değer verdiği gruplar tarafından kabul edilmeme korkusu ile ilişkilidir. Benzer şekilde, Gerçeklik ve Adlerian terapi gibi bazı psikolojik danışma kuramları mutluluğumuz ve başarımızın çoğunlukla sosyal bağlılık düzeyimizle ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Sosyal bağlılık ve aidiyetin ne olduğunu açıklamaya çalışan bir çok araştırma, model ve kuram olmasına rağmen, ülkemizde bireyin sosyal bağlılık düzeyini ölçmede kullanılacak bir ölçme aracı bulunmamaktadır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini, Türk kültürü içerisinde incelemektir.

Yöntem: Veriler Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan 588 (357 kız, 231 erkek) öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmada Sosyal Bağlılık Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Sosyal Provizyon Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçekleri kullanılmıştır

Bulgular: Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin (SBÖ) yapı geçerliği, Açıklayıcı (Exploratory Factor Analysis) faktör analizi ve Varimax Eksen Döndürme Tekniği kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları, toplam varyansın % 59'unu açıklayan, özdeğeri 1.00'in üzerinde tek faktör olduğunu göstermiştir. Ek olarak, sonuçlar SBÖ'nin yüksek iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuş ve dört hafta ara ile yapılan test tekrar test korelasyon katsayısı ($r=.90$), ölçeğin yeterli test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu göstermiştir. Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin toplam puanları, üniversite öğrencileri üzerinde, beklenen yönde yalnızlık, sosyal destek ve yaşam doyumu ile istatistiksel olarak anlamlı korelasyon vermiştir.

Sonuç: SBÖ'nin tutarlığına, ölçüt bağıntılı geçerliğine ve faktör yapısına ilişkin bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulguların genel değerlendirilmesi Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin üniversite öğrencileri üzerinde yapılacak çalışmalar için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Aidiyet, Sosyal Bağlılık, Güvenirlik ve Geçerlik

* Yard. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: eduru@pamukkale.edu.tr

Abstract

Problem Statement: Belongingness and social connectedness in social relationships framework has been studied increasingly by many scholars in recent years. Social connectedness and belongingness are a basic human need. Many of the problems, which people experience, are related to the fear of not being accepted by the significant others. In similar ways, some counseling theories such as Reality therapy and Adlerien therapy stress that our happiness and success are mostly related to the social connectedness. Although there are many more researches, models, and theories which try to explain what belongingness and social connectedness are, there is no any other measure that can be used to evaluate the feeling of individuals' social connectedness in Turkey.

Purpose of the Study: The purpose of the study is to examine psychometric characteristics of Social Connectedness Scale in Turkish culture.

Methods: The sample of this study is composed of 588 university students (357 female and 231 male) studying at different departments of the Faculty of Education in Pamukkale University. For the validity of SCS, correlations among three prominent scales such as UCLA Loneliness Scale, Life Satisfaction Scale and Social Provisions Scale were calculated.

Findings and Results: The data collected were analyzed to evaluate the factor construct, reliability and validity of the SCS. Exploratory factor analysis was conducted by using principal component analysis and varimax rotation. Single independent factor with the eigenvalue over 1.00 has been found. This factor explained 59 % of total variance. The reliability coefficient of the scale was examined by employing Cronbach Alpha and test-retest methods. With the help these methods, the internal consistency (.90) and test-retest reliability of the instrument have been found very high. The test-retest correlation coefficient demonstrated that the scale had adequate test stability over a four week period ($r=.90$). The total score of SCS correlated significantly in the expected direction with the measures in the university sample.

Conclusions and Recommendations: The findings concerned with the factor structure, internal reliability consistency and concurrent validity of the SCS with the criterion measures showed that the instrument can be evaluated as a reliable and valid measure in Turkish culture. In a general evaluation of these findings, it may be recommended that the SCS is reliable and a valid measure for the researches which will be carried out on the university students.

Keywords: Belongingness, Social Connectedness, Reliability and Validity.

Son yıllardaki aidiyet alan yazınına bakıldığında, aidiyet temel bir insan gereksinimi olarak algılanmakta, aidiyet duygusunun *eksikliği* bireyin sosyal ve psikolojik fonksiyonlarını yerine getirme sürecindeki yaşadığı *problemlerle* ilişkili görülmektedir (Adler, 1964; Baumeister ve Leary, 1995; Chipuer, 2001; Choenarom, Williams ve Hagerty, 2005; Glasser, 1984; Hagerty, Williams ve Oue, 2002; King, Vidourek, Davis ve McClellan, 2002; Lee ve Robbins, 1995; Osterman, 2000; Pond, 1998). Aidiyet yeni bir kavram olmamasına rağmen, aidiyetin diğer gelişim alanları ile ilişkisi yakın yıllarda araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmaların çoğunda, aidiyetin temel bir insan gereksinimi olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Adler, 1964; Baumeister ve Leary; 1995; Glasser, 1984; Maslow, 1971). Ait olma gereksiniminin doyurulması ve diğerleriyle oluşturulan duygusal ve sosyal bağlar; diğerlerini algılama, onlar üzerinde düşünme, onların gereksinim ve duygularının farkında olma gibi bilişsel süreç-

leri, duygusal örüntüleri, davranışları, psikolojik sağlığı ve iyilik halini etkilemektedir (Baumeister ve Leary, 1995). Sevilme, saygı duyulma, fark edilme ve bağlı olma bireyin psikolojik sağlığı için önemli bir temel teşkil ederken, aidiyet duygusunun yokluğu; reddedilme, soyutlanma ve yabancılaşma duygularını artırarak, bireyin ruh sağlığını olumsuz olarak etkileyebilmekte, bireyin davranış ve uyum sorunları yaşamasına neden olabilmektedir (Baumeister ve Leary, 1995; Hagerty, Williams ve Oue, 2002; Romano, 2004). Bir başka yönden ise, aidiyet yaşantılarının, bireyin kişiler arası ilişkilerinin olumlu, anlamlı ve uzun dönemli kalitesi üzerine temellendirildiği görülmektedir (Baumeister ve Leary, 1995).

Hagerty ve ark. 'na (1992) göre ait olma duygusu, kişiler arası ilişkinin temel bir bileşeni olarak, kişinin içinde bulunduğu çevrenin bütüncül bir parçası olarak kendini algılama, çevre ya da bir sistem içine katılma yaşantısı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Aidiyet duygusu bireye; bir gruba ait olma, birbirleri için önemli olma, paylaşılmış bir amaç ve birlikteliğin getirdiği gereksinimlerin karşılanması gibi durumlarda işlev görür. Benzer şekilde yabancılaşma ve sosyal izolasyonun neden olabileceği olası acı yalnızlık yaşantıları için koruyucu bir işleve de sahiptir (Hagerty ve ark., 1992). Sağlıklı psikolojik uyumla ilgili olarak, bir sosyal gruba ait olma ve yakın kişisel ilişkilere sahip olmanın önemi çeşitli kuram ve araştırmalarca da gösterilmiştir (Baumeister ve Leary, 1995; Chipuer, 2001). Örneğin Kohut'a (1977) göre, aidiyet benliğinin organize olması için gerekli üç temel gereksinimden birisidir. McMillan (1996) ise, bireyin gereksinimlerini karşılaması için bir grup veya topluluğa ait olmanın önemini altını çizmekte; grup temelli paylaşılmış yakınlığın, bireyin duygularını diğerleriyle paylaşması ve kendini açması için uygun bir ortam sağladığını vurgulamaktadır.

İnsan sosyal bir varlıktır ve aile, arkadaş ve toplumla kurulan bağlar, bireye güvende olma ve aidiyet duygusu sağlar. Birey aidiyet, güvende olma ve diğerlerine güven duygusu geliştirmeksizin, kendisini bir grubun parçası olarak algılamaz. Bireyin toplumun farklı kesimleri ile oluşturduğu organik bağlar onu, bağlı olduğu topluluğun üyesi yapar. McMillan ve Chavis'e (1986) göre, topluluk ya da grubun üyeleri kişisel bağlılık ve aidiyet duygusuna sahipse o grubun üyesi olarak kendilerini algılamaktadırlar. İnsan aidiyet duygusunu kaybettiğinde, kendini güvensiz hisseder. Aidiyet duygusunun yokluğu sosyal soyutlanma, yalnızlık ve yabancılaşma gibi rahatsız edici duyguların yaşanmasına neden olabilir. Jones ve Carver (1990) yalnızlık duygularından kaçınmak için insanların, kendilerini bir şey(ler)in parçası olarak algılamaya gereksinim duyabileceklerinin altını çizmektedir. Aidiyet duygusu ile ilgili bir diğer önemli nokta, aidiyet gereksiniminin bazen *anti sosyal* grup üyeliği şeklinde de doyurulabilir olmasıdır. Glasser'a (1984) göre bu başarısız kimliğin, Adler'e (1964) göre ise sağlıklı bir "sosyal ilgi"nin gelişiminin göstergesi olabilir. Adler'e göre, insan toplumun bir parçasıdır ve toplum ile birey arasında oluşan sosyal bağlar, onun mutluluğu ve başarısının önemli bir göstergesidir (Corey, 2005). Özellikle ergenlik döneminde birey, toplum tarafından kabul edilen alanlarda ve kabul edilen şekillerde bir sosyal grubun parçası olamazsa, bu gereksinimi farklı grup ve ortamlarda doyurma ihtiyacında olabilir. Örneğin, Yıldırım'ın (1997) çalışması kız ve erkek Türk ergenlerin, kimliklerini yapılandırırken aile, arkadaş ilişkileri ve okulu önemli aidiyet kaynakları olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde bireylerin sosyal çevreleri ile oluşturacağı bağlar, onların gerek kimliklerini yapılandırırken gerekse var oldukları toplum ve çevrenin anlamlı bir parçası olarak kendilerini algılama yaşantıları açısından önemli görünmektedir. Bu açıdan bakıldı-

ğında son günlerde okullarda görülen “şiddet” olaylarının bir yönünün de, “başarısız kimlik” ve olumlu anlamda “aidiyet duygusu” yokluğu veya düşüklüğü ile ilişkili olabileceği beklenebilir. Konu ile ilgili araştırmalar ayrıca, aidiyet duygusunun bir fonksiyonu olarak bir gruba veya kuruma bağlılığını; yüksek benlik saygısı, yüksek akademik başarı, yüksek doyum düzeyi ile ilişki olduğunu göstermektedir (King ve ark., 2002; Pond, 1998; Chen, 1999, Osterman, 2000).

Sosyal Bağlılık Ölçeği, Lee ve Robbins (1995) tarafından Kohut’un “Benlik Psikolojisi” ile ilgili kuramsal açılımları üzerine temellendirilmiştir. Sosyal Bağlılık Ölçeği birey ve sosyal çevresi arasında yaşanan kişiler arası yakınlığın derecesini ölçer (Lee ve Robbins, 1998). Sosyal bağlılık (social connectedness) aidiyet duygusunun gelişiminin son basamağıdır ve duygusal yakınlığın derecesinin bilişsel temsili olarak tanımlanmaktadır (Lee ve Robbins, 1995; Lee ve Robbins, 1998). Sosyal bağlılık, bireyin sosyal ilişkilerinin çeşitliliği içerisinde kendisini bu ilişkilerin “anamlı bir parçası” olarak hissedebilmesinin öznel farkındalığını içerir (Lee ve Robbins, 1998). Yüksek sosyal bağlılık duygusuna sahip bireyler yeni sosyal ortamlara daha rahat katılabilirken, düşük sosyal bağlılık duygusuna sahip bireyler; duygu ve gereksinimlerini yönetemeyebilir, düşük öz saygı, kaygı ve depresyon yaşayabilirler (Lee ve Robbins, 1998). Bireyin benliğini tehdit altında hissetmeksizin, kendini güvende ve rahat hissedebilmesi, geniş sosyal ortam ve gruplara katılabilmesi daha önce temellendirdiği benlik-benlik nesnesi ilişkilerinin kalitesine bağlıdır. Lee ve Robbins ‘e (1995) göre, gelişimin herhangi bir noktasında yaşanan empatik başarısızlık ve travmalar, bireyin aidiyet duygusunun daha erken formlarına gerilemesine neden olabilir.

Özetle aidiyet duygusu ile ilgili alan yazın bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sosyal bağlılık duygusunun insanın temel gereksinimlerinden biri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla özellikle ergenlik ve genç yetişkinlikte bireylerin aidiyet gereksinimlerini ne ölçüde doyurabildiği önemli bir sorun olarak görünmektedir. Bir diğer önemli nokta aidiyet duygusunun bireyin iyilik halinin devam ettirmesi ile ilişkili olmasıdır. Araştırmalar tutarlı bir şekilde aidiyet duygusunun; yüksek benlik saygısı, uyum, öz düzenleme, yüksek akademik başarı, yüksek doyum düzeyi ile ilişki olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak aidiyet duygusunun önemi dikkate alındığında, sosyal bağlılık duygusunu ölçen iyi yapılandırılmış ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, alan yazınında önemli bir boşluğun doldurulmasına hizmet edebileceği düşünülen Sosyal Bağlılık Ölçeği’ nin geçerlik, güvenilirlik ve faktör yapısının incelenmesidir.

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılının II. döneminde Pamukkale Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde (Türkçe, Resim, Okul Öncesi, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği) öğrenim gören 588 (357 kız, 231 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20,5’dir. Üniversite öğrencileri, ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına paralel bir örneklem belirleyebilmek amacıyla tercih edilmiştir. İlk uygulama grubuna, kağıtlarının üst köşelerine kendilerine özgü bir sembol koymaları istenmiş, toplam örneklemini oluşturan 588 öğrencinin ikinci uygulama için gönüllü olan 125’ine dört hafta arayla, test-tekrar test güvenilirliği için ölçek ikinci defa uygulanmıştır. İlk ve ikinci uygulamalardaki semboller eşleştirilerek veriler girilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Provizyon Ölçeği. SPÖ, Weiss (1973) tarafından tanımlanan sosyal destek türlerini değerlendirmek amacıyla Russell ve ark. (1984), Cutrona ve Russell (1987) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 4 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir (1 "hiç katılmıyorum", 4 "tamamen katılıyorum"). Ölçek Duru ve Balkıs (basımda) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, iç tutarlılık katsayısı .90, test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

UCLA Yalnızlık Ölçeği. Yalnızlık Ölçeği, Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilmiş; daha sonra Russel, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından gözden geçirilmiş ve ölçeğin maddeleri yarı olumlu, yarı olumsuz olacak şekilde tekrar düzenlenmiştir (akt, Demir, 1989). Ölçeğin uyarlama çalışması Demir tarafından (1989) yapılmış, iç tutarlılık katsayısı .96, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuş ve Beck Depresyon Envanteri ile ölçek arasında $r=.77$ düzeyinde bir ilişki rapor edilmiştir.

Sosyal Bağlılık Ölçeği. SBÖ, Lee ve Robbins (1995) tarafından, özellikle ergenlik dönemi ve sonrasında, bireyin aidiyet duygusunu ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. SBÖ sekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesinde sosyal ilişkilerle ilgili duygu ve düşünceleri belirten bir durum sunulmakta ve bireylerden bu durumu ne sıklıkla yaşadıkları, "Tamamen Katılıyorum"dan "Kesinlikle Katılmıyorum"a doğru uzanan altılı ölçek üzerinden değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınacak yüksek puan yüksek aidiyet duygusunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Lee ve Robbins, 1995). Ölçeğin 626 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .91, iki hafta aralıklı test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Faktör yapısı faktör analizi üzerine temellendirilmiştir. Orijinal ölçeğin item total korelasyonlarına bakıldığında .68 ve üzerinde olduğu görülmüştür (Lee ve Robbins, 1995). Aidiyetin diğer bir formu olan Sosyal Güven Ölçeği ölçümleri ile SBÖ arasındaki korelasyon katsayısı .34 olarak rapor edilmektedir. Aidiyeti ölçen SBÖ ve Sosyal Güven ölçekleri ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) sonuçları, aidiyetin iki faktörlü modelini desteklemiştir (Lee ve Robbins, 1995). SBÖ benlik saygısı ve sosyal destek ölçümleri ile pozitif, kaygı ölçümleriyle negatif yönde ilişkiler vermektedir (Lee ve Robbins, 1998)

Yaşam Doyumunu Ölçeği. Diener ve ark. (1985) tarafından geliştirilmiş ve Simons, Aysan, Thompson, Hamarat ve Steele, (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek genel yaşam doyumunu değerlendirmek amacıyla kullanılmakta ve bireylerden "Tamamen Katılıyorum"dan "Kesinlikle Katılmıyorum"a doğru uzanan yedili ölçek üzerinden kendilerini değerlendirmeleri istenmektedir. Yapılan çalışmalarda ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .80-.89 arasında, test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .64-.84 arasında bulunmuştur (Diener, Emmons, Larson ve Griffin, 1985). Ölçek Algılanmış Stres ile -.61, Sosyal Destek ile .47 ve Kendine Güven Ölçeği ile .49 düzeyinde korelasyonlar vermektedir (Simons ve diğ., 2002).

Sosyal Bağlılık Ölçeği' ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları

İşlem yolu. Sekiz maddeden oluşan ölçeğin orijinal İngilizce formu, ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınarak, önce araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, sonra Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünde, iyi derecede

İngilizce bilen dört öğretim üyesi tarafından Türkçe'den İngilizce'ye tekrar çevrilmiştir. Ölçeğin son şekli, üç öğretim üyesi tarafından çeviriler karşılaştırılarak elde edilmiştir.

Geçerlik Çalışmaları

Faktör yapısı. Verilerin analizinde SPSS 10 programı kullanılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile incelenmiştir (Fayers and Machin, 1998). Yapılan analizlerde, 8 maddenin faktör analizi için Keiser Meyer Olkin değerinin .91 olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında, verilere faktör analizi uygulanabilmesi için minimum KMO değerinin .60'nin üzerinde olması önerilmektedir (Pallant, 2001, akt.Kaya, 2005). Analiz sonucuna bakıldığında, KMO değerinin istenilen minimum değer üzerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 8 maddenin Barlett testi sonucu, [$\chi^2 = 2426,818$, $df=28$, $p < .000$] olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açıklayıcı (Exploratory) faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi seçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için, Kaiser normalleştirmesine göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'in üzerinde olan faktörler ölçüt alınmıştır. Bulgular, maddelerin toplam varyansın %58.720'sini oluşturan 4.698 özdeğerli temel faktör üzerinde toplandıklarını göstermiştir (Bkz. Tablo-1). Ölçeği oluşturan maddeler faktör yükleri açısından incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin .63 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki bütün maddelerin faktör yüklerinin .60'ın üzerinde olması, ölçekteki maddelerin, ölçekteki temsil edilebilirlik gücünün yüksekliğini göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Tablo 1.

Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Madde-Toplam Korelasyonları, Standart Sapma, Aritmetik Ortalama ve Faktör Yükleri

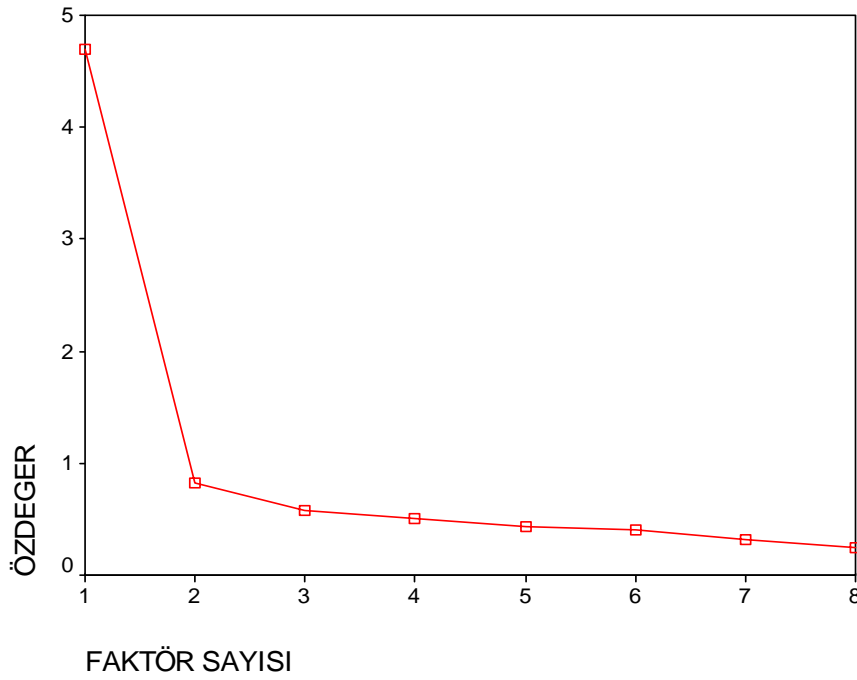
Madde		\bar{X}	ss	(r)	Faktör Yükleri
M1	Kendimi çevremden kopuk hissediyorum	4,576	1,380	.689	.77
M2	Tanıdık insanlarla birlikteyken bile, kendimi onlara ait hissetmiyorum	4,694	1,397	.648	.73
M3	Kendimi insanlara çok uzak hissediyorum	4,803	1,299	.775	.84
M4	Arkadaşlarımla birliktelik duygusuna sahip değilim	5,000	1,252	.756	.82
M5	Kendimi herhangi biriyle ilişkili hissetmiyorum	4,841	1,363	.707	.78
M6	Toplumla bütün bağlarımı kaybetmiş duygusuna kapılıyorum	5,187	1,171	.699	.78
M7	Arkadaşlarımla kendi arasında bile, arkadaşlık/ dostluk duygusu yoktur	5,037	1,228	.543	.63
M8	Kendimi herhangi bir kişi yada grubun parçası olarak hissetmiyorum	4,776	1,497	.6339	.72

$\alpha = .90$

Benzer şekilde kırılma noktası (scree plot) grafiği (bkz.Şekil-1), kırılma noktasının birinci faktörden sonra meydana geldiğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre, Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin tek boyutlu bir ölçek olarak kullanılabilceği söylenebilir.

Şekil- 1

Kırılma Noktası Grafiği (Scree plot) Sonuçları



Ölçüt bağıntılı geçerlik. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini incelemek için, Russell, Cutrona ve ark. (1984, 1987) tarafından geliştirilen, Duru ve Balkıs (basımda) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Sosyal Provizyon Ölçeği; Russell, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından geliştirilen ve Demir (1989) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen, Simons, Aysan ve arkadaşları (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği ile Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin ilişkisine bakılmıştır. Sosyal bağlılığın sosyal destek ve genel yaşam doyumu ile pozitif, yalnızlık ile negatif yönde ilişkili olacağı beklenmiştir. Beklentilerle tutarlı olarak, analiz sonuçlarına göre, Sosyal Bağlılık Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile Yalnızlık Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında $r = -.67$, $p < .01$, Sosyal Provizyon Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında $r = .58$, $p < .01$ ve Yaşam Doyumu Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında $r = .40$, $p < .01$ düzeyinde, anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bütün bu sonuçlar Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo-2).

Tablo-2

Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Yaşam Doyumu, Yalnızlık ve Sosyal Destek Ölçümleri ile Olan İlişisine Yönelik Analiz Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
1. Sosyal Bağlılık	-	-.67**	.40**	.58**
2. Yalnızlık		-	-.46**	.62**
3. Yaşam Doyumu			-	.40**
4. Sosyal Destek				-

** p < .01

Güvenirlilik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alpha (α) katsayısı ve madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış, ayrıca test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Veriler üzerinde yapılan analizlerde, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçek maddelerinin benzeşikliğinin ve maddelere verilen yanıtların tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Test-tekrar test güvenirliliği için ölçek öğrencilere dört hafta ara ile uygulanmış, yapılan analiz sonucunda, iki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı, $r = .90$, $p < .01$ ($n=125$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar, ölçeğin ölçtüğü davranış alanına ilişkin zaman içinde kararlılık gösterdiğini işaret etmektedir.

Ölçek içindeki her maddenin sosyal bağlılık düzeyini ölçüp ölçmediğini anlamak için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .54 ile .78 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Özdamar'a (1997) göre ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 değerinden yüksek olması gerekir. Ölçekle ilgili madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında, istenilen ölçütlerin üzerinde olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliliğini bir Türk örneklemini üzerinde incelemektir. Analiz sonuçları, Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin tek boyutlu olarak ülkemizde de kullanılabileceği ile ilgili psikometrik destek sağlamıştır. Sonuçlar ayrıca, ölçeğin yüksek sayılabilecek bir iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısına sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı ile ilgili analiz sonuçları, ölçeğin orijinal iç tutarlılık çalışmalarına benzer sonuçlar vermiştir. Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliği ile ilgili analiz sonuçları beklenen yönde; sosyal bağlılığın yalnızlıkla negatif, sosyal destek ve genel yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Öte yandan, Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin ergen ve diğer yetişkin örneklemlerinde geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının yapılmaması araştırmanın önemli bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle ölçeğin, ileride yapılacak çalışmalarda ergen ve diğer yetişkin örneklemlerinde de geçerlik ve güvenirliliğinin test edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bir diğer önemli nokta, sosyal beğenirlikle ilişkilidir. Alan yazında kendini rapor etme ölçümlerinde, bazı katılımcıların, sosyal olarak istenmeyen tepkilerini minimize etme eğiliminde olabilecekleri vurgulanmaktadır (Murray, 2004). Bu çalışmada SBÖ ile sosyal beğenirlik arasındaki ilişkinin araştırılmaması bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Ölçekle ilgili yeni çalışmaların bu boyutu dikkate alması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. New York: Capricorn.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The Need of Belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 17(3), 497-529.
- Chen, C.P. (1999). Transition to higher education: Major aspects and counseling guidelines. *Guidance and Counseling*, 4 (3), 31-37.
- Chipuer, C. H. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*. 29(4), 429-446.
- Choenarom, C., Williams, R. A., & Hagerty, B.M. (2005). The role of sense of belonging and social support on stress and depression in individuals with depression. *Archives of Psychiatric Nursing*, 19 (1), 19-29.
- Corey, G. (2005). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Brooks/ Cole Pub. California.
- Cutrona, C.E., & Russell, D.W. (1987). The provision of social relationship and adaptation to stress. In W. H. Jones ve D. Perlman (ed.), *Advances in Personal Relationships*, vol., JAI Press, Inc., 37-67.
- Demir, A. (1989). U.C.L.A. yalnızlık ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7 (23), 14-18.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larson, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Duru, E., & Balkıs, M. (basımda). Sosyal Provizyon Ölçeği'nin psikometrik karakteristikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.
- Fayers, P.M., & Machin, D. (1998). *Quality of live assessment in cilinical trials, methods and practice* (Ed. Staquet, M, Hays, R. D. ve Fayers, P.M.), New York, Oxford University Press.
- Glasser, W. (1984). Reality Therapy. In R. Corsini (Ed.). *Current psychotherapies* (pp. 320-353), Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Hagerty, B.M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K.L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6, 172-177.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., & Oe, H. (2002). Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology*. 58 (7). 793-801.
- Jones, W.H., & Carver, M.D. (1990). Adjustment and coping implications of loneliness. In C.R.
- Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-237.
- King, A. K., Vidourek, A. R., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness trough a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*. 72 (7), 294-299.
- Kohut, H. (1977). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.
- Lee, R. M., & Robbins, B. S. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (2), 232-241.
- Lee, R. M., & Robbins, S.B. (1998). The Relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (3), 338-345.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking press.

- McMillan, D. M. (1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24, 315-325.
- McMillan, D. M., & Chavis, D. W. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Murray, A. S. (2004). Cross-cultural reliability and validity of the Revised Conflict Tactics Scales: A study of university student dating couples in 17 nations. *Cross-Cultural Research*, 38 (4), 407-432.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Research of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- Pond, C. S. (1998). Acceptance and belonging: The promotion of acceptance and belonging within group Art Therapy. *American Journal of Art Therapy*. 36, 81-89.
- Romano, D. M. (2004). A self-psychology approach to narcissistic personality disorder: A Nursing reflection. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40 (1), 20-28.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: An examination of Weiss' typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (6), 1313-1321.
- Simmons, C., Aysan, F., Thompson, D., Hamarat, E., & Steele, D. (2002). Coping resource availability and level of perceived stress as predictors of life satisfaction in a cohort of Turkish college students. *College Student Journal*, 36 (1), 129-142.
- Weis, S. R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. New England Typographical Service Inc.
- Yıldırım, A. (1997). Gender role influences on Turkish Adolescent' self identity. *Adolescence*, 32, 217-231.

YAZAR NOTLARI

- * Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması için gerekli izni veren Dr. Lee'ye ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Buluş, Yrd. Doç. Dr. Turan Paker, Yrd. Doç. Dr. Sevgi Özgüngör'e ve Dr. Murat Balkıs'a teşekkür ederim.

Eğitim Fakültesi Kültürünün Önemli Bir Ögesi: Değerler (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)

*An Important Factor of Culture of Education Faculties: Values
(A Case Study of the Education Faculty of PAU)*

Ali Rıza ERDEM*

Öz

Problem durumu: Örgüt kültürü, örgütü oluşturan bireylerin diğer örgüt üyeleriyle ilişkilerini ve işiyle ilgili olarak çevreyle ilişkilerini düzenler. Örgüt kültürünün kendine özgü kültürel yapısı örgütsel sorunları çözmek ve değerler yoluyla işgöreni örgüte bağlamak için kullanılır. Üniversitelerin önemli bir birimi ve bir eğitim örgütü olan eğitim fakültesinin “örgüt kültürü”nde “bilimsel”, “insani” ve etik” değerlerin olması gerekir. Eğitim fakültesi kültüründeki “değerler” in neler olduğunun ortaya konması, neyin “önemli olduğu” nun görülmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın amacı: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin önemli iç ve dış paydaşlarına göre bugün ve gelecekteki değerlerinin ne olduğunu ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırmanın modeli “durum çalışması” dır. Veriler geliştirilen “açık uçlu yazılı anket” yoluyla toplanmıştır. Eğitim fakültesi içi ve dışı paydaşlardan toplam 223 kişi örnekleme alınmış ve anketi cevaplandırmıştır. Elde edilen veriler tematik içerik analizine tâbi tutulmuştur.

Bulgular ve sonuç: Paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesinin sahip olduğu ilk üç değer “bilimsellik”, “nitelik” ve “bilgi/fikrim yok” tur. “Bilimsellik” ve “nitelik” bilimsel değerler olup Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kültüründe “neyin önemli” olduğunu göstermektedir. Paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesinin ileride sahip olması gereken ilk üç değer “bilimsellik”, “nitelik” ve “öncülük” bilimsel değerler olup gelecekte Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kültüründe neyin “önemli” olması gerektiğini göstermesi açısından önemlidir.

Anahtar kelimeler: PAU Eğitim Fakültesi, örgüt kültürü, değerler

Abstract

Problem Statement: Organizational culture reflects its mutual affairs with environment and individuals' relations with other organizations. Specific organizational body of its culture is mainly used not only to connect the employer to the organization through certain values but also to remove leading organizational issues. Education faculties, which are an indisputable part of the academic education at universities, have to include “scientific”, “human” and “ethic” values’ as well in its organizational culture. Putting forward what are the ‘values in organizational culture of education faculties is critical to see vital points.’

* Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. e-posta: arerdem@pamukkale.edu.tr

The purpose of the study: The purpose of this study is to clarify the current and futuristic values of the Education Faculty of PAU according to inner and outer participants.

Methods: The model which is chosen for the study is "a case study". The data gained has been piled up through "open-ended written poll". Among 223 inner and outer participants of the Education Faculty of PAU have been studied and asked to answer the questions. The data gained has been subjected to thematic content analyze process.

Findings and results: According to perceptions of the participants, the most remarkable three values are currently "scientific approach", "quality" and "I have no idea". Scientific approach and quality are scientific values and they indicate 'what are the current critical points in culture of the Education Faculty of PAU'. On the other hand, according to perception of participants, the most remarkable three values in future are "scientific approach", "quality" and "pioneering" which are important scientific indicators of what must be critical in future for culture of the Education Faculty of PAU

Keywords: The Education Faculty of PAU, organizational culture and values

Her toplum zaman içerisinde kendisini yansıtan ve diğer toplumlardan farklı kılan kendi kültürünü geliştirmektedir. Örgütler de kendilerini yansıtan ve diğer örgütlerden farklı kılan kültürlerini oluşturma çabası içindedirler. *Örgüt kültürü* (Başaran, 1982; Kozlu, 1986; Robbins, 1990; Kotter, 1987'den aktaran Terzi, 2000; Akbaba Altun, 2001; Goffee & Jones, 2002): (1) Örgütte paylaşılan anlamlar bütünüdür. (2) İşgörenlerce meydana getirilerek gelecek kuşaklara iletilen, örgüte, örgütün amaçlarına ve işlevlerine ilişkin değerler ve normlardan oluşan bir örüntüdür. (3) Bir dizi insanın zaman içerisinde geliştirdikleri grup normları ya da geleneksel davranış şekilleriyle ilgilidir. (4) Paylaşılan değerler ve inançlar, lider ve kahramanlar, merasim, öykü ve efsane öğelerinden oluşmaktadır. (5) Kurumun, bölümün, takımın ortak değerleri, sembolleri, inanışları ve davranışlarıdır.

Örgüt kültürü, örgütü oluşturan bireylerin diğer örgüt üyeleriyle ilişkilerini ve işiyle ilgili olarak çevreyle ilişkilerini düzenler. İşgörenin örgütsel davranışı örgütsel çevresiyle etkileşiminin bir ürünüdür. Örgüt kültürü örgüt üyelerine farklı bir kimlik veren ve örgüte bağlanmalarına yardımcı olan ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan iç değişkenleri sunmaktadır (Başaran, 1982; Barnabe, 1991'den aktaran Atay, 2003). Örgüt kültürünün kendine özgü kültürel yapısı örgütsel sorunları çözmek ve değerler yoluyla işgöreni örgüte bağlamak için kullanılır.

Örgüt Kültürünün Önemli Bir Öğesi: Değerler

Kozlu'ya (1986) göre örgüt kültürünün öğeleri, paylaşılan değerler ve inançlar, lider ve kahramanlar, merasim, öykü ve efsanelerdir. Ouchi'ye (1989) göre örgüt kültürü bir dizi tören, sembol ve mite oluşmaktadır. Bütün bunlar örgütün inanç ve değerlerini örgüt çalışanlarına aktarır. Soyut olabilecek fikirleri işgörenler için anlaşılır hâle getirir.

Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini

tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Örgüt kültürü içerisindeki değerler, işgörenlerin çalışmalarını, eylemlerini nitelendirmeye ve değerlendirmeye yarayan ölçütlerin kaynağı ve örgütte neyin istenir, neyin istenmez olduğunun belirleyicisidir. *Örgütsel değerler* (Başaran, 1982; Erçetin, 1993; Akat & Budak & Budak, 1994; Randle, 1998'den aktaran Terzi, 2000; Sağnak, 2006): (1) Başarı için önemli olduğuna inanılan performans standartları, müşteri ve işgörelere nasıl davranıldığı şeklindeki uygulamalar konusunda örgütlerin sahip oldukları inançlar, örgütte neyin istenir, neyin istenmez olduğunu belirleyen, işgörelere benimsenmiş ölçütlerdir. Örgüt üyeleri, bu ölçütleri durum, eylem, nesne ve bireyleri iyi-kötü biçimde yargulamada kullanırlar. (2) İşgörelerin işlem ve eylemlerini nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargulamaya yarayan ölçütlerin kaynağıdır. Davranışı anlamada önemli anahtarlardan birisidir. (3) Normlardan daha geniş ve daha somut kavramlardır. Bir norm kültürel değerlerden kaynaklanmadıkça meşru olmaz. Bir normu iş görenlerce uygulanması gereken bir kural ve ölçüt niteliğine ulaştıran dayandığı kültürel değerlerdir. (4) Bir örgüt içerisinde neyin arzu edildiği ile ilgili paylaşılmış görüşler olduğundan örgüt kültürünün altındaki varsayımları yansıtır. Aynı zamanda işgörelerin örgüt içerisinde başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini ve örgütün temel karakterini tanımlayıcı özelliklere sahiptir. (5) Örgütte kimin ne kadar yükseleceğinin belirlenmesinde çok önemli bir rol oynar. Eğer bir örgütte üretimi geliştirmek önemli bir değerse, en iyi işgörelere örgütün araştırma-geliştirme birimlerinde çalışmak isteyeceklerdir. (6) Çoğu kez slogan hâline gelir. "*Müşterinin güvenini kaybetmektense para kaybetmeyi yeğlerim*" gibi.

Örgüt kültürü içerisindeki değerlerle, bir örgütün temel amaçları, idealleri, standartları yansıtılmakta ve bunlar örgütsel kimlik ve yönetim felsefesi içinde çeşitli biçimlerde dile getirilmektedir. Örgütsel değerler, "*Biz kimiz?*", "*Neyi temsil ediyoruz?*", "*Ulaşmak istenilen hedeflerin neresindeyiz?*" sorularının cevaplandırılmasıyla örgütün temel amaçlarının, ideallerinin, standartlarının ortaya konmasını sağlamaktadır. Ülkemizde eğitim fakültelerinin önündeki en büyük engellerden biri de bir kimliğe, bir *örgüt kültürüne* sahip olmamalarıdır. Eğitim fakültesinin sahip olduğu örgüt kültürünün önemli bir ögesi olan *değerlerin* ortaya konması, fakültenin amaçlarına ulaşması için önemli olanları gösteren kılavuz niteliğindeki "*kurumsal değerlerin*" ortaya konması açısından önemlidir.

Eğitim Fakültesi Kültüründeki Değerler

Yüksek öğretim kurumları üst düzey nitelikli insan gücü yetiştirme, bilimsel araştırma, bilimsel birikimi koruma, yayma ve geliştirme işlevinin yanında toplumun ve insanlığın sorunlarına ilişkin çözümler üretme işlevini de üstlenmiş kurumlardır. Üniversiteler ve bir birimi olan fakültelerin işlevi toplum sorunlarına çözüm üretme noktasında endüstriyel ihtiyaçlara yönelik araştırmalar yapmak, endüstri ve iş pazarı için elemanlar yetiştirmektedir (Güçlüoğlu, 1996; Oktik, 1996). Üniversitelerin önemli bir birimi olan eğitim fakülteleri toplumda eğitim hizmetini yürütecek olan öğretmenleri hizmet öncesi eğitimle yetiştirme işlevini yerine getirmektedir.

1982 Anayasasının 130. maddesi ve 2547 sayılı yasanın 4. maddesine göre üniversiteler ve bir birimi olan fakülteler "*eğitim-öğretim*", "*bilimsel araştırma*" ve "*topluma hizmet*" görevlerini üstlenmektedir. "*Eğitim-öğretim*", "*bilimsel araştırma*" ve

“topluma hizmet” görevlerini üstlenen üniversitelerimiz ve bir birimi olan fakülteler de bugün “eğitim-öğretim”, “bilimsel araştırma” ve “topluma hizmet” işlevleri iç içe yürütülmektedir (Gürüz ve diğerleri, 1994; Gürüz, 2001; Korkut, 2001). Üniversitelerin önemli bir birimi olan eğitim fakülteleri de “eğitim-öğretim”, “bilimsel araştırma” ve “topluma hizmet” işlevlerini iç içe yürütmektedir.

Üniversitenin diğer birimleri gibi “eğitim-öğretim”, “bilimsel araştırma” ve “topluma hizmet” görevlerini üstlenen eğitim fakültelerinin, “kimliği” ni ortaya koyacak örgüt kültürünü oluşturmaları gerekmektedir. Bir üniversite bünyesinde yer alan bir eğitim fakültesinin ortaya koyacağı “örgüt kültürü” onu, hem içinde yer aldığı üniversitenin diğer fakültelerinden hem de diğer üniversiteler içinde yer alan eğitim fakültelerinden farkını ortaya koyacaktır. Ayrıca eğitim fakültesi örgüt kültürü, personelin değerleri ve normları anlamalarını ve standartları bilmelerini sağlayarak kendilerinden beklenen başarıya ulaşmaları konusunda daha kararlı ve tutarlı olmalarını, örgüte daha fazla bağlanarak örgütün yararına özveride bulunmalarını ve verimliliğin artırılmasını sağlayacaktır (Erdem, 2003).

Etzioni’ ye göre üniversiteler “değerlerin ağır bastığı” örgüt olduğu için (Bursalıoğlu, 1994) üniversitenin bir birimi olan eğitim fakültesinin “örgüt kültürü” nde “değerler” ön plandadır. Üniversitelerin önemli bir birimi ve eğitim örgütü olan eğitim fakültesinin örgüt kültüründe “bilimsel”, “insani” ve “etik” değerlerin olması gerekir (Erdem, 2003). Eğitim fakültesinin örgüt kültüründe yer alması gereken “bilimsel”, “insani” ve “etik” değerler şunlardır: (1) *Bilimsel değerler* (bilimsellik, bilgiye değer verme, bilgi üretimi için fedakârlık): Üniversitelerin önemli bir birimi olan eğitim fakülteleri bilim yuvası olarak görülürler. Ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmen ihtiyacını yetiştirmek, eğitim bilimine katkı sağlamak ve toplumdaki eğitim sorunlarını çözümlenebilmek için araştırma yoluyla bilgi üretirler. Bu işlevleri yerine getiren eğitim fakültelerinin örgüt kültüründe bilimsellik, bilgiye değer verme, bilgi üretimi için fedakârlık gibi bilimsel değerler yer alır. (2) *İnsanî değerler* (öğretmen adaylarının kişiliğine saygı, hizmet sunulan kişilerin değerli oluşu): Ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmen yetiştirilirken, eğitim bilimine katkı sağlanırken ve topluma yönelik eğitim hizmetleri sunulurken, nitelikli insan gücü olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının kişiliğine saygı ve toplumda eğitim hizmeti sunulan kişilerin değerli görülmesi gibi insanî değerlere önem verilmelidir. (3) *Etik değerler* (dürüstlük, doğruluk, güven): Eğitim-öğretim, *bilimsel araştırma* ve topluma hizmet görevlerini üstlenen eğitim fakültelerinden doğruluk, dürüstlük, güven gibi etik değerlere sahip olması beklenir. Çünkü yetiştirdiği öğretmenlere bu değerleri kazandırmakla yükümlü olan eğitim fakültelerinin örgüt kültüründe bu değerlerin olması kaçınılmazdır.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin başlangıcını oluşturan *Denizli Kız Öğretmen Okulu* 1957’de kurulmuştur. Daha sonra *Denizli Eğitim Yüksekokulu* ‘na dönüştürülen okul, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesine bağlanmıştır. 03 Temmuz 1992 tarih ve 3837 Sayılı Kanunla *Pamukkale Üniversitesi*’nin kuruluşunu takiben *Denizli Eğitim Yüksekokulu*; 10 Kasım 1992 tarihinde de Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak *Sınıf Öğretmenliği Bölümü* ile faaliyete başlamıştır. Yarım yüzyıla yaklaşan geçmişi olan Pamukkale Üniversitesi Eğitim

Fakültesi hem birlikte kurulduğu diğer üniversitelerin eğitim fakülteleriyle hem de kuruluşunu tamamlamış ve kendini ispatlamış köklü üniversitelerin eğitim fakülteleriyle her alanda yarışarak kendine bir yer edinmek zorundadır.

Araştırmada, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin önemli iç ve dış paydaşlarına göre bugün ve gelecekteki değerlerinin ne olduğuna bakılmıştır. *Paydaş* ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin içinde veya dışında yer alan ve fakülteyle etkileşimde bulunan ilgi gruplarının her biri anlatılmaktadır.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin araştırma kapsamına alınan önemli iç paydaşları şunlardır: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi; (1) Akademik ve idari yöneticileri (Dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı, bölüm başkanı yardımcısı, ana bilim dalı başkanı, fakülte sekreteri, şef), (2) Akademik personeli (Profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, okutman, uzman), (3) İdari personeli (Memur, teknisyen, hizmetli), (4) Öğrencileri (lisans ve yüksek lisans).

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin araştırma kapsamına alınan önemli dış paydaşları şunlardır: (1) Denizli Milli Eğitim yöneticileri (Müdür, müdür yardımcısı, şube müdürü, ilköğretim müfettiş başkanı, ilköğretim Müfettiş başkan yardımcısı), (2) Denizli'deki devlet ve özel okul yöneticileri (lise müdürü, lise müdür başyardımcısı, lise müdür yardımcısı, ilköğretim okulu müdürü, ilköğretim okulu müdür başyardımcısı, ilköğretim okulu müdür yardımcısı, anaokulu müdürü, anaokulu müdür başyardımcısı, anaokulu müdür yardımcısı), (3) Denizli'deki devlet ve özel okul öğretmenleri (anaokulu öğretmeni, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni), (4) Denizli'de görev yapan müfettişler (ilköğretim müfettişi) (5) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunları (2004-2005 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinden mezun olan öğrenciler), (6) Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi öğrenci velileri (2005-2006 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin velileri). (7) Denizli'deki sivil toplum örgütü yöneticileri (Eğitim sendikası yöneticileri, dernek-gönüllü yardım kuruluşu yöneticileri, medya, meslek odası yöneticileri)

Yöntem

Problem Cümlesi

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin önemli iç ve dış paydaşlarına göre bugün ve gelecekteki değerleri nedir? Bu problem çerçevesinde ele alınan alt problemler ise; önemli iç ve dış paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin (1) “şu andaki değerleri nelerdir?” (2) “ileride sahip olması gereken değerleri neler olmalıdır?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli “durum çalışması” dır. Yin'e (1984) göre durum çalışması şöyle tanımlanabilir (aktaran Yıldırım & Şimşek, 2005): (1) Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışsan, (2) Olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, (3) Birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmasının “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan,

araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelenmesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür.

Örnekleme

Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi örneklem büyüklüğü durum çalışmasında görece olarak *küçük* olacaktır. Bu, durum çalışmalarının derinlemesine ve ayrıntılı bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). 2005-2006 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde akademik ve idari yönetici sayısı 25, akademik personel 150, idari personel 30, lisans ve yüksek lisans okuyan öğrenci sayısı 4077'dir. Denizli Millî Eğitim Müdürlüğünde 2006 yılında 30; 2005-2006 öğretim yılında Denizli İli belediye sınırları içerisindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne devlet lise, ilköğretim ve anaokulu yöneticisi 254, vakıfların açtığı lise, ilköğretim ve anaokulu yöneticisi 25; devlet lise, ilköğretim ve anaokulunda görev yapan anaokulu, sınıf ve branş öğretmeni 4234; vakıfların açtığı lise, ilköğretim ve anaokulunda görev yapan anaokulu, sınıf ve branşa öğretmeni 350, Denizli'de görev yapan ilköğretim müfettişi 40, 2004-2005 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden mezun olan 600, 2005-2006 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrenci velisi 3900, Denizli'deki eğitim sendikası yöneticileri, dernek-gönüllü yardım kuruluşu yöneticileri, medya, meslek odası yöneticisi 110' dur.

Araştırmanın verileri şans (random) ve oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem üzerinden toplanmıştır. Eğitim fakültesi içi ve dışı paydaşlardan toplam 223 kişi örnekleme alınmış ve anketi cevaplandırmıştır. Fakülte içi paydaşlardan Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi akademik ve idari yöneticileri, akademik ve idari personeli ve öğrencilerinden 118 kişi örnekleme alınmış ve anketi cevaplandırmıştır. Fakülte dışı paydaşlardan MEM yöneticileri, devlet ve özel okul yöneticileri, devlet ve özel okul öğretmenleri, müfettişler, mezunlar ve öğrenci velileri, sivil toplum örgütü yöneticilerinden 105 kişi örnekleme alınmış ve anketi cevaplandırmıştır.

Tablo 1
Örneklemin Dağılımı

	FAKÜLTE İÇİ PAYDAŞLAR											FAKÜLTE DIŞI PAYDAŞLAR			
	Fakülte yöneticileri	Akademik personel	İdari personel	Öğrenci	MEM Yöneticileri	Devlet Okulu Yöneticileri	Özel Okul Yöneticileri	Devlet Okulu Öğretmenleri	Özel Okul Öğretmenleri	Müfettiş	Mezun-Öğrenci Velisi	Sivil Toplum Örgütü Yöneticileri	FAKÜLTE İÇİ PAYDAŞLAR TOPLAM	FAKÜLTE DIŞI PAYDAŞLAR TOPLAM	GENEL TOPLAM
Örnekleme	12	31	4	71	6	10	3	43	7	4	21	11	118	105	223

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi hakkında fakülte içindeki ve dışındaki paydaşların algıları, geliştirilen “açık uçlu yazılı anket” yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracının “açık uçlu yazılı anket” olması çalışmanın bir gereğidir. Çünkü yapılan *durum çalışması* gereği ankete katılanlardan “özgün (yaratıcı)” cevaplar alınması gerekmektedir. Bunu sağlama yollarından biri de açık uçlu yazılı anket uygulamasıdır.

Anket, örnekleme alınanlardan gönüllü olanlara uygulanmıştır. Anketi cevaplandıranların anket konusundaki soruları bire bir görüşmelerle cevaplandırılmıştır. Açık uçlu yazılı anket, şans (random) ve oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem grubundaki sayıya ulaşıncaya kadar gönüllülük ve anketi sorularını cevaplandırmaya ikna etme ilkesi işletilerek uygulanmıştır. Araştırmada geçerliliği sağlamak için ankete katılanlardan doğru, özgün ve yansız bilgi sağlayacak açık uçlu soruların cevaplandırılması kullanılmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için araştırma süreci, verilerin analiz sonuçları değerlendirilmeye olanak verecek şekilde ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi hakkında fakülte içindeki ve dışındaki paydaşlardan elde edilen veriler *tematik içerik analizine* tâbi tutulmuştur. Kodlamalar belirli kategoriler altında toplanarak *temalar* oluşturulmuştur. Bu temaların birbirilerinden farklı olmasına ve kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Her tema ve alt boyutu yüzdelerle ifade edilmiştir. Fakat buradaki yüzdeler nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistikî olarak karşılaştırmalar yapmak için kullanılamaz. Nitel araştırmalarda yüzdeler, nitel araştırmanın doğası gereği sıralama ve fikir verme amacına yönelik olarak kullanılır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma verilerinin tematik içerik analiziyle çözümlenmesiyle bulgular elde edilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

Paydaşların Algısına Göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Şu Anda Sahip Olduğu Değerler

Paydaşların algısına göre, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin şu anda sahip olduğu değerler elli sekiz kategoride toplanmıştır. Üretilen toplam değer tanımı sayısı 301’dir.

Tablo 2
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Şu Anda Sahip Olduğu Değerler

	Değerler	%
1.	Bilimsellik	18.27
2.	Nitelik	9.30
3.	Fikrim/ bilgim yok	4.98
4.	Vasatlık, sıradanlık	3.98
5.	Hoşgörü, Anlayış	3.65
6.	Durağanlık, statükoculuk	3.32
7.	İletişimsizlik	2.99
8.	Açık fikirlilik, saydamlık	2.65
9.	Demokratiklik	2.65
10.	Öğrenci memnuniyeti	2.32
11.	Çağdaşlık	2.32
12.	Performans	2.32
13.	İşbirliği	1.99
14.	Atatürkçülük	1.99
15.	Çalışkanlık	1.99
16.	<i>Bir değeri yok /oluşturamadı</i>	1.99
17.	Fedakârlık, özveri	1.66
18.	Diyalog, iletişim	1.66
19.	Doğruluk, dürüstlük	1.66
20.	Saygınlık	1.66
21.	Kar etme	1.66
22.	Yenilikçilik	1.32
23.	Millilik	1.32
24.	Laiklik	1.32
25.	Öğrenciden kopukluk	1.32
26.	Öncülük	0.99
27.	Eşitlik	0.99
28.	Eleştiriye açıklık	0.99
29.	Çıkarıcılık, faydacılık	0.99
30.	Günü kurtarma	0.99
31.	Hoşgörüsüzlük, katılık	0.99
32.	Başarı	0.99
33.	Ezbercilik	0.99
34.	Kamu yararı	0.99
35.	İlerlemecilik	0.66
36.	Anti demokratiklik, özeleştir	0.66
37.	Bireysellik	0.66
38.	Tutarsızlık	0.66
39.	Sevgi	0.66
40.	Şeffaflık	0.33
41.	Katılımcılık	0.33
42.	Tarafsızlık	0.33
43.	Eşitsizlik	0.33
44.	Kurumsallaşmama	0.33
45.	Paylaşma	0.33
46.	Toplumla iç içe olma	0.33
47.	Ahbab-çavuş ilişkileri, kayırmacılık	0.33
48.	Öznellik	0.33
49.	Esnelik	0.33
50.	Tutarlılık	0.33
51.	Çevreye saygı	0.33
52.	Hiyerarşi, bürokratiklik, formallik	0.33
53.	Personelin değersizliği	0.33
54.	Samimiyetsizlik	0.33
55.	İçe kapanma	0.33
56.	Girişimcilik	0.33
57.	Şekilcilik	0.33
58.	Uluslar arasılık	0.33

Paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin şu anki değerlerinden “bilimsellik”, “nitelik”, “hoşgörü, anlayış”, “açık fikirlilik, saydamlık”, “demokratiklik”, “öğrenci memnuniyeti”, “çağdaşlık”, “performans”, “işbirliği”, “Atatürkçülük”, “çalışkanlık”, “fedakârlık, özveri”, “diyalog, iletişim”, “doğruluk, dürüstlük”, “saygınlık”, “yenilikçilik”, “millilik”, “laiklik”, “öncülük”, “eşitlik”, “eleştiriye açıklık”, “başarı”, “kamu yararı”, “ilerlemecilik”, “sevgi”, “şeffaflık”, “katılımcılık”, “tarafsızlık”, “paylaşma”, “toplumla iç içe olma”, “esneklik”, “tutarlılık”, “çevreye saygı”, “girişimcilik”, “uluslar arası” değerlerinin “olumlu değerler” olduğu görülmektedir. Bu “olumlu” değerler Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “neyin önemli” olduğunu göstermektedir. Buna göre “bilimsellik” değerinin birinci sırada olması Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin örgüt kültüründe bilimsel değerlerden “bilimsellik” in “en önemli” değer olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu değer, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “eğitim-öğretim”, “bilimsel araştırma” ve “topluma hizmet” görevlerinin “bilimsellik” değeri ön plana alarak yapılmaya çalışıldığını göstermesi açısından da önemlidir. “Nitelik” değerinin ikinci sırada olması “eğitim-öğretim”, “bilimsel araştırma” ve “topluma hizmet” görevlerinin “nasıl yerine getirilmesi gerektiğini” göstermesi açısından önemlidir.

Paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin şu anki değerlerinden “vasatlık, sıradanlık”, “durağanlık, statükoculuk”, “iletişimsizlik”, “kar etme”, “öğrenciden kopukluk”, “çıkarıcılık, faydacılık”, “günü kurtarma”, “hoşgürsüzlük, katılık”, “ezbercilik”, “anti demokratiklik, özeleştir”, “tutarsızlık”, “eşitsizlik”, “kurumsallaşmama”, “ahbap-çavuş ilişkileri, kayırmacılık”, “özellik”, “personelin değersizliği”, “samimiyetsizlik”, “içe kapanma”, “şekilcilik” değerlerinin “olumsuz değerler” olduğu görülmektedir. Bu “olumsuz” değerler Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin örgüt kültürünün sağlıklı biçimde gelişmesini engelleyebilecektir. Ayrıca bu “olumsuz” değerler Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin örgüt kültüründeki “bilimsel”, “insani” ve “etik” değerlerin kökleşmesini de engelleyebilecektir.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin şu anki değerlerden “bir değeri yok / oluşturamadı” ifadesi iki açıdan değerlendirilebilir. Şu ana kadar bir değer yargısı oluşmamış olarak ele alırsak “olumsuz”, bugüne kadar ne olumlu ne de olumsuz değer yargısı oluşmamış şeklinde ele alırsa “yansız” olarak değerlendirilebilir.

Paydaşların Algısına Göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İleride Sahip Olması Gereken Değerler

Paydaşların algısına göre, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ileride sahip olması gereken değerler elli dokuz kategoride toplanmıştır. Üretilen toplam değer tanımı sayısı 357’dir.

Tablo 3
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İleride Sahip Olması Gereken Değerler

	Değerler	%
1.	Bilimsellik	14.28
2.	Nitelik	10.36
3.	Öncülük	8.40
4.	Öğrenci merkezli eğitim	7.00
5.	Çağdaşlık	4.76
6.	Demokratiklik	3.36
7.	İşbirliği	2.80
8.	Yenilik, orijinallik, özgünlük	2.80
9.	Araştırma	2.52
10.	Objektiflik	2.24
11.	Hoşgörü	2.24
12.	<i>Fikrim / bilgim yok</i>	2.24
13.	Değişime açıklık	1.96
14.	Akademik etik	1.96
15.	Katılımcı yönetim	1.96
16.	Akademik özerklik	1.68
17.	Öğrenci memnuniyeti	1.68
18.	Millilik	1.68
19.	Eşitlik	1.40
20.	İnsan haklarına saygı	1.40
21.	Saygınlık	1.40
22.	Akademik başarı	1.40
23.	İletişim	1.12
24.	Kurumsal kimlik	1.12
25.	Toplumla iç içe olmak	1.12
26.	Sevgi	1.12
27.	Akademik kariyer	1.12
28.	Öğrenciye saygı	1.12
29.	Kamu yararı	0.84
30.	Adalet	0.84
31.	Dürüstlük	0.84
32.	Atatürkçülük	0.84
33.	Özgüven	0.56
34.	Liyakat	0.56
35.	Profesyonellik	0.56
36.	Şeffaflık	0.56
37.	Oryantasyon	0.56
38.	Mükemmeli arama	0.56
39.	Eğlence	0.56

40.	Rehberlik	0.56
41.	Çalışkanlık	0.56
42.	Dünya standartları	0.56
43.	Dışa açılma	0.28
44.	Değişim	0.28
45.	Paylaşımıcılık	0.28
46.	Esneklik	0.28
47.	Başarı	0.28
48.	Güdüleme	0.28
49.	Planlılık	0.28
50.	Vizyon	0.28
51.	Tutarlılık	0.28
52.	Personelin değerliliği	0.28
53.	Birlik-beraberlik	0.28
54.	İdealizm	0.28
55.	Üretkenlik	0.28
56.	Sosyallik	0.28
57.	Girişimcilik	0.28
58.	Uluslar arasılık	0.28
59.	Teknolojik donanım	0.28

%14.29 ile birinci sırada yer alan “bilimsellik” değeri, *gelecekte de* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örgüt kültüründe “bilimsellik” değerinin “en önemli” olması gerektiğini göstermesi açısından önemlidir. % 10.36 ile ikinci sırada yer alan “nitelik” değeri, *gelecekte de* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örgüt kültüründe “eğitim-öğretim”, “bilimsel araştırma” ve “topluma hizmet” görevlerinin “nasıl yerine getirilmesi gerektiğini” göstermesi açısından önemlidir. % 8.40 ile üçüncü sırada yer alan “öncülük” değeri, *gelecekte* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örgüt kültüründe üstlenilmesi gereken “rolü” göstermesi açısından önemlidir.

Tartışma

Paydaşların algısına göre, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin örgüt kültüründeki değerler ve değerlerle ilişkili tartışma noktaları şunlar olabilir:

a) *Bugünkü değerler*. Paydaşların algısına göre, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin sahip olduğu değerleri iki açıdan tartışmak gerekmektedir.

1. Olumlu değerler. Paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin sahip olduğu değerlerden “bilimsellik”, “nitelik”, “çalışkanlık”, “açık fikirlilik, saydamlık”, “öncülük”, “eleştiriye açıklık”, “başarı”, “ilerlemecilik”, “çağdaşlık”, “performans”, “fedakârlık, özveri”, “işbirliği”, “yenilikçilik”, “tarafsızlık”, “esneklik”, “uluslar arasılık” değerleri “bilimsel değerler”; “hoşgörü, anlayış”, “öğrenci memnuniyeti”, “demokratiklik”, “diyalog, iletişim”, “sevgi”, “şeffaflık”, “katılımcılık”,

“toplumla iç içe olma”, “paylaşma”, “girişimcilik”, değerleri “insani değerler”; “doğruluk, dürüstlük”, “saygınlık”, “eşitlik”, “tutarlılık”, “kamu yararı”, “çevreye saygı” değerleri “etik değerler” olup Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kültüründe “neyin önemli” olduğunu göstermektedir. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kilit karar vericileri “bilimsel”, “insani” ve “etik” değerlerin kökleşmesi ve gelişmesi için liderlik yapmalıdır.

2. Olumsuz değerler. Paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin şu anki değerlerinden “vasatlık, sıradanlık”, “durağanlık, statükoculuk”, “iletişimsizlik”, “kar etme”, “öğrenciden kopukluk”, “çıkarıcılık, faydacılık”, “günü kurtarma”, “hoşgörüsüzlük, katılık”, “ezbercilik”, “anti demokratiklik, otokritiklik”, “tutarsızlık”, “eşitsizlik”, “kurumsallaşmama”, “ahbap-çavuş ilişkileri, kayırmacılık”, “öznellik”, “personelin değersizliği”, “samimiyetsizlik”, “içe kapanma”, “şekilcilik” değerleri “olumsuz değerler” olup Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kültürünün sağlıklı biçimde gelişmesini ve varolan “bilimsel”, “insani” ve “etik” değerlerin kökleşmesini engelleyebilecektir. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kilit karar vericileri eğitim fakültesi örgüt kültüründeki “bilimsel”, “insani” ve “etik” değerlerle çatışan olumsuz değerlerin örgüt kültüründen çıkarılmasında “bilimsel”, “insani” ve “etik” değerlere dayalı uygulamalarla öncülük etmelidir.
- b) *Gelecekteki değerler.* Paydaşların algısına göre, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ileride sahip olması gereken değerlerde ilk beş sırada yer alan “bilimsellik”, “nitelik”, “öncülük”, “öğrenci merkezli eğitim” ve “çağdaşlık” değerleri “bilimsel değerler” olup gelecekte Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kültüründe neyin “önemli” olması gerektiğini göstermesi açısından önemlidir. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kilit karar vericileri gelecekte fakülte kültüründe gelecekte olması vurgulanan “bilimsel” değerlerin yanı sıra “insani” ve “etik” değerlerin de gelişmesini sağlayıcı uygulamalara önem vermelidir.
- c) *Değerlerin paylaşılması.* Örgüt kültüründeki değerlerin paylaşılması örgütte uzlaşmayı sağlamaktadır. Ayrıca, grup içinde birlik duygusunun oluşturulmasında ve sürdürülmesinde, üyelerin örgüt amaçlarıyla bütünleşmelerinde, örgütte güven duygusunun gelişmesinde, olumlu davranış ve tutumları pekiştirmede yasal düzenlemelerden daha yararlı olabilir ve yöneticiler tarafından da güçlü bir kontrol aracı olarak kullanılabilir (Sağnak, 2006; Turan & Durceylan & Şişman, 2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kilit karar vericileri fakülte kültüründeki “bilimsel”, “insani” ve “etik” değerlerin paylaşılan değerler haline gelebilmesi için, bu değerlerin oluşumu, geliştirilmesi ve korunması aşamalarında akademik personelin katılımını etkili yollarla sağlamalıdır.
- d) *Değerlerin çatışması.* Çalışanlar ve yöneticiler arasındaki çatışmanın en önemli nedenlerinden biri olarak değer farklılıkları gösterilebilir. Bireysel değerler ile örgüt kültüründeki değerlerin farklılığı bu çatışmanın nedeni olabilir (Şimşek, 1999; Sağnak, 2006). Bir başka nedeni de kişi(ler) ve(ya) grup(lar)ın çıkarlarının örgüt kültüründeki değerlerle uyuşmaması olabilir. Pamukkale

Üniversitesi Eğitim Fakültesi kilit karar vericileri paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kültüründe var olduğu algılanan olumlu (bilimsel, insani ve etik) ve olumsuz değerlerin ortaya çıkarabileceği çatışmayı en aza indirgeyebilmelidir. Ayrıca eğitim fakültesi işgörenlerinin fakülte kültüründeki değerlerle olan olası çatışmalarını ve olumsuz etkilerini en aza indirgeyebilmelidir

- e) *Örgütsel kimlik*. Örgütsel kimlik, örgütü diğer örgütlerden ayırt eden en önemli özelliktir. Paylaşılan değerler sistemi olan örgüt kültürü ayırt edici bir öğedir (Güçlü, 2006; Kocabaş, 2006). Örgüt kültürü içerisindeki değerlerle, bir örgütün temel amaçları, idealleri, standartları yansıtılmaktadır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kilit karar vericileri, eğitim fakültesini diğer eğitim fakültelerinden ve fakültelerden ayırt edecek ve eğitim fakültesinin kimliğini oluşturacak örgüt kültürünün en önemli ögesi olan “bilimsel”, insani” ve “etik” değerleri korumalı ve geliştirmelidir.
- f) *Örgütsel etkililik*. Etkililik, kaynakları en iyi şekilde değerlendirerek mümkün olan en iyi sonucun alınmasıdır. Örgütsel etkililik, bir örgütün elindeki kaynaklarla amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmesidir (Başaran, 1996; Erdem, 2005). Örgüt kültüründeki başarı yönelimli değerler “örgütsel etkililiği” artıracığından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kilit karar vericileri, fakülte kültüründeki “çalışkanlık”, “öncülük”, “başarı”, “performans”, “fedakârlık, özveri”, “işbirliği”, “yenilikçilik”, “uluslar arasılık” gibi “başarı yönelimli değerleri” destekleyerek ve geliştirerek örgütsel etkililiği artırabilir.
- g) *Yönetim felsefesi*. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun yaşatmak için örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmaktır. Bu amaçla yönetim örgütsel süreçleri işe koşar. Grup davranışı, iletişim biçimi, etkin liderlik, karar verme gibi örgütsel süreçlerin değer yönelimlerinden etkilendiği kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 1994; Sağnak, 2006). Paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin sahip olduğu değerlerde özellikle “bilimsel değerler” ön plana çıkmaktadır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi kilit karar vericileri yönetsel süreçlerde “yönetim felsefesi” olarak örgüt kültüründe ön plana çıkan “bilimsel değerlere” dayalı uygulamalara daha çok önem vermelidir.

Kaynaklar

- Akat, İ. & Budak, G. & Budak, G. (1994) *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta yayınları.
- Akbaba Altun, S. (2001) *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel yayınları.
- Atay O. Örgüt kültürü ve süreci. <http://iktisat.uludag.edu.tr/dergi/3/atay/atay2.html> (20.10.2003)
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1996) *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı matbaası
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Erçetin, Ş. Ş. (1993). *Örgütsel kültür: Ders notları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi (Journal of Values Education)*, 1 (4), 55-72
- Erdem, A. R. (2005) *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim* Ankara: Anı yayıncılık
- Goffee, R., & Gareth, J. (2002). *Kurum kültürü*. (Çev., K. Kutmandu). Ankara: Mediacat kitapları.
- Güçlü, N. Örgüt kültürü. İnternet'ten 16.09.2006'da <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf6/Guclu.pdf> adresinden alınmıştır.
- Güçlüoğlu, K. (1996). Üniversitelerin temel sorunları: Çağdaş eğitim-çağdaş üniversite, üniversitelerimizin gelişmişlik durumu. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı yayınları.
- Gürüz, K. & Erdoğan Şuhubi, A. M. & Şengör, C. & Türker, K. & Yurtsever, E. (1994). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji*, İstanbul: TÜSİAD
- Gürüz, K. (2001). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri. Ankara: ÖSYM yayınları
- Kocabaş, F. Değişime uyum sürecinde iç ve dış örgütsel iletişim çabalarının entegrasyonu gerekliliği. İnternet'ten 16.09.2006'da <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/22.pdf> adresinden alınmıştır.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Nobel yayınları.
- Kozlu, C. (1986). Kurumsal kültür: Amerika, Japonya ve Türkiye başarılı firma yönetimlerinde kurumsal kültürün rolü. İstanbul: Bilkom yayınları.
- Oktik, N. (1996) The development of higher education, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 111-120
- Ouchi, W. (1989). *Teori Z*. (Çev., Y. Güneri). İstanbul: İlgı yayınları.
- Robbins, P. R. (1990). *Organization theory: Structure, design and application*. (3rd. ed.). Prentice-Hall, Inc: Englewood Cliffs, NJ.
- Sağnak, M. (2006) Örgüt ve yönetimde değerlerin önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (166), 149-158
- Şimşek, B. (1999) Yöneticilerin çalışanlara karşı etik sorumlulukları *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (3), 69-86.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*, Ankara: Seçkin yayıncılık
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel yayıncılık
- Turan, S. & Durceylan, B. & Şişman, M. *Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler*. İnternet'ten 16.09.2006'da <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/18.pdf> adresinden alınmıştır.

Grafik Hesap Makinesinin Lise Matematik Derslerinde Kullanılması-1: Durum İncelemesi Olarak Öğrenci Görüşlerinden Bir Demet

*Use of Graping Calculators in High School Mathematics-1:
Samples of the Students' Views as a Case Study*

Yaşar ERSOY*

Öz

Problem Durumu: Matematik öğretiminde genelde bilişim teknolojisi özelde bilgisayar, ileri hesap makinesi v.d araçlardan yararlanma gelişmiş ülkelerde yaygınlaşırken bu gelişmelerin Türk eğitim düzgesine yansıtılması geç ve güç olmaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de bazı özel okullarda aynı teknoloji kullanılmakta olup Türkiye için uygun politikalar geliştirme amacıyla bu okullardaki uygulamaların izlenmesi, güçlüklerin ve etkilerinin belirlenmesinde yararlar vardır.

Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları: İstanbul’da iki özel lisede (9., 10. ve 11. sınıflarda) matematik derslerinde grafik hesap makinesi (GHeMa) kullanan öğrencilerin izlenimlerinden ve görüşlerinden bazı kesitler, genel eğilimler ve bir takım göstergeler yansıtılmakta ve açıklanmaktadır. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemede ele alınan iki ana soru/ problem: (a) GHeMa ile matematik öğrenmenin ne denli gerekli olduğu? ve (b) GHeMa ile matematik öğrenmede edinilen genel izlenim ve düşünceler nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi: Belirlenen problemlerle ilgili olarak öğrencilerin düşünceleri taranarak durum belirlemesi planlanmış; asıl problemlerin ne olduğuna tanı (teşhis) konması ise araştırmanın sonucunda erişilmek istenen ilk hedeftir.

Bulguları ve Sonuçları: Genel duruma bakıldığında lise öğrencilerinden %84’nün evinde, aynı öğrencilerden öğretim gördüğü okulda ise %92’si için GHeMa’nin varolduğu, bu araçları derslerde sıkça kullandıkları anlaşılmaktadır. Deneklerden %71’i, “**M₆**: GHeMa matematik kavramlarını öğrenmede değerli bir destektir”, görüşüne katılırken aynı deneklerin %85’i, “**T₁**: GHeMa kullanmaktan hoşlanıyorum”, önermesini benimsediklerini belirtmektedirler. Her iki durumu daha değişik bir biçimde yansıtan bazı göstergeler olup bunlardan **M** ile ilgili önermeler kümesi elemanlarının ortalama değerleri olan $P^*_{ort} = 0.70$, $Q^*_{ort} = 5.81$; **T** ile ilgili önermeler kümesinin göstergeleri ise $P^*_{ort} = 0.54$, $Q^*_{ort} = 4.46$ ’ dir.

Öneriler: Bu incelemede elde edilen GHeMa’sin matematik derslerinde kullanılmasıyla ilgili genel eğilim ve göstergelere bakıldığında çok sayıda öğrencinin GHeMa’nin kullanılmasından yana oldukları ve aynı aracı diğer okullara önerdikleri anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: GHeMa ile matematik öğretimi, matematik öğretiminde yenilikler, ölçme aracı, öğrenci görüşleri

* ODTÜ Eğitim Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi, Ankara; e-posta: y.ersoy@tiscali.nl

Abstract

Background/Problem Statement: While the use of information and communication technologies (ICT) in general computers and advanced calculators in particular has been increased in teaching mathematics in developed countries, the introduction of such developments into Turkish educational system are late and difficult. However, some private schools in Turkey use the same technology, and for developing an appropriate policy and having the benefits for Turkey the applications in these schools should be followed to find out the difficulties and effects.

Purpose/Objective/Research Question/Focus of Study: In the present study, besides reflecting some tendencies and indicators related to the use of graphing calculators (GCa) in mathematics courses at grade levels 9.-11, the general impressions and indicators are reflected and explained. Based on and views of students from two private high schools in Istanbul two research questions are (a) To what extent learning mathematic with GCa is necessary?, and (b) What are the general impressions and views on learning mathematics with use of GCa?

Methods: The views of students on the stated two problems are to be described by means of a survey, and the first target in planning this investigation is to diagnosis the main problems.

Findings/Results: Amongs various statements, 71% of the students in the sample agree on "M₆: Graphing calculator is a valuable support in learning mathematics concepts" while 85% of them agree on "T₁: I enjoy using graphing calculators". There are other two indicators P* and Q* which reflect the differences and ratio of positive and negative tendencies respectively, and their average values of the items P*_{ort} and Q*_{ort} related to M and T, i.e the sets of statements. If the average values are computed then P*_{ort} = 0.70, Q*_{ort} = 5.81 for the set of statements M, and P*_{ort} = 0.54, Q*_{ort} = 4.46 for the set of statements T.

Conclusions/Recommendations: When the general tendencies and indicators on the use of GCa in mathematics courses obtained in the present investigation are concerned it is understood that majority of the high school students agree on the proposed statements, i.e. on the use of GCa in mathematics courses and recommend the tools for other schools.

Keywords: Learning mathematics with graphing calculator, instrument, inovations in teaching mathematics, students' views

Okullarda matematik öğretimi ve eğitimi (MÖvE) ilgili yenilikler, herşeyden önce öğretim programlarının amacının ve genel ilkelerinin gözden geçirilmesi, içeriğin yeniden yapılandırılması, eğitim sürecinin farklı bir anlayış ve yaklaşımla düzenlenmesi ve okullarda uygulanmasıdır (örneğin, Cockcroft, 1982; NCTM, 1989; Demana & Waits, 1990; NCTM, 1998, 2000, vd). Bu çerçevede, bilişim teknolojisi (BiTe)'nin MÖvE sürecinde etkin kullanılmasında tarafların inançları, tutum ve davranışları başta olmak üzere sözkonusu yeniliği nasıl algıladıkları araştırma ve tartışma konusu olup ileri hesap makinesi (HeMa)'nin öğrencilerin duyuşsal gelişimine etkileri ve bilişsel gelişimiyle ilişkileri, bildiğimiz ve izleyebildiğimiz kadarıyla, çok ayrıntılı olarak incelenerek rapor edilmemiştir. Bu nedenle, Türkiye'deki gelişmelerin mercek altına alınmasında ve genel çizgilerle temel sorunların, bazı göstergelerin ve gelişmelerin belirlenmesinde, bazı bulguların tartışılmasında yararlar vardır. Bunun tek ve güvenilir yolu, yapılacak bir dizi araştırmalar olup Türkiye'ye özgü üretilecek bilgi ve deneyimlerin ayrı bir önemi ve değeri olacaktır.

Türkiye ile ilgili olarak MEB-TTKB tarafından hazırlanan yeni Matematik Öğretim Programında bir takım değişiklikler yapılmış; öğretme/öğrenme sürecinde bir takım somut araçlarla birlikte bilişsel araçlardan bilgisayar (BiSa) ve HeMa'nin matematik etkinliklerinde kullanılması önerilmektedir (TTKB, 2004; 2005). Bu incelemede ve benzerlerinde ele alınan konuyla ilgili olarak yapılacak bir takım araştırmadan elde edilen bulguların eğitimcilere yol gösterici ve bazı bulanık noktaları aydınlatacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, neyin, ne ölçüde ve nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği geliştirilen MÖvE programlarında yeniden yapılandırılmış; öğretim ortamı dersliklerin dört duvarının dışına taşmıştır (örneğin, Demana & Waits, 1990; Fey & Hirsch, 1992; NCTM, 1998; Waits & Demana, 1999; Ersoy, 1999, 2003). Ayrıca, yapılan yeni düzenlemelerde MÖvE programlarında içeriği oluşturan çok sayıda konunun niçin ve ne ile öğretileceği sorularına da yanıt aranmalıdır.

Türkiye'de MÖvE programları, ülke genelinde uygulanmak üzere geliştirilmesine karşın bazı özel okullarda deneme biçiminde de olsa farklı uygulamalar bulunmaktadır. Dünyadaki gelişmelere koşut olarak başta İstanbul olmak üzere Ankara ve İzmir'de bazı özel okullar son yıllarda ileri HeMa'dan grafik (G)HeMa'sını matematik derslerinde kullanmaya başlamışlar veya bir ölçüde kullanmak zorunda kalmışlardır. Bu okulların GHeMa gibi bazı bilişsel araçları kullanmalarının gerekçesi, yurtdışında bazı okulların öğretim programına denk denebilecek ve izlemek zorunda oldukları öğretim programı ve öğrencilerin lise bitirme sınavında katılacakları uluslararası ortak sınavlardır. Avrupa Birliği (AB) ile bütünleşme sürecinde eğitim alanında köklü yenilik ve değişiklik yapmak zorunda olan Türkiye, BiSa ile birlikte elde taşınabilir kişisel teknolojileri okul ortamlarında etkin, yararlı ve anlamlı olarak kullanmak; öğrencileri AB ölçütlerinde yüksek öğretim kurumlarına giriş veya iş dünyasının ölçek ve beklentilerine göre hazırlamak zorundadır. Bu incelemede yansıtılmaya çalışılan görüşler ve eğilimler, uygulamada elde edilen genel izlenimlerin tarama ve kaba çizgilerle betimlenen bir analizi olup asıl sorunların ne olduğu belirlenen genel eğilimlerin ve göstergelerin içine yuvalanmıştır ve aydınlatılması gerekir¹.

Araştırma Yöntemi: Projenin Amacı, Problemler Ve Ölçme Araçları

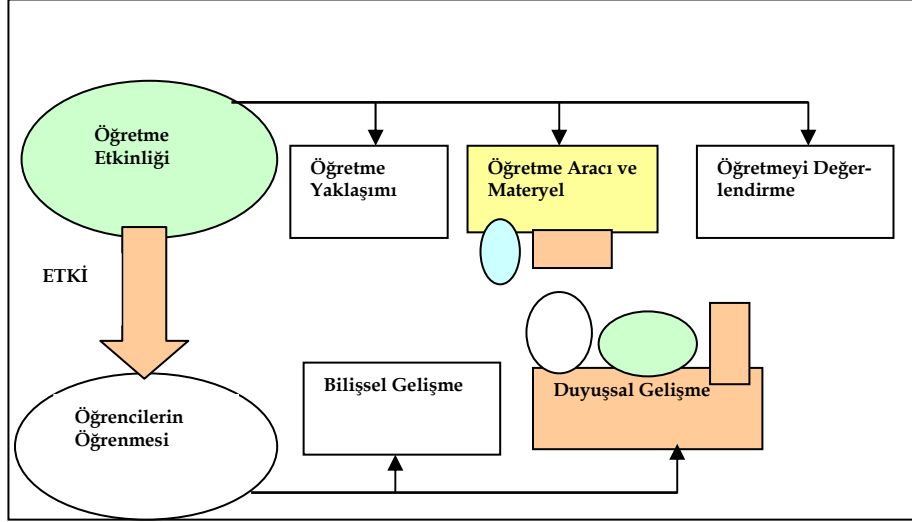
Araştırma Projesi ve Genel Çerçeve

Bu araştırmada incelen problem, aslında geniş çerçeveli ve bir dizi oluşturacak ve uzun süre alacak genişliktedir². Belirtilen çerçevede ve ilk evrede, bu incelemenin genel çerçevesi, Şema 1'de görülmekte olup öğretme/öğrenme sürecinde kullanılan GHeMa'nin öğrencilerin duyuşsal gelişimine etkileri ilkönce ele alınmakta, bu bağlamda konuyla ilgili öğrenci görüşleri belirlenmektedir. Şema 1'de yeralan görsel öğelerin genel hatlarına bakılacak olursa öğretme etkinlikleri ve öğrencilerin öğren-

¹ Bu incelemede elde edilen göstergelere, görüntülere ve önbulgulara dayalı olarak bazı konular daha uygun araçlar geliştirilerek bir sonraki evrede derinlemesine incelenecek; ayrıca, bir takım denence (hipotez) ise uygun istatistiksel teknikler kullanılarak test edilecektir.

²Bu konuda daha önce bir araştırma projesi tasarlanmış ve bazı bulgular rapor edilmiştir (Ersoy, 2001). Aynı konuda incelemeler sürdürülerek sözkonusu proje geliştirilmiş, bazı eğitim kurumlarının MÖvE ile ilgili bir takım sorunlarını çözmeye ve gereksinimlerini karşılama yönünde öneriler hazırlanmıştır.

mesiyle ilgili çok sayıda bileşen olup bunların herbiri, birer araştırma konusu olabileceği gibi aralarındaki bir takım ilişkilerin de incelenmesi gerekir³. Ancak, yer ve zaman sınırlaması nedeniyle burada ayrıntıya girilmeyecektir.



Şema 1. Araştırma Projesinin Çerçevesi ve İncelenecek Problem

Araştırmanın Amacı ve İncelenecek Problemler

Bu incelemede ve izleyen diğer araştırmada bazı özel liselerde matematik derslerinde GHeMa kullanılması ve tasarlanan bazı etkinliklerin uygulaması sonucunda öğrencilerin düşünceleri taranarak belirlen bazı konularda durum belirlemesi planlanmıştır; asıl problemlerin ne olduğuna tanı (teşhis) konması ise araştırmanın sonucunda erişilecek ilk hedef olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu kısmında belirlenen genel amaç ve incelenen problemler aşağıda açıklanmaktadır.

Amaç: Bu incelemede amaç, bir grup lise öğrencisinin GHeMa destekli/yardımlı matematik öğrenme/öğretmeyi algılamaları başta olmak üzere bu konuda edindikleri deneyime dayalı olarak izlenimlerini, görüşlerini ve varsa önerilerini sormaca (anket) yardımıyla belirlemek, ayrıca elde edilen bazı sonuçları betimleyerek yorumlamaktır. Daha sonraki bir aşamada, belirlenen öğrencilerin görüşleri, okullar (okul A ve okul B), cinsiyet (kız ve erkek), buldukları sınıf düzeyi (9., 10. ve 11. sınıf) ve matematik karne notları (zayıf, orta, iyi ve pekiyi) değişkenlerine göre incelenip bir takım karşılaştırmalar yapılacak ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilecektir.

Problem(ler): Belirtilen amaç çerçevesinde "Özel lisede okuyan öğrenciler ne ölçüde GHeMa sahiptir, ne zamandan beri ve ne ölçüde matematik derslerinde kullanmaktadır?" sorusuna yanıt verildikten sonra bu incelemede ele alınan iki problem şunlardır:

³ Konuyla ilgili araştırmalar, bazı öğrencilerin yüksek lisans ve doktora çalışmaları olarak planlanmış olmasına karşın elde olmayan nedenlerle sözkonusu tasarımlar ertelenmiştir.

- **P₁:** GHeMa ile matematik öğrenmenin ne denli gerekli olduğu hakkında öğrencilerin düşünceleri nedir?
- **P₂:** GHeMa ile matematik öğrenme hakkında öğrencilerin edindiği genel izlenim ve düşünceler nedir?

Geliştirilen Ölçme Aracı ve Örneklem

Ölçme Aracı: Geliştirilen ölçme aracı, araştırmanın yapıldığı liselerde öğretim yabancı dilde yapıldığından İngilizce hazırlanmış olup birbiriyle ilişkili üç bölümden oluşmakta; her birinde farklı sayıda soru veya madde bulunmaktadır. Örneğin, Bölüm A'da öğrencilere bazı kişisel bilgiler (cinsiyet, kaçınıcı sınıfta oldukları, matematik notları, ideallerindeki meslek vb) sorulmaktadır. Bölüm C'de GHeMa, fonksiyon ve grafiklerle ilgili 30 önerme olup bu önermelere öğrencilerin kendi eğilimlerinin ne denli örtüştüğü veya katıldıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Daha açıkçası, Bölüm C'deki sorular, araştırmacıların geliştirdiği Likert tipi bir ölçek olup öğrencilerin SA (tamamen katılıyorum, +2), A (katılıyorum, +1), U (kararsızım), D (katılmıyorum, -1), SD (tamamen katılmıyorum: -2) birini işaretlemeleri istenmektedir. Bu incelemede ele alınan problemlerle ilgili ölçme aracında yer alan önermeler, iki başlık altında, açıkçası "M: GHeMa ve matematik derslerinde kullanma", "T: GHeMa yönelik genel tutum", adı altında öbekleştirilmiştir. Diğer önermeler, başka başlıklar altında öbekleştirilmiş olup derlenen verilerin analizi ayrı bir çalışma olarak rapor edilmektedir (Ersoy, 2005).

Geliştirilen ölçme aracı ölçeğin geçerlilik katsayısı (Cronbach alfa değeri), 0.8244 olarak bulunmuş ve ilk deneme olan pilot çalışmada maddelerden hiçbiri atılmamıştır.

Everen ve Örneklem: Bu araştırmanın hedef kitlesi, Türkiye'de lise düzeyinde matematik öğretiminde GHeMa kullanan tüm öğrencilerdir. Sözkonusu kitle, büyük sayıda olmayıp okulların ve öğrencilerin çoğu İstanbul'da bulunmaktadır. Bu bağlamda, sözkonusu örneklemi, bu okullardan seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Verilerin derlendiği denekler, İstanbul'da özel iki lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarda çeşitli şubelerde 2000-01 öğretim yılında öğretim gören toplam 300 öğrencidir. Bu öğrenciler lise bazında Lise A ve Lise B olarak adlandırılmıştır. Sormacayı yanıtlayan lise öğrencilerinden 211 (% 70) Lise A'da 89 (%30) Lise B'de öğretim görnekte olup bu öğrencilerin %53 kız, % 47 erkek olup bir öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir⁴.

Öğrencilerin HeMa Sahip Olma ve Kullanma Durumları: Her iki özel lisede öğretim gören ve bilgi formunu gönüllü olarak dolduran toplam 300 öğrenciden %84'nin evinde, aynı öğrencilerden %92'sinin okulda GHeMa'nin var olduğu anlaşılmaktadır. Denek öğrencilerden %31'i, GHeMa 6 aydan daha az, %6'sı bir yıl kadar, %40'ı bir yıldan daha uzun ve %20'si ise iki yıldan daha uzun süre kullanmaktadır. Öğrencilere haftada kaç saat GHeMa kullanmakta oldukları sorulduğunda en çok 6 saat (%35) olduğu, bunu %33 ve %24 ile bir saatten az ve 3 saat kullanmanın izlediği, hafta 10 saat ve daha fazla HeMa kullanan öğrencilerin oranının %5 olduğu belirtilmiştir. Lise öğrencileri, GHeMa'sını yanlarında taşımaktalar, matematik dersler-

⁴ Veri derlemeden önce, bir özel lise (Robert College) uygulama planına alınmış, ancak bu okulun öğrencilerin erken yaz tatiline çıkmaları nedeniyle deneklere zamanında ulaşılamamıştır.

inde konular işlenirken, örnek alıştırmaları sorularını çözerken ve sınavlarda kullanılmaktadırlar. Örneğin, rasyonel sayılarla işlem yaparken, doğrusal olan ve olmayan fonksiyonların grafiklerini çizmede, limit, türev ve integral alma işlemlerinde ve bunlarla ilgili uygulamalarda GHeMa'ni kullanılmaktadırlar.

Verilerin Analizi ve Bazı Bulgular

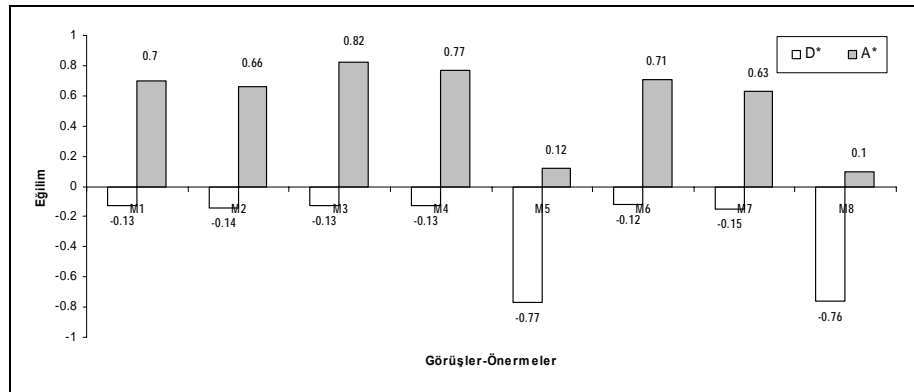
İki özel lisede okuyan öğrencilerden derlenen veriler, betimlemeli istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

GHeMa ile Matematik Öğretimi hk Özel Lise Öğrencilerin Eğilimleri

İstanbul'da iki özel lisede öğretim gören toplam 300 öğrenci, en az 6 ay olmak üzere bir süredir GHeMa başta matematik dersleri olmak üzere fen bilimleri (fizik, kimya ve biyoloji) derslerinde de kullanılmaktadır.

(a) *Genel Eğilimler*: Eğilimler, kendi içinde çok fazla saçıldığından ve ayrıntıya gerek duyulmadığından derlenen verinin daha da yoğunlaştırılarak bilginin özetlenmesi yeğlenmiştir. Bu amaçla, eğilimlerin yığıldığı noktaları ve yığılmanın göreceli ağırlığını belirlemek için ölçekte kullanılan seçenekler arasında kaydırma ve birleştirme işlemi yapılmıştır. Olumlu ve olumsuz toplam 4 eğilim, göreceli ağırlıklı eğilim adı altında SA ve A birleştirilerek A*, SD ve D birleştirilerek D* olarak 2'ye indirilmiştir. Yeni göreceli eğilimler belirlenirken, örneğin A* hesaplanırken, $A^* = (2 \times SA + 1 \times A) / (2 \times SA + 1 \times A + 2 \times SD + 1 \times D + 1 \times U)$ formülü, D* ve U* hesaplanırken de benzer formüller kullanılmıştır.⁵

Yukarıda açıklanan yaklaşımla eğilimler analiz edilecek olursa Şekil 1'de görülen sütun grafikler, sütunların üzerinde yazılı sayısal değerler (göreceli ağırlıklı % eğilimler) elde edilir. Sütun grafikler, genel eğilimlerden "D*: Katılmıyorum" ve "A*: Katılıyorum", görüşlerine yönelik olup her önermeyle ilgili eğilimler -1.00 ve 1.00 aralığında yansıtmaktadır. Bunların toplamı 1.00'dan çıkarıldığında "N*: Kararsızların" veya eğilimi açıkça belli olmayanların yüzdesi bulunur.



Şekil 1. GHeMa ile Matematik Öğretimi hk Özel Lise Öğrencilerin Eğilimleri (%)

(A*: Katılıyorum; D*: Katılmıyorum)

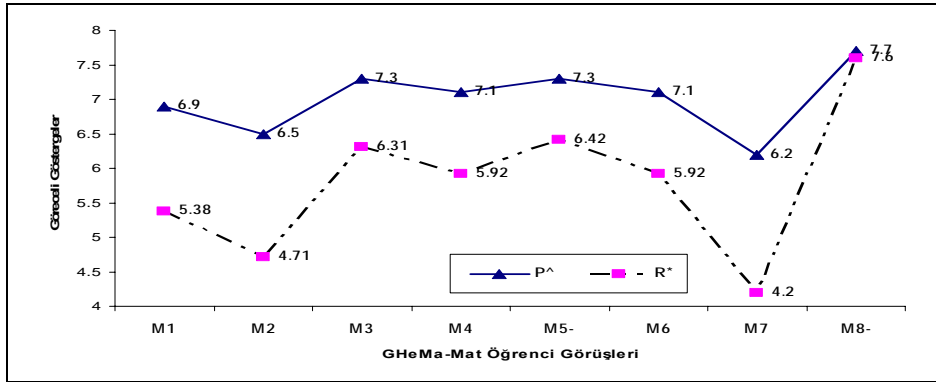
⁵ Elde edilen genel eğilim, göreceli bir gösterge olup bildiğimiz kadarıyla betimsel istatistik analizlerinde araştırmacının dışında başkaları tarafından bugüne kadar kullanılmamıştır.

Şekil 1'deki sütun grafiklerden açık ve gri tonlamada ilk ikisine bakılacak olursa özel iki lisede öğretim gören öğrenciler, "**M₁**: Matematik derslerinde GHeMa kullanılmasına izin verilmeli", görüşüne %70 oranında katılmakta olup çok azı, %13 aynı görüşe karşı olurken bu öğrencilerden %17'si kararsız olduğunu, yani GHeMa matematik derslerinde kullanılması konusunda olumlu veya olumsuz bir görüşünün olmadığı yönünde eğilimleri açıkça belirtmektedir. Aynı öğrencilerin %66'sı, "**M₂**: Matematik ev ödevlerinin bazıları GHeMa kullanılmasını içermeli" önermesine katılırken, %20'sinin çekimser olduğu, %14'nin ise bu görüşe karşı olduğu anlaşılmaktadır. GHeMa'nın sınavlarda kullanılması ile ilgili "**M₃**: Sınavlarda GHeMa kullanılabilmek iyi bir düşüncedir", görüşüne özel okul öğrencilerinin ¾'den fazlası (%82) katılırken az sayıda öğrenci (%5) kararsız iken bunlardan %13'ü aynı görüşü paylaşmamaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin "**M₄**: Dönem sonu sınavlarında GHeMa kullanılmasına izin verilmeli", görüşüne yönelik eğilimleri karşılaştırılacak olursa yine ¾'den fazlası (%77) olumlu bir eğilim belirtirken %10'u kararsız olduklarını, %13'ü ise dönem sonu sınavlarında GHeMa kullanılmasına izin verilmemeli diye düşünmektedir.

Öte yandan, öğrencilerin %77'si, "**M₅**: GHeMa kopya çekmeye fırsat verdiğiinden sınavda yasaklanmalı" görüşünü paylaşmamakta, içlerinden küçük bir grup, yani %12'si ise kopya çekme nedeniyle sınavda yasaklanması görüşünü paylaşmaktadır. Denek öğrencilerden %71'i, "**M₆**: GHeMa matematik kavramlarını öğrenmede değerli bir destek tir", görüşünü benimserken içlerinden %17'si kararsız olduğunu belirtmektedir. Olumsuz görüş belirtenlerin oranı %12 olup bu yöndeki eğilimin nedeninin ne olduğu araştırılmalıdır. İki özel okuldaki denek öğrencilerin, "**M₇**: GHeMa matematik derslerinde tamamlayıcı bir parça olmalıdır" konusunda görüşleri karşılaştırılacak olursa %63'nün önermeye katıldıkları, %22'sinin kararsız olduğu ve %15'nin ise karşı görüşte olduğu anlaşılmaktadır. Görüşler arasında belirtilen bu farkın neden kaynaklandığı belli olmamakla birlikte bazı önyargılar, beklentilerini elde edememe, kaygılar ve olumsuz deneyimler deneklerin görüşlerini bir dereceye kadar etkilemiş olabilir. Başka bir önerme ile görüşlerine başvuru öğrencilerin %76'sı, "**M₈**: GHeMa yalnızca matematik derslerinde kullanılmalı" önermesine katılmamakta iken yalnızca içlerinde %10'u bu önermeyi benimsemektedir.

(b) Göstergeler: Yukarıda belirtilen genel eğilim göstergelerine (yüzdelikli dağılımlara) ek olarak bazı yeni göstergeler tanımlamak, açıklamaları daha da öze indirmek olasıdır. Örneğin, Şekil 1'de ayrı birer madde olarak ele alınan genel eğilimleri üç ayrı eğilim olarak yansıtmak yerine, derlenen veriler bir araya getirilerek sonuçları yoğunlaştırmak olanaklıdır. Örneğin, $P^* = (A^* - D^*) / (A^* + D^*)$ ve $R^* = A^* / D^*$ biçimde yeni iki tanım yapılarak her önerme ile ilgili anlamları birbirinden farklı göstergeler hesaplanır; elde edilen sonuçlar birarada çizgi veya sütun grafik olarak görselleştirilebilir. Bu yeni göstergelerden P^* , formülde görüldüğü gibi, her önermeye katılma ve katılmama arasındaki farkın, bunların toplamına bölümü olan göreceli bir gösterge olup istenirse elde edilen P^* değeri 100'le çarpılarak sonuç % olarak açıklanabilir. Göstergelerden R^* ise eğilimlerden önermeye katılanların katılmayanlara oranı olup yeni gösterge ile genel eğilimde olumlu olanların olumsuz olanların kaç katı olduğu anlaşılacaktır. Bazı önermelerin, gerçekten olumsuz olduğu durumlarda oranının tersi alınmakta, grafikte ise önermenin kodunun sağ tarafına konan eksi (-) işareti ile yapılan değişiklik belirtilmektedir.

Şekil 2’de GHeMa’nin matematik öğretiminde kullanılmasıyla ilgili önermelere yönelik öğrenci görüşlerini yansıtan iki gösterge $P^{\wedge} = 10 P^*$ (P^* değerleri küçük olduğundan dikey-eksen yeniden tanımlanmıştır) sayısal değerler ve R^* birlikte görülmektedir. Ayrıca, her iki çizgisel grafikte yatay-eksende yer alan iki önerme M5 ve M8 ters çevrilerek (M5- ve M8-) hesaplanma yapılmış ve bu nedenle her iki önermenin sağ tarafına - işareti konmuştur.



Şekil 2. GHeMa-Matematik ilgili Öğrenci Görüşlerini Yansıtan Göstergeler (P^{\wedge} ve R^*)

Şekil 2’deki çizgi grafiklere bakılacak olursa göstergelerin benzer biçimde azaldığı ve arttığı, en küçük değer M7 (GHeMa matematik derslerinde tamamlayıcı bir parça olmalıdır), en büyük değer ise M8- (GHeMa yalnızca matematik derslerinde kullanılma(ma)lı) ile ilgili olduğu görülmektedir. Grafikte, örnek olarak “M1: Matematik derslerinde GHeMa kullanılmasına izin verilmeli”, önermesi ile ilgili iki gösterge değerlerine bakılacak olursa P^{\wedge} ’ın 0.69 (%69) (grafikte, $P^{\wedge} = 6.9$), R^* ’ın ise 5.38 olduğu anlaşılır. Benzer biçimde olumlu eğilimlerin olumsuzlara oranının ortalaması hesaplanacak olursa yeni göstergenin $R^* = 5.81$ olduğu anlaşılır.

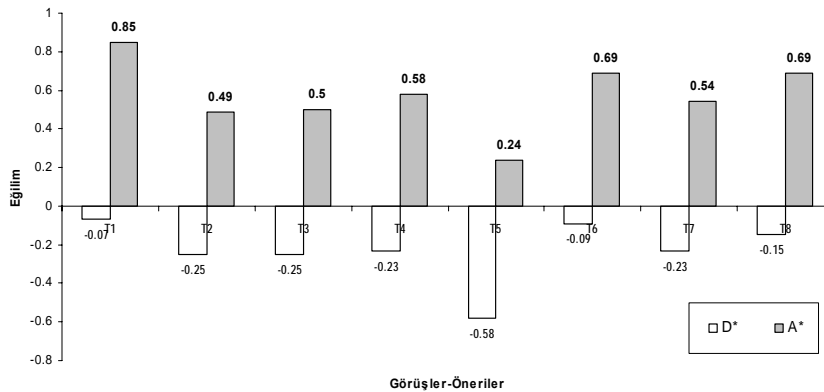
Özel Okul Öğrencilerinin GHeMa’ne Yönelik Genel Tutumları ve Önerileri

(a) Genel Eğilimler: Denek öğrencilerin GHeMa’na yönelik genel tutumları ve GHeMa kullanılmasıyla ilgili önerileri analiz edilerek incelenmiş olup belirlenen görüşler “A*: Katılıyorum”, “D*: Katılmıyorum” biçiminde ağırlıklı yüzdeler olarak hesaplanarak T_1, T_2, \dots, T_8 maddeler altında sütun grafikler olarak görselleştirilmiştir.

Şekil 3’de öğrencilerin genel eğilimlerinin yüzdelikli dağılımı görülmekte olup deneklerden %85’i, “ T_1 : GHeMa kullanmaktan hoşlanıyorum”, önermesine katılırken bunlardan yalnızca %7’si aynı görüşü paylaşmamaktadır. GHeMa kullanmadan hoşlanma konusunda kararsız olanlar oranı ise %8’dir. Sormacayı yanıtlayan öğrencilerden yarıya yakını (%49), “ T_2 : GHeMa matematik derslerinde daha fazla kullanmak isterim”, önermesine katılırken diğerleri neredeyse eşit oranda ya karşı görüşte ya da kararsız durumdadır. GHeMa kullanma isteme ile yakın ilişkisi olan “ T_3 : GHeMa kullanmayı öğrenme, zaman kaybıdır”, önermesine katılan, katılmayan ve kararsız olan öğrencilerin yüzdeleri karşılaştırılacak olursa oranlar arasında hemen hemen aynı oranda bir dağılım olduğu, görüşler arasında tutarlık olduğu anlaşılır. Öğrencilerin

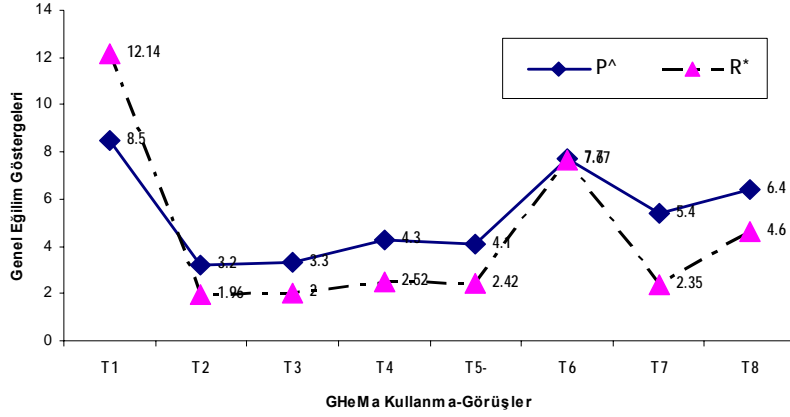
matematik öğrenme etkinliklerinde GHeMa'den beklentilerin farklı ve değişik düzeyde olabilir. Bu konuda öğrencilere yöneltilen "T₄: GHeMa matematik öğrenmeye beklemediğim kadar yardımcı olmadı", önermesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında %58'i olumlu görüş belirtirken dörtte bire yakını (%23'ü) olumsuz, %19'u da kararsız olduğunu belirtmektedir. Belirtilen eğilimlerin oluşmasında, kuşkusuz birden çok neden olup öğrencilerle yüzyüze görüşerek olası nedenler incelenmelidir.

Denek öğrencilere yöneltilen "T₅: GHeMa kullanma zaman almakta, sınavta soru sormaya fırsat vermemekte" önermesine katılanlar, deneklerin dörtte biri kadar (%24) olup yarıdan çoğunun (%58) eğilimi, önermenin tersi yönündedir. Bu öğrencilerden beşte bire yakını (%18'i) ise kararsızdır. Ancak, her matematik ve fen bilimleri öğretmeni sözkonusu etkinlikleri uygulayıp uygulamadığı bilinmemekle birlikte deneklere yöneltilen "T₆: GHeMa diğer derslerdeki matematik uygulamalarında, örneğin veri toplamada kullanılmalıdır" önermesine alınan yanıtlar karşılaştırılacak olursa öğrencilerin %69'u önermeye katılmakta, içlerinden %9'u karşı görüşü paylaşmakta iken %22'si kararsız olduğunu belirtmektedir. Kararsızların oranının görece olarak yüksek olmasının bir nedeni, uygulamalarda gerekli deneyimi edinmemiş ve sağlanan kolaylıkları doğru algılayamamış olabilir. Öte yandan, "T₇: Bazı matematik konuları geleneksel yöntemler yerine GHeMa ile ele alınmalıdır" önermesine deneklerden yarıdan fazlası (%54'ü), katılmakta, diğerleri ise eşit oranda ya karşı ya da çekimser/kararsız olduğunu belirtmektedir. Öğrenci görüşleri arasında dağılımın bu denli dengeli olması anlaşılır olup matematikte her öğrenme konusunun mutlaka GHeMa ile ele alınması gerekmektedir. Ayrıca, her konu GHeMa kullanarak ele alındığında öğrenmenin daha etkin olacağı da savlanamaz. GHeMa matematik derslerinde kullanma konusunda kısmen bilgi ve deneyim edinmiş öğrencilere yöneltilen "T₈: Türkiye'de her öğrencinin bir GHeMa olmalı ve matematik derslerinde kullanılmalı" önermesine alınan yanıt ise dikkat çekicidir. Denek lise öğrencilerin dörtte üçe yakını (%69'u), örneğin GHeMa matematik derslerinde kullanılması yönelik olarak olumlu görüş belirtirken geri kalanlar neredeyse eşit oranda (%15 ve %16) olumsuz görüşe katıldığını veya kararsız olduğunu belirtmektedir. Olumsuz eğilim yansıtan veya kararsız olduğunu belirten öğrencilerle yüzyüze görüşerek, ne düşündükleri soruşturulmalı ve nedenleri incelenmelidir.



Şekil 3. Özel Okul Öğrencilerin GHeMa'ne Yönelik Genel Tutumları ve Önerileri (%)
(A*: Katılıyorum; D*: Katılmıyorum)

(b) Göstergeler: Yapılan yeni hesaplama sonunda elde edilen iki çizgi grafik, Şekil 4’de görülmektedir.



Şekil 4. Özel Okul Öğrencilerin GHeMa’ne Yönelik Genel Tutumları ve Önerileriyle ilgili Bazı Göstergeler (P^ ve R*)

Şekil 4’deki çizgi grafiklere bakılacak olursa göstergelerin benzer biçimde azaldığı ve arttığı, en büyük değerini T1 (*GHeMa kullanmaktan hoşlanıyorum*) iken en küçük değerini T2 (*GHeMa matematik derslerinde daha fazla kullanmak isterim*) ile ilgili olduğu görülmektedir. Grafikte, örnek olarak “T6: *GHeMa diğer derslerdeki matematik uygulamalarında, örneğin veri toplamada kullanılmalıdır*”, önermesi ile ilgili iki gösterge değerlerine bakılacak olursa P*’ın 0.77 (%77) (P^= 7.7) R*’ın ise 7.67, olduğu anlaşılır. Öte yandan, öğrencilerin GHeMa yönelik genel tutumlarını betimleyen ve T’yi oluşturan önermeler kümesiyle ilgili iki yeni göstergenin ortalama değerleri, açıkçası P*_{ort} ve R*_{ort} değerleri hesaplanacak olursa sırayla 0.54 ve 4.46 bulunur.

Sonuç ve Öneriler

Bazı raporlarda, düzenlenen bilimsel toplantılarda ve bir dizi araştırmada, MÖVE sürecinde ve tasarlanan etkinliklerde BiTe ürünlerinin, örneğin BiSa, internet, çoklu ortamlar, ileri HeMa etkin bir biçimde düzenlenen eğitim etkinliklerinde kullanılması önerilmekte, bu araçların bir takım gizil güçlerinin etkin ve yararlı olduğunun altı çizilmektedir (örneğin, NCTM, 1980, Cockcroft, 1982; Demana & Waits, 1990).

Sonuçlardan Bir Demet

GHeMa’nın Türkiye’de okul matematiği öğretim/öğrenme etkinliklerinde kullanılması, bilindiği gibi, çok yenidir ve yaygın değildir. Bununla birlikte, başta İstanbul olmak üzere Ankara ve İzmir’de bazı özel okullar son yıllarda GHeMa’sını matematik derslerinde kullanmaya başlamışlar veya bir ölçüde kullanmak zorunda

kalmışlardır. Elde edilen bazı bulguları, yineleme de olsa bazılarını özetlemek yararlı olacaktır.

- İstanbul'da iki özel lisede öğretim gören toplam 300 öğrenciden %84'nin evinde, aynı öğrencilerden %92'sinin okulda GHeMa'nin var olduğu, daha kısa süre GHeMa kullanan öğrenciler lise 9. sınıfta olanlar iken daha uzun süre kullananlar ve beceri kazananlar lise 11. sınıfta olanlardır.
- Belirtilen genel eğilimlere bakıldığında lise öğrencileri, büyük ölçüde (yaklaşık 3/4) GHeMa'nin matematik derslerinde ve sınavlarda kullanılmasından yanadır.
- Deneklerden %85'i, "GHeMa kullanmaktan hoşlanıyorum", önermesine katılırken bunlardan yalnızca %7'si aynı görüşü paylaşmamaktadır.
- GHeMa matematik derslerinde kullanma konusunda kısmen bilgi ve deneyim edinmiş öğrencilere yöneltilen "Türkiye'de her öğrencinin bir GHeMa olmalı ve matematik derslerinde kullanılmalı" önermesine alınan yanıtta bakıldığında denek lise öğrencilerin dörtte üçe yakını (%69'u), örneğin GHeMa matematik derslerinde kullanılması yönelik olarak olumlu görüş belirtmişlerdir.
- GHeMa'nin matematik derslerinde kullanılmasıyla ilgili iki yeni göstergenin ortalama değerleri $P^*_{ort} = 0.70$ (%70) ve $R^*_{ort} = 5.81$ 'dir.

Öte yandan, öğretmenlerin bazı kişisel gözlemleri ve bize yansıttıkları değerlendirmeler gözönünde bulundurulduğunda öğrencilerin GHeMa ile matematiksel işlemleri daha hızlı ve doğru yaptıkları, problem çözme sürecinde matematiksel düşünceye, düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak anlatmaya daha çok zaman ayırdıkları görülmüştür.

Bazı Öneriler

Son dönemlerde dünyada gözlemlenen bir dizi değişiklikler ve bazı gelişmeler, incelenmelidir. Ancak, yüzlerce deneme ve uygulama sonrasında yeniden incelenerek geliştirilecek veya uygulama yapılan kuruma uyarlanacak iyi örnekler olduğu gibi yapılan yanlışlardan öğrenilecek dersler, yinelenmemesi gereken olumsuz deneyimler de vardır. Teknolojiyle tanışan öğrencilerin edindikleri deneyim ve izlenimleri yansıtacak bilgilere gereksinimiz olup bu bilgiler ışığında gerek GHeMa bir eğitimli araç olarak daha etkin kullanılması gerekse matematik öğretim programını düzenleme ve geliştirme konusunda yapılacak bir dizi işler olup bunların bilimsel araştırma bulguları ışığında belirlenmesinin çok yönlü yararları vardır. Belirtilen genel amaç çerçevesinde bir dizi araştırma problemi tasarlanmış olup bunlardan bir kısmı öğrenci değişkeni ve öğretmen değişkeniyle ilgili iken diğerleri öğretim/öğrenme ortamı ve düzenlenmesi, öğretim programının içeriği ve öğrenme/öğretme süreci vb ilgilidir. Elde edilen genel görüntüye dayalı olarak bazı konular uygun araçlar geliştirilerek daha sonra derinlemesine incelenecek; ayrıca, bir takım denence (hipotez) ise uygun istatistiksel teknikler kullanılarak test edilecektir.

Az sayıda özel lise dışında gerek diğer özel okullarda ve gerekse devlet okullarında GHeMa'nin etkin bir biçimde kullanılabilmesi için okullarda bazı değişiklikler ve düzenlemelerin yapılması gerekir. Söz konusu düzenleme, yalnızca derslik veya laboratuvarın, öğrencilerin çantasının teknoloji ile doldurulması, öğretme-öğrenme ortamlarının zengin-

leştirilmesi ile sınırlı olmayıp tümleşik bir yaklaşımla matematik eğitimi etkinliklerinin yapılandırılması gerekir. Bu süreçte, matematik öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve yeni beceriler edinmeleri tümleştirmenin ön koşulu olup, teknik bilgiler dışında matematik öğretimiyle ilgili eğitimsel (pedagojik) bilgi ve deneyim edinmeleri gerekmektedir. Beklenen başarının elde edilmesinde öğretmen kilit konumundadır ve kapıların açılmasında öğretmenlere yardımcı olunması gerekir. Söz konusu yardım kısa süreli göstermelik ve sıradan bir hizmetiçi eğitim kursu değil, değişik içerikte ve düzeyde yüz yüze olduğu kadar uzaktan eğitimle (internet) desteklenen bir dizi etkinlikler planlanmalı, matematik derslerinde öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanacağı öğretim materyalleri hazırlanmalıdır. Bu bağlamda MEB-TTKB tarafından hazırlanmış olan ortaöğretim (lise) matematik ders programında (TTKB, 2005) belirlenecek bazı konuların işlenişlerinde GHeMa kullanılmasına yer verilmeli; bir takım alıştırmalar sorularının, gerçek yaşam ve matematiksel modelleme problemlerinin ileri HeMa (Grafik ve CAS (Computer Algebra System) HeMa ile nasıl çözüleceği örneklerle gösterilmelidir.

Kaynakça

- Cockcroft, W.H. (1982). *Mathematics counts*. London: HMSO.
- Demana, F., & Waits, B. K. (1990). Implementing the standards: The role of technology in teaching mathematics. *Mathematics Teacher*, 83, 27-31.
- Ersoy, Y. (1999). Matematik öğretiminde yenilikler ve elektronik hesap makinesinin etkileri. *BTIE'99 (13-15 Mayıs 1999, ODTÜ, Ankara) Bildiriler Kitabı*, 135-140.
- Ersoy, Y. (2001). **HeMaDME: Hesap makinesi destekli matematik eğitimi**. Orta Doğu Teknik Üni. Araştırma Fonu Projesi (AFP-01.05.01.01) Raporu, Ankara.
- Ersoy, Y. (2003a). Teknoloji destekli matematik öğretimi-II: Hesap makinesinin matematik etkinliklerinde kullanılması. *İlköğretim-online*, 2(2),2003, 35-60.
- Ersoy, Y. (2007). Grafik hesap makinesinin lise matematik derslerinde kullanılması-II: Fonksiyon ve grafiklerin kavranmasında öğrencilerin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları*, (basımda).
- Fey, J. T. & Hirsch, C. R. (eds) (1992). Calculators in mathematics education. *Reston VA: National Council of Teacher of Mathematics Pub.*
- NCTM (1980). *An agenda for action: Recommendations of school mathematics of the 1980s*; Reston VA: National Council of Teacher of Mathematics (NCTM) Pub.
- NCTM (1989). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston VA: National Council of Teacher of Mathematics (NCTM) Pub.
- NCTM (1998). *The use of technology in the learning and teaching of mathematics*. http://www.nctm.org/about/use_of_technology.htm
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston,VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) Pub.
- TTKB (2004). *İlköğretim okulu matematik dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) Yay.
- TTKB (2005). *Ortaöğretim okulu matematik dersi (9.-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) Yay.
- Waits, B. K. & Demana, F. (1999). Calculators in mathematics teaching and learning: Past, present, and future. *2000 NCTM Yearbook*. Reston VA: National Council of Teacher of Mathematics Pub.

Teşekkür: Bu çalışmada kullanılan veriler derlenirken ODTÜ' de yüksek lisans öğrencisi N. Şirinoğlu, A lisesinde matematik öğretmeni olarak bir süre çalışmış ve verilerin derlenmesinde çalışmaya yardımcı olmuştur. Kendisine ve her iki okulun yöneticilerine yardımları için teşekkür ederim.

Sosyal Beceriler, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar, Akılcı Olmayan İnançlar ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaların Yalnızlıkla İlişkisi

The Relationship Among Social Skills, Dysfunctional Attitudes, Irrational Beliefs, Interpersonal Cognitive Distortions and Loneliness

Zeynep HAMAMCI* Baki DUY**

Öz

Problem Durumu: Yalnızlık toplumda oldukça yaygın ve stres yaratan bir sorun olarak görünmektedir (Cutrano, 1982; Rokach ve Brock, 1997). Literatürde uzun zamandan beri bireylerin sosyal ilişkilerinde kendilerini yalnız hissetmelerinin nedenleri araştırılmaktadır. Bununla birlikte bir çok çalışmada yalnızlıkla ilişkendirilen iki önemli değişken bireylerin sosyal beceri düzeyleri ve dünyaya bakış tarzları, yani düşünceleridir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, sosyal beceriler ile yalnızlık arasında olumsuz yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Engelberg ve Sjöberg, 2004). Aynı zamanda, düşük sosyal becerilerin yalnızlığın önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Inderbitzen-Piseruk, Clark ve Solone, 1992). Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre, yalnızlığın nedeni bireylerin sahip oldukları işlevsel ve gerçekçi olmayan düşünceleridir (Burns, 1985). Alan yazında ayrıca, bireylerin sahip oldukları akılcı olmayan düşüncelerle ilişkili yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur (Hoglund ve Collison, 1989). Bunun yanında, akılcı olmayan inançların yalnızlığı anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Halamandaris ve Power, 1997; Wilbert ve Rubert, 1986).

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutumlar, akılcı olmayan inançlar ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızlıkla olan ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırmaya 336 üniversite öğrencisi katılmıştır (173 kadın, 163 erkek). Araştırma grubunun yaş ortalaması 21.08 (SD= 2.39) olup, yaş dağılımı 18-31 yaş arasında değişmektedir. Araştırmada beş ölçme aracı uygulanmıştır. Bunlar UCLA Yalnızlık Ölçeği, Sosyal Beceri Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğidir. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Yapılan analizler sonucunda, yalnızlıkla en yüksek korelasyona sahip olan değişkenlerin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar Ölçeği'nin "yakınlıktan kaçınma" alt boyutu, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği'nin "mükemmeliyetçi tutumlar" alt boyutu ve Sosyal Beceri Envanteri'nin "sosyal anlatımcılık" alt boyutu

* Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
e-posta: zeynephamamci@hotmail.com

** İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, P.D.R. Anabilim Dalı,
e-posta: bduy@inonu.edu.tr

olduğu bulunmuştur. Özellikle yakınlıktan kaçınma alt boyutun yalnızlığa ilişkin varyansın %31'ini açıkladığı görülmüştür.

Öneriler: Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların, özellikle ve özellikle de yakınlıktan kaçınmayla ilgili bilişsel çarpıtmaların, yalnızlık üzerinde olumsuz sonuçları olduğunu göstermektedir. Bu bulgu dikkate alındığında, bireylerin yalnızlık duygusunu azaltmak amacıyla yapılacak psikolojik müdahalelerde, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların belirlenerek, bunların değiştirilmesine çalışılması yararlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Yalnızlık, sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutumlar ve bilişsel çarpıtmalar.

Abstract

Background/Problem Statement: Loneliness is one of the most common psychological distress symptoms in non-clinical population. Many people often feel lonely at least once or more in their lifetime (Cutrano, 1982; Rokach & Brock, 1997). Several attempts have been made to explain the loneliness experience in the literature. Some of them focused on social skill deficits to explain the loneliness phenomena. Findings of these studies suggested that loneliness experience had a negative correlation with social skills, and yet, the deficit of social skills had a predictive value for loneliness (Engelberg & Sjöberg; 2004; Inderbitzen-Piseruk, Clark & Solone, 1992). Nevertheless, another group of studies paid attention to cognitive aspects to explain loneliness. From the point of cognitive-behavioral theory, the unrealistic, dysfunctional thoughts or beliefs that the lonely person possesses are perceived as the basic cause of loneliness experience (Burns, 1985). Lonely people often perceive both themselves and others more negatively than non-lonely individuals. Studies report that loneliness is negatively correlated with irrational beliefs (Hoglund & Collison, 1989). Moreover, it was found that unrealistic beliefs significantly predicted loneliness (Halamandaris & Power, 1997; Wilbert & Rubert, 1986).

Purpose: The purpose of the current study was to investigate the possible associations between loneliness and some other psychological constructs such as social skills, dysfunctional attitudes, irrational beliefs, and interpersonal cognitive distortions, and their predictive power in loneliness experience.

Method: The participants were 336 college students (F=173; M=163) from two state universities in Turkey. The mean age of the participants was 21.08 years (SD= 2.39), ranged from 18 to 31-year. The instruments of the study were The UCLA Loneliness Scale, Social Skills Inventory, Dysfunctional Attitudes Scale, Irrational Beliefs Scale, and Interpersonal Cognitive Distortions Scale.

Findings and Results: Results indicated that "interpersonal rejection" subscale of Interpersonal Cognitive Distortions Scale, "social expressiveness" subscale of Social Skills Inventory, and "perfectionist attitudes" subscale of Dysfunctional Attitude Scale had the moderate level of correlation with loneliness. The results of the regression analysis showed that "interpersonal rejection" subscale was the most significant predictor for loneliness. Interpersonal rejection beliefs accounted for 31% of the variance for loneliness.

Conclusions and Recommendations: The results of the study demonstrated that cognitive distortions, especially regarding the "interpersonal rejection" beliefs, have negative consequences on the experience of loneliness. Considering this finding, while alleviating loneliness of counselees, working on identifying and modifying dysfunctional relationship beliefs that one holds may be quite beneficial.

Keywords: Loneliness, social skills, dysfunctional attitudes, and cognitive distortions.

Sosyal bir varlık olan insanoğlu için doyurucu ve sağlıklı duygusal, sosyal ilişkiler geliştirmek oldukça önemlidir. Bu gereksinimin karşılanmadığı zaman her birey yaşamının bazı dönemlerinde yalnızlık duygusu yaşayabilmektedir. Yalnızlıkla ilgili araştırmalar ise, yalnızlığın toplumda oldukça yaygın ve stres yaratan bir sorun olduğunu göstermektedir (Cutrano, 1982; Rokach ve Brock, 1997).

Alan yazında uzun zamandan beri, bireylerin sosyal ilişkilerinde kendilerini yalnız hissetmelerinin nedenleri araştırılmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, yalnızlık yaşantısının tek bir faktörle açıklanmasının zor olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, son yıllarda yalnızlıkla ilişkilendirilen iki önemli değişken olduğu görülmektedir: Bireylerin sosyal beceri düzeyleri ve dünyaya bakış tarzları, yani düşünceleridir. Sosyal beceriler sosyal etkileşimin başlamasına ve devam etmesine katkıda bulunan sosyal davranışlar olarak tanımlanmaktadır (La Grace, 1993). Bu becerilerin eksikliği durumunda bireyler başkalarıyla ilişki kurmada, bu ilişkileri devam ettirmede ve ortaya çıkan sorunlarla başetmede bazı güçlükler yaşayabilmekteler. Bu konuda yapılan araştırmalarda, sosyal beceriler ile yalnızlık arasında olumsuz yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Engelberg ve Sjöberg, 2004). Aynı zamanda, düşük sosyal becerilerin yalnızlığın önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir (Inderbitzen-Piseruk, Clark ve Solone, 1992).

Yalnızlık olgusunu açıklamaya yönelik bilişsel davranışçı kuramı temel alan bilişsel çelişki/uyumsuzluk modeline (cognitive discrepancy model) göre yalnızlık, bireyin sahip olduğu ilişkiler ile sahip olmayı arzu ettiği ilişkiler arasında bir uyumsuzluk algılandığında yaşanılmaktadır (Peplau, Miceli ve Morasch, 1982). Bu yaklaşımda, yalnızlık yaşayan bireyin kendisini, sosyal yaşamını ve ilişkilerini nasıl algıladığına, değerlendirdiğine odaklanılmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda da kronik yalnızlık duygusu yaşayan bireylerin sosyal ilişkiler konusunda kendilerini genellikle yetersiz olarak algıladıkları (Wittenberg ve Reiss, 1986), kendilerine olumlu geri bildirim sunulmasına rağmen, yaşadıkları ilişkileri olumsuz olarak değerlendirdikleri bulunmuştur (Duck, Pond ve Leatham, 1994). Alan yazında da bireylerin sahip oldukları akılcı olmayan inançlar ile yalnızlık arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur (Hoglund ve Collison, 1989). Ayrıca, akılcı olmayan inançların yalnızlığı anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (Halamandaris ve Power, 1997; Wilbert ve Rubert, 1986).

Alan yazında sahip olunan sosyal beceri düzeyinin ve akılcı olmayan inançların yalnızlık üzerinde etkili olduğu vurgulanmasına rağmen, yalnızlığın sosyal becerilerle mi yoksa gerçekçi olmayan düşüncelerle mi daha fazla ilişkili olduğunu inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Yalnızca Wilbert (1986) tarafından yapılan bir incelemede, kronik olarak yalnızlık yaşayan bireylerin hem sosyal becerilerinin yetersiz, hem de işlevsel olmayan tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yalnızlıkla ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar alan yazında oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu veriden hareketle, bu araştırmada sosyal beceriler, akılcı olmayan inançlar, bu inançların altında yatan fonksiyonel olmayan tutumlar ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızlıkla olan ilişkisi bir arada incelenmiştir. Bu konuda yapılacak kapsamlı bir araştırmanın yalnızlığın nedenlerinin daha iyi anlaşılmasına ve yalnızlık duygusunu azaltmaya yönelik çalışmalar için önemli bulgular sunabileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yalnızlık yaşantısı ile sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutumlar, akılcı olmayan inançlar ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutumlar, akılcı olmayan inançlar ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar yalnızlık duygusunu ne derecede yordamaktadır?

Yöntem

Örnekleme

Bu araştırma, Gaziantep ve İnönü Üniversitesinde okuyan 336 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 173'ü kız (%51.5), 163'ü erkek öğrencidir (%48.5). Öğrencilerin yaş ortalaması 21.08 olup (SS= 2.62), yaş dağılımı 18-31 yaş arasındadır.

Veri Toplama Araçları

UCLA Yalnızlık Ölçeği (UCLA). Araştırmada deneklerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması ise Demir (1989) tarafından yapılan UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek yarısı olumsuz diğer yarısı ise olumlu olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir ifadenin kişi tarafından ne derece yaşandığı, dördümlü Likert tipi bir derecelleme ile belirlenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve alınabilecek en yüksek puan 80'dir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi yaşanan yalnızlık duygusunun yoğunluğuna işaret etmektedir. Ölçeğin depresyon tanısı almış ve yalnızlıktan yakınan bireyler ile yalnızlıktan yakınmayan, benzer özelliklere sahip grubu yalnızlık düzeyleri yönünden ayırt ettiği bulunmuştur (t= 6.29; p<.001). Ayrıca, UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu .77 ve Çok Yönlü Depresyon Envanterinin Sosyal İçedönüklük alt ölçeği ile korelasyonu .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .96 olarak belirlenmiştir (Demir, 1989).

Sosyal Beceri Envanteri (SBE). Sosyal Beceri Envanteri bireylerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Riggio (1986) tarafından geliştirilmiş ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Sosyal Beceri Envanteri 90 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontroldür. Her bir alt boyut 15 maddeden oluşmakta ve her alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75'dir. Envanter Liker tipi bir envanter olup, 5'li derecelemeye sahiptir. Sosyal Beceri Envanterinin genelinden alınan 211,46 ve altı puanlar düşük, 211,47-247,16 aralığı orta, 247,17 ve üstü puanlar yüksek düzeyde sosyal becerileri işaret etmektedir (Riggio, 1986). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yüksel (1997) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .85'dir. SBE'nin Kendini Ayarlama Ölçeği ile korelasyonu ise .63 olarak bulunmuştur.

Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ). Bu ölçek akılcı olmayan inançların altında yatan fonksiyonel olmayan tutumları belirlemek amacıyla, Weissman (1979) tarafından geliştirilmiş, Şahin ve Şahin (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek

mükemmeliyetçi tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ve değişken tutum olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplam 40 madde bulunmaktadır. Ölçekteki her bir madde yedili Likert tipi bir derecelendirme ölçeği üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 iken, en yüksek puan 280'dir. Ölçekten alınan yüksek puan bireylerin yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Şahin ve Şahin (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Beck Depresyon Envanterinden elde edilen puanlar ile arasındaki korelasyonu .19'dur. FOTÖ'den alınan puanlar ile Otomatik Düşünceler Ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ise .29 düzeyinde bir korelasyon elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Akılçı Olmayan İnançlar Ölçeği (AIÖ). Bu ölçek yetişkinlerin akılçı olmayan inançlarını ölçmek üzere geliştirilmiştir (Türküm, 1996). Ölçekte hepsi bilişsel çarpıtma içeren 31 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler beşli bir dereceleme ölçeği üzerinden işaretlenmektedir. Ölçekte yer alan üç madde (1.,11. ve 18. maddeler) ölçülmek istenen özelliği saklamak için yazılan dolgu maddeler olup puanlanmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan 140'dır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi bireylerin akılçı olmayan inançlara daha fazla sahip olduklarını göstermektedir. Türküm (1996) tarafından yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmasında ölçeğin 15 gün ara ile uygulanmasından elde edilen test-tekrar test güvenirliliği .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .84'tür. Ölçeğin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu .28 ve Sınav Kaygısı Envanteri ile korelasyonu .49 olarak bulunmuştur.

İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (İBÇÖ). Bu ölçek bireylerin ilişkilerinde sergiledikleri bilişsel çarpıtmaları değerlendirmek amacıyla Hamamcı ve Büyüköztürk (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte bilişsel çarpıtma içeren 19 ifade yer almaktadır. Ölçeğin yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve yanlış algılama olmak üzere üç boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Beşli Likert tipi derecelemeye sahip ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Yüksek puan bireylerin ilişkilerle ilgili daha fazla bilişsel çarpıtmalara sahip olduğunu göstermektedir. İBÇÖ'nün Otomatik Düşünceler Ölçeği ile olan korelasyonu .54, Çatışma Eğilimi Ölçeği ile .53 ve Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ile .52 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin on beş gün ara ile uygulanması sonucunda hesaplanan test-tekrar test korelasyonu .74, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .67'dir. Testin iki yarısından alınan puanlar arasındaki korelasyon ise .74 olarak bulunmuştur (Hamamcı ve Büyüköztürk, 2004).

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları araştırmaya katılmaya gönüllü üniversite öğrencilerine 2005 yılının Nisan ve Temmuz aylarında araştırmacılar tarafından sınıflarında uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Aşamalı Regresyon Analizi Tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin ölçme araçlarının her birinden elde etmiş oldukları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1’de sunulmuştur. Öğrencilerin UCLA Yalnızlık Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması 37.83, standart sapması 10.82 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçme araçlarından elde ettikleri ortalamalar ise Sosyal Beceri Envanteri için 244.15 (SS= 47.88), Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği için 142.19 (SS= 27.93), Akılcı Olmayan Düşünceler Ölçeği için 115.99 (SS= 13.05) ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği için 53.90 (SS= 9.03) olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde, öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin, fonksiyonel olmayan tutumlarının ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının çok yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin akılcı olmayan inançlarının ortalaması ise yüksek bulunmuştur. Riggio (1986) tarafından sunulan sınıflandırmaya göre, öğrencilerin orta düzeyde sosyal becerilere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Yalnızlığın Bağımsız Değişkenlerle İlişisine Ait Bulgular

Araştırmada UCLA Yalnızlık Ölçeğinin, Sosyal Beceri Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ile olan ilişkisi hem ölçeklerin geneli hem de alt boyutlar açısından Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı ile incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Yalnızlığın Sosyal Beceriler, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar, Akılcı Olmayan İnançlar ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalarla İlişkisi

Değişkenler	\bar{X}	SS	UCLA Yalnızlık Ölçeği
1. Sosyal Beceri Envanteri	244.15	47.88	-.14**
Duyuşsal anlatımcılık	38.36	9.54	-.04
Duyuşsal duyarlılık	41.46	11.68	-.10
Duyuşsal kontrol	39.70	8.46	-.02
Sosyal anlatımcılık	37.80	11.41	-.32**
Sosyal duyarlılık	45.13	7.82	-.10
Sosyal kontrol	40.10	6.80	-.04
2. Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği	142.19	27.93	.26**
Mükemmeliyetçi tutum	54.89	15.65	.31
Onaylanma ihtiyacı	43.13	10.27	.06
Bağımsız tutum	18.80	5.42	.16*
Değişken tutum	17.73	4.39	.18*
3. İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği	53.90	9.03	.27**
Yakınlıktan kaçınma	19.69	5.32	.55
Gerçekçi olmayan ilişki beklentisi	25.54	5.15	-.05
Yanlış algılama	9.66	2.37	-.09
4. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği	115.99	13.05	-.09

**p<.01 **p<.05

Araştırmada UCLA Yalnızlık Ölçeğinden alınan puanlar ile Sosyal Beceri Envanterinin genelinden alınan puanlar arasında .14 ($p < .01$) düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. UCLA Yalnızlık Ölçeğinden alınan puanlar ile Sosyal Beceri Envanterinin her bir alt boyutundan alınan puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde; yalnızlığın duyuşsal anlatımcılık alt boyutu ile -.04 ($p > .05$), duyuşsal duyarlılık alt boyutu ile -.10 ($p > .05$), duyuşsal kontrol alt boyutu ile -.02 ($p > .05$), sosyal anlatımcılık alt boyutu ile -.32 ($p < .01$), sosyal duyarlılık alt boyutu ile -.10 ($p > .05$) ve sosyal kontrol alt boyutu ile -.04 ($p > .05$) düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu korelasyon değerlerinden yalnızlığın sosyal becerilerle genellikle düşük düzeyde ve olumsuz yönde bir ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır. Ne var ki, UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Sosyal Beceri Envanterinin yalnızca sosyal anlatımcılık alt ile olan korelasyonu orta düzeyde ve anlamlıdır.

UCLA Yalnızlık Ölçeğinden alınan puanlar ile Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeğinin genelinden alınan puanlar arasındaki korelasyon değeri .26 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. UCLA Yalnızlık Ölçeğinden alınan puanlar ile FOTÖ'nün her bir alt boyutundan alınan puanlar arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, yalnızlık ile mükemmeliyetçi tutum alt boyutu arasında .31 ($p < .01$) düzeyinde bir ilişki bulunurken, onaylanma ihtiyacı alt boyutu ile .06 ($p > .05$), bağımsız tutum alt boyutu ile .16 ($p < .01$) ve değişken tutum alt boyutu ile ise .18 ($p < .01$) düzeyinde korelasyon değerleri olduğu belirlenmiştir. Bu değerler incelendiğinde, UCLA Yalnızlık Ölçeğinden alınan puanlar ile Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeğinin genelinden alınan puanlar arasındaki korelasyonun genel olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, UCLA Yalnızlık Ölçeğinin, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeğinin yalnızca mükemmeliyetçi tutum alt boyutu ile orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu ilişkili olduğu görülmektedir.

UCLA Yalnızlık Ölçeğinden alınan puanlar ile İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin genelinden alınan puanlar arasındaki korelasyonu ise .27 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Bu ilişki İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin her bir alt boyutu açısından incelendiğinde, UCLA Yalnızlık Ölçeğinin, İBÇÖ'nün yakınlıktan kaçınma alt boyutu ile .55 ($p < .01$), gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ile .05 ($p > .05$) ve yanlış algılama alt boyutu ile -.09 ($p > .05$) düzeyinde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yalnızlığın ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarla olan korelasyonu genellikle düşük bulunmuştur. Bununla birlikte, UCLA Yalnızlık Ölçeğinin, İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin yakınlıktan kaçınma alt boyutu ile korelasyonu orta düzeyde ve olumlu yöndedir. UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği arasındaki korelasyon ise -.09'dur ($p > .05$).

Yalnızlığın Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutumlar, akılcı olmayan inançlar ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızlığı anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla, aşamalı regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizinde yalnızlıkla anlamlı ilişki gösteren Sosyal Beceri Envanterin sosyal anlatımcılık alt boyutu, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeğinin mükemmeliyetçi tutum, bağımsız tutum ve değişken tutum alt boyutları ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin yakınlıktan kaçınma alt boyutu regresyon analizine tabi tutulmuştur.

İlk aşamada bu değişkenlerden yalnızlıkla en yüksek korelasyonu veren ve yalnızlığa ilişkin varyansın yaklaşık % 31'ini açıklayan İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin yakınlıktan kaçınma alt boyutu ile analize başlanılmıştır. Daha sonra bu değişkenle birlikte en yüksek korelasyona sahip ikinci değişken olan Sosyal Beceri Envanterinin sosyal anlatımcılık alt boyutu analize dahil edilmiştir. Bu değişken yalnızlığa ilişkin açıklanan varyansa %8'lik bir katkı sağlamıştır. Üçüncü aşamada analize Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeğinin mükemmeliyetçi tutum alt boyutunun girmesi ile açıklanan varyans %40'a yükselmiştir. Dördüncü ve beşinci aşamada analize Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeğinin değişken tutum ve bağımsız tutum alt boyutları sırasıyla analize dahil edilmiş ve böylece açıklanan varyans % 41'ye yükselmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Yalnızlığın Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²		SH _B	β	t	p
		Değişim	B				
1. Yakınlıktan kaçınma	.55	.31	1.04	.09	.50	10.95	.001
2. Sosyal anlatımcılık	.62	.39	.33	.05	.34	5.95	.001
3. Mükemmeliyetçi tutum	.64	.40	.12	.03	.18	3.81	.001
4. Değişken tutum	.66	.41	2.93	.11	.07	1.43	.152
5. Bağımsız tutum	.67	.41	3.14	.09	.04	1.03	.316

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak incelendiğinde, yalnızlığın kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar, sosyal anlatımcılıkla ilgili sosyal beceriler ve mükemmeliyetçi tutumlarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Yakınlıktan kaçınmayla ilgili bilişsel çarpıtmaların tek başına yalnızlığa ilişkin varyansın yaklaşık %31'ini açıkladığı bulunmuştur. Yakınlıktan kaçınma alt boyutunun yalnızlığı oldukça yüksek düzeyde yordamasının nedeni bu alt boyutun doğrudan yalnızlığın altında yatan bilişsel yapıya benzer maddeleri içermesi olabilir. Yakınlıktan kaçınma ile ilgili inançlar, bireylerin başkalarına karşı olan güvensizlik düşüncelerini ve eğer başkalarına yakın olursa bunun doğuracağı olumsuz sonuçlara ilişkin inançları içermektedir. Dolayısıyla, bu tür inançlara sahip olan bireyler başkalarından sürekli uzak durmaya çalışacak, yakınlıktan kaçınacaktır. Bu tutum ve düşüncelerinin bir sonucu olarak da bireyler yalnızlık yaşayabilirler. Araştırmanın bu bulgusu, yalnızlık ve güvensizlikle ilgili inançlarla arasında yüksek bir ilişki olduğunu ve bireylerin diğerlerine yönelik güvensizlikle ilgili inançlarının onların yalnızlık düzeylerinin önemli bir kısmını yordadığını gösteren araştırma bulgularını da destekler niteliktedir (Halamandaris ve Power, 1997; Rotenberg, MacDonald ve King, 2004). Yalnızlığı bilişsel davranışçı kuramın temel kavramlarıyla açıklayan Young (1982), yalnızlıktan sıkıntı duyan kişilerin, başkalarına karşı yoğun bir güvensizlik duygusu taşıdıklarını, diğer insanların bencil oldukları ve ondan faydalanacaklarına dair uyum bozucu tutumlara sahip olduklarını belirtmektedir.

Bununla birlikte, araştırmada Sosyal Beceri Envanterinin sosyal anlatımcılık alt boyutunun yalnızlığa ilişkin varyansın yaklaşık %8'ini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, DiTommaso, Brannen-McNulty ve Burgess'in (2003) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Sosyal anlatımcılık sözel iletişimde beden di-

lini kullanmada başarılı olma ve böylece çevredeki insanları etkileme becerilerini içermektedir. Sözsüz iletişim aracı olan beden dili kişilerarası iletişimde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Beden dilinin kişilerarası iletişimde iki önemli işlevi bulunmaktadır. Bunlar; beden dili ile birtakım mesajlar iletmek ve ikincisi sözel iletişimi desteklemektir (Dökmen, 1994). Beden dilini iyi kullanmayan bireylerin kişilerarası iletişimlerinde söyledikleri ile beden dili arasında farklılıklar olabileceği için, yanlış mesaj iletebilirler ya da iletişim çatışmaları yaşayabilirler. Dolayısıyla, sosyal anlatıcılıkla ilgili becerileri düşük olan bireylerin kişilerarası ilişkilerinde sorun yaşama, yanlış anlama ihtimalleri artabilir, bu da beraberinde onların kendilerini yalnız hissetmelerine, ilişkilerinde doyumsuzluk yaşamalarına neden olabilir.

Ayrıca bu araştırmada, Hoglund ve Collison (1989) ve Bonner ve Rich'in (1991) çalışmalarından farklı şekilde, akılcı olmayan inançlarla yalnızlık arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizinde de bu inançların yalnızlık duygusunu düşük düzeyde açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmada kullanılan ölçme aracının psikometrik özelliklerinden kaynaklanabilir, çünkü bu araştırmada kullanılan Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kişilerarası ilişkilerden çok, yaşama ilişkin genel inançları ölçmektedir.

Araştırmada mükemmeliyetçi tutumlar ile yalnızlık arasında ise olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Weissman ve Frideman (1998) benzer şekilde mükemmeliyetçi tutumlar ile bireylerin kişilerarası ilişkilerinde algıladıkları problemler arasında yüksek bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Hoglund ve Collison (1989) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, bu araştırma bulgularını destekler nitelikte, bireylerin kendileri ile ilgili yüksek beklentileri ile yalnızlık düzeyleri arasında olumsuz yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, alan yazında kronik olarak yalnızlık yaşayan bireylerin, kendilerine, arkadaşlarına ve diğer kişilere karşı gerçekdışı yüksek beklentilerinin olduğu belirtilmektedir (Young, 1982). Aşırı mükemmeliyetçi beklentiler bireyin bir ilişkiye girmesini ve ilişkiyi sürdürmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, bunun bir sonucu olarak mükemmeliyetçi tutumları olan bireyler ilişkilerinde sorunlar yaşayabilir ve yalnızlık duygusunu daha yoğun hissedebilirler.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak, gelecekte yapılacak olan diğer araştırmalar ve yalnızlığı azaltmaya yönelik müdahaleler için aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Yalnızlık duygusunu azaltmak amacıyla yapılacak olan bilişsel davranışçı yaklaşımı temel alan uygulamalarda, bireylerin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları, özellikle yalnızlığa ilişkin inançları ve bunların altında yatan işlevsel olmayan tutumların belirlenerek değiştirilmesi yararlı olabilir.

İlerideki araştırmalarda bireylerin içe dönüklük gibi kişilik özelliklerinin ya da depresif duygu durumları kontrol edilerek gerçekçi olmayan inançlarla yalnızlık arasındaki ilişki incelenebilir ve böylece yalnızlık yaşantısının bilişsel boyutu daha güçlü olarak sorgulanabilir.

Gelecekteki araştırmalarda yalnızlığı yordayan değişkenler bilişsel davranışçı kuramın varsayımları doğrultusunda bir model olarak sınanabilir. Böylece değişkenlerin önem dereceleri ve katkı düzeyleri daha ayrıntılı bir biçimde görülebilir.

Kaynakça

- Bonner, R. L. & Rich. A. (1991). Predicting vulnerability to hopelessness. *Journal of Nervous and Mental Health*, 179, 29-32.
- Burns, D. D. (1985). *Intimate connections*. New York: A Signet Book.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (p.291-309). New York: Wiley.
- Demir, A. (1989). U.C.L.A. Yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7, 14-18.
- DiTommaso, E., Brannen-McNulty, R. L. & Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality & Individual Differences*, 35, 303-313.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Duck, S., Pond, K. & Leatham, G. (1994). Loneliness and the evaluation of relational events. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 253-276.
- Engelberg, E. & Sjöberg, L. (2004). Internet use, social skills, and adjustment. *CyberPsychology & Behavior*, 7, 41-47.
- Halamandaris, K. F. & Power, K. G. (1997). Individual differences, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the psychosocial adjustment to university life of home students. *Personality and Individual Differences*, 22, 93-104.
- Hamamcı, Z. & Büyüköztürk, S. (2004). The interpersonal cognitive distortions scale: Development of the scale, and investigation of its psychometric characteristics. *Psychological Reports*, 95, 291-303.
- Hoglund, C. L. & Collison, B. B. (1989). Loneliness and irrational beliefs among college students. *Journal of College Student Development*, 30, 53-58.
- Inderbitzen-Piseruk, H., Clark, M. L. & Solone, C. H. (1992). Correlates of loneliness in mid-adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 151-168.
- La Graca, A. M. (1993). Social skills training with children. *Journal of Child Clinical Psychology*, 22, 288-298.
- Peplau, L. A., Miceli, M. & Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: the sourcebook of current theory, research and therapy* (p. 135-151). New York: Wiley.
- Riggio (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Rokach, A. & Brock, H. (1997). Loneliness and the effects of life changes. *Journal of Psychology Interdisciplinary & Applied*, 131, 284-299.
- Rottenberg, K. J., MacDonal, K. & King, E. (2002). The relationship between loneliness and interpersonal trust. *Journal of Genetic Psychology*, 165, 233-249.
- Russell, D., Peplau, L. A. & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 290-294.
- Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1991). Bir kültürde fonksiyonel olan tutumlar bir başka kültürde de öyle midir? *Psikoloji Dergisi*, 7, 30-40.
- Türküm, S. (1996). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın bilişsel çarpıtmalar ve kişilerarası beceriler üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Weissman, A. N. (1979). The Dysfunctional Attitude Scale: A validation study (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 1389-1390B.
- Weissman, A. N. & Friedman, M. A. (1998). Interpersonal problem behaviors associated with dysfunctional attitudes. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 149-160.
- Wilbert, J. R. & Rupert, P. A. (1986). Dysfunctional attitudes, loneliness, and depression in college students. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 71-77.
- Wittenberg, M. T. & Reiss, H. T. (1986). Loneliness, social skills, and social perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 121-130.
- Young, J. E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: the sourcebook of current theory, research and therapy* (p.379-406). New York: Wiley.
- Yüksel, G. (1997). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Öğretmen Adaylarının Gözüyle Derinlemesine Bir Bakış

An In-Depth Look to the Process of Student Teaching through the Eyes of Candidate Teachers

Nesrin IŞIKOĞLU*, Asiye İVRENDİ**
Abdurrahman ŞAHİN***

Öz

Problem Durumu: Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarını birleştirerek uygulamaya yansıtılmalarına imkan sağlar. Fakülte danışmanları ve uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecine yönelik bakış açıları adayların profesyonel gelişimlerini en üst seviyeye çıkarabilirken, adaylarda var olan problem kaynaklarını gerginlik boyutuna da taşıyabilir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, ilköğretimin birinci kademesinde “öğretmenlik uygulaması” sürecinde karşılaşılan sorunları saptamaktır. Öğretmenlik uygulama sürecini adayların gözlüğüyle inceleyen bu çalışma, öğretmen adaylarının deneyimlerini derinlemesine ortaya koymayı ve öğretmen eğitimi literatürüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum incelemesi kullanılmıştır. Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinden 11 öğrenci ve sekiz uygulama öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve betimleyici gözlemler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Bulguları ve Sonuçları: Çalışmada ortaya çıkan temel temalar (1) eylem, (2) profesyonel sosyallik ve (3) danışmanlıktır. Birinci tema, adayların sınıfta varlıklarını ortaya koymada zorluk çektiklerini göstermektedir. İkinci tema, adayların yabancılaşma hissettikleri ve uygulama öğretmenleri ve diğer personelle profesyonel ilişkiler kurmada zorluk çektiklerini ortaya koymaktadır. Son tema; yapıcı, yıkıcı ve yetersiz danışmanlıklardan oluşmaktadır.

Öneriler: Yukarıda bahsedilen sorunların çözülebilmesi için: (a) yeterli fakülte-okul işbirliği sağlanması, (b) paydaşlar arası iletişim ağı kurulması ve (c) düzenli seminerler ve yansıtıcı günlüklerin tutulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Uygulaması, İlköğretim, Görüşme Yöntemi

* Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, nisikoglu@pamukkale.edu.tr

** Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, aivrendi@pamukkale.edu.tr

*** Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, asahin@pamukkale.edu.tr

Abstract

Problem Statement: Student teaching experience provides pre-service teachers with rich opportunities for integrating their theoretical knowledge base, teaching abilities and attitudes into teaching practice. While faculty supervisors and mentor teachers' view of student teaching process can maximize the professional development of candidates, it may also lead candidates' pre existing sources of stress to become problems.

Purpose: This study aims to provide an in-depth description of the student teachers' experiences in K-5 schools during their practicum. By examining student teaching process through the eyes of student teachers, the study attempts to demonstrate the student teachers' experiences in depth and contribute to the teacher education literature.

Methods: A qualitative case study research design was utilized. Participants were a total of 11 student teachers majoring in Elementary Education and Early Childhood Education and eight practicum teachers. Data were gathered through semi-structured interviews and field notes and treated using the technique of content analysis.

Findings: Emerging themes in this study were: (1) action, (2) professional sociability, and (3) supervision. The first emergent theme indicated that student teachers struggle to prove their existence in the classroom. Second emergent theme revealed that student teachers mainly felt disengaged and challenged to establish professional relationships with mentor teachers and others in schools. The last emergent theme was consisted of constructive, destructive, and inadequate supervisions.

Recommendations: In order to overcome the aforementioned challenges; (a) adequate faculty and school collaboration; (b) establishing communication network among the stakeholders; and (c) regular seminars and reflective journal keeping were suggested.

Keywords: Student Teaching, Elementary Schools, Interviewing

Öğretmen yetiştirme programlarının uygulama boyutu, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmalarına ve mesleki bakış açılarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Uygulamaların, adayların nitelikli eğitimciler olmalarını destekleyebilmesi için üç öğeyi içermesi gerekmektedir: (1) alana özgü bilgileri geliştirme, (2) bu bilgileri değerlendirerek eğitsel kararları vermede kullanabilme ve (3) uygulamaya yönelik yüksek standartlar oluşturabilme (Katz, 1984, 1995, akt: Perry, 1997). Bu süreçte, adayların olayları tanımlayabilme, bu olaylara yönelik yansıtıcı düşünce geliştirebilme, alternatif stratejiler üretebilme, verdikleri kararları hayata geçirebilme ve eylemlerin etkililiğini değerlendirebilme gibi becerileri geliştirmeleri beklenmektedir (Perry, 1997).

Uygulama, adayların kazandıkları bilgilerin ışığında şekillendirilmeli, onların öğretimle ilgili becerileri uygulayarak geliştirmelerine fırsat vermeli ve etik uygulamalara yönelik yüksek standartlar içermelidir (Perry, 1997). Ancak, bu becerileri kazanma süreci adaylarda gerginlik yaratacak durumları da beraberinde getirmektedir. MacDonald'a (1992) göre; adaylar için, uygulama öğretmenleriyle çalışma, öğretmenin stiline uyum sağlama veya adaylara yeni yaklaşımları uygulama fırsatı verilmesi gerginlik kaynağıdır.

Uygulamada, adayların yakın temasta bulunduğu bireyler uygulama öğretmeni ve fakülte danışmanıdır. Kuşkusuz, bu iki katılımcının uygulamaya yönelik bakış a-

çuları ve onların mesleki özellikleri, adayların uygulamadaki gelişimlerini ileri düzeye çıkarabildiği gibi, sorun boyutuna da taşıyabilmektedir. Goodfellow ve Sumsion (2000) adayların gelişimlerini destekleyebilmeleri için uygulama öğretmenlerinin üç rolüne değinmişlerdir. İlk olarak, öğretmenlerin; bilgilerini adaylarıyla paylaşmaları ve model olmaları gerektiği vurgulanmıştır. İkinci rol, uygulama öğretmenlerinin adayları uygulamaya derinlemesine katmaları gerektiğini savunmuşlardır. Son olarak da, öğretmenlerin mesleğe verdikleri önemi adaylarla paylaşmalarının, onlarla olumlu ilişkiler geliştirmeyi etkilediğini öne sürmüşlerdir.

Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili olarak fakülte danışmanının görevleri arasında; kişisel yardım sağlama, yanlış anlaşılmalarda aracılık etme, adaylara gelişimleri için amaç saptama ve performanslarını değerlendirme sayılabilir (Grossman, 1990; Henry & Beasley, 1989). Adayların üretken profesyoneller olabilmeleri için, araştırma/soruşturma eğilimini desteklemek fakülte danışmanlarının rolleri arasındadır (Cohn & Gellman, 1988).

Öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini yükseltmek amacıyla YÖK tarafından başlatılan yeniden yapılandırma çalışmalarının, programda varolan kuram ve uygulama arasındaki dengesizliği gidermede etkili olduğu düşünülebilir. Ancak, öğretmen yetiştirme programlarının uygulama boyutunda nitelikle ilgili sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır (Azar, 2003; Şişman & Acat, 2003). Uygulama sürecinde yaşanan sorunların incelenmesi, bu sorunlara çözüm üretilmesine yönelik zemin hazırlayacaktır. Adaylara destekleyici uygulama deneyimlerinin sağlanması, öğretmen yetiştirme programlarının kalitesini yükseltmek açısından önemlidir. Bu nedenle, bu çalışma ilköğretim birinci kademedeki "öğretmenlik uygulamasında" adayların yaşadıkları deneyimleri saptamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yeni kavram, düşünce ve problemleri ortaya çıkaran (Bogdan & Biklen, 1998) nitel araştırma modelinin bir türü olan *durum incelemesi* (Stake, 1995) kullanılmıştır. Pozitivizmin söylemi olan "kanıtlamak" yerine oluşturmacılığın söylemi olan "keşfetmeyi" amaçlayan bu araştırma, katılımcıların düşünce ve uygulama deneyimlerinin niteliğini ve onların deneyimlerinden çıkardıkları anlamı yakalamaya odaklanmıştır (Guba & Lincoln, 1989). Berrak sınırlarıyla bir *durum* olan (Creswell, 1998) öğretmenlik uygulaması üzerine odaklanan bu çalışmada; katılımcıların içinde yaşadıkları ortamın koşullarıyla elde ettikleri deneyimlerinin niteliklerini ve onların bu deneyimlerden çıkardıkları anlamı daha iyi yakalayabilmek için (Seidman, 1998), yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, uygulama okulundaki paydaşların ve burada edinilen önemli deneyimlerin, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik algıları ve düşüncelerinin şekillenmesine olan etkisinin kendileri tarafından ifade edilmesi amaçlanmıştır (Bogdan & Biklen, 1998).

Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı

Bir batı Anadolu şehrinde *Öğretmenlik Uygulaması* dersinde yürütülen bu çalışma; üç ilköğretim uygulama okulu (anasınıfı ve 1-5. sınıflar) ve bu dersin verildiği üniversiteyle sınırlandırılmıştır. Durum incelemesinde denge ve çeşitlilik önemli olma-

sına rağmen, böylesi çalışmalar genellemeler çıkarmaya yönelik örneklem çalışması değildir; öncelik, öğrenme fırsatı yakalamak ve seçilen durumu “derinlemesine” anlayabilmektir (Stake, 1995). Bu amaçla, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeliği programlarından *Öğretmenlik Uygulaması* dersini alan birer şube “ulaşılabilir örneklem” yaklaşımıyla saptanmıştır (Merriam, 1998). Diğer örneklem tekniklerinin zaman alıcı ve maliyetli olmasından dolayı, araştırmanın kullanılabilirliğini azaltan “ulaşılabilir örneklem” tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Seçilen şubelerden Sınıf Öğretmenliğinde, genellikle alt sosyo ekonomik seviyede öğrencilerin gittiği ve kalabalık sınıflardan oluşan bir ilköğretim okulunda uygulamaya giden toplam 20; ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde, orta sosyo ekonomik düzeyde öğrencilerin devam ettiği iki ilköğretim okuluna uygulamaya giden toplam 12 aday vardır. Bu adaylardan 5 Okul Öncesi ve 6 Sınıf Öğretmenliği bölümlerinden toplam 11 (dokuz bayan ve iki bay) gönüllü araştırmaya katılmışlardır. Katılımcılar seçilirken, cinsiyet farklılıklarının temsil edilmesine çalışılmıştır (Bogdan & Biklen, 1998).

Bu çalışmada araştırmacılar, katılımcıların danışmanları olarak bu süreçte yer aldığından uygulama dersinde öğretici/değerlendirici rollerini üstlenmişlerdir (Stake, 1995). Bu rollerin verilerin güvenilirliğini ve araştırma sonuçlarını en az düzeyde etkilemesi için, katılımcılara araştırmaya katılmalarının ders notlarına etkisi olmayacağı belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Temel olarak görüşme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada veriler, 2005 yılının Mart ve Mayıs ayları arasında toplanmıştır. Veriler (1) katılımcılarla yapılan ve ses kasetlerine kaydedilen yaklaşık birer saatlik görüşmeler, (2) uygulama gözlemleri sırasında uygulama öğretmenleriyle yapılan kısa görüşme notları ve (3) uygulama danışmanının okullarda tuttukları gözlem notları yardımıyla toplanmıştır. Katılımcılara, hakları ve araştırma sonuçlarının kendi isimleriyle ifade edilmeyeceği ile ilgili “muvafakat formu” (Eisner, 1998) sunulmuş ve görüşmeler onların tercihi olan güvenli bir ortamda yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların (1) ön deneyimleri, (2) araştırılan konu ile ilgili ne yaptıkları ve (3) yaptıkları eylemin onlara ne ifade ettiği (Seidman, 1998) anlaşılmasına çalışılmıştır. Katılımcıların kontrolüne sunabilmek amacıyla, adaylarla yapılan görüşme verileri kasetlerden yazılı dokümanlara aktarılmış ve katılımcılardan bu veriyi kontrol etmeleri istenmiştir.

Görüşme verilerini desteklemek amacıyla, araştırmacılar adayların uygulama yaptıkları okulları her hafta ziyaret ederek gözlem notları tutmuşlar ve uygulama öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Uygulama sırasında veya hemen sonrasında tutulan betimleyici gözlem notlarında yorumsuz olarak araştırma ortamı tanımlanarak ortamda gerçekleşen olaylar ve diyaloglar kaydedilmiştir (Bogdan & Biklen, 1998). Uygulama öğretmenlerine ise kısa görüşmelerde bu süreci nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur ve cevaplar araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Bu süreç sonunda araştırmacılar tarafından kaydedilen 28 adet gözlem notu ve sekiz adet öğretmen görüşme notu elde edilmiştir.

Tüm veriler üzerinde, *içerik analizi* tekniği uygulanmıştır. İçerik analizi, elde edilen veriler içinde tekrar eden konular, problemler ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması (Denzin & Lincoln, 1998) olarak tanımlanır. Veriler okunup anlamlı bölümler işaretlenerek, sayfa kenarına kodlar yazılmıştır. Tekrar eden kod-

ların, tümevarımcı yaklaşımla incelenmesiyle kategoriler oluşturulmuştur (Stake, 1995). Bu süreç sonucunda aşağıda belirtilen üç temel tema ve onların alt öğeleri literatürle ilişkileri çerçevesinde tartışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular üç tema etrafında şekillenmiştir. Bunlar: (1) Eylem: Bu sınıfta varlığımı nasıl ortaya koyabilirim? (2) Profesyonel sosyalite: Uygulamada mesleki ilişkilerimi nasıl yürütebilirim? ve (3) Danışmanlık: Nasıl destek alırım? Ortaya çıkan bu temalar ve onların alt öğeleri aşağıda tartışılmıştır.

Eylem: Bu Sınıfta Varlığımı Nasıl Ortaya Koyabilirim?

Öğretmenlik uygulamasında yaşanan temel sorunların başında, sınıf yönetimi problemleri gelmektedir. Yapılan çalışmalarda (Jones & Vesilind, 1995; Martin, 2004) bunun yeni bir problem olmadığı, adayların sıklıkla bu problemle yüzleştiklerini göstermektedir.

Stajda karşılaştığım en büyük sorun öğrencilerle nasıl baş edeceğimi bilmemek. Öğrencilere, "Otur, sus!" demekle vaktim geçiyor. Çocukların dikkatini etkinliklere çekme konusunda problemlerim var. Birisi konuşurken diğerleri dinlemiyorlar. Bu konuda onları yönlendiremiyorum. (Ayşe, 26/05/2005)

Deneyimsizliğin yanında, sınıf yönetimi sorunlarının temelinde adayın sınıftaki rolünün açıkça ortaya konulmaması, okul/üniversite arasında yaşanan felsefi çelişki ve adayı yabancılaştıran öğretmenlik uygulaması dersinin yapılandırılması karşımıza çıkmaktadır.

Rol karmaşası. Adayların uygulamada rollerinin belirsizleşmesi, rol karmaşası doğurmaktadır. Uygulama sınıfında adaylar kendilerini ne öğretmen, ne de öğrenci olarak hissetmektedirler. Bu durum, adayda yetki karmaşası doğurmaktadır.

Kendimi hiç bir şey olarak tanımlayamıyorum. Ne öğrenciyim ne de öğretmen. Yetkim yok, sınav yapamıyorum. [Uygulamaya] haftada bir defa gidiyorum. Kimisine göre öğretmenim, kimisine göre staj ablası, kimisine göre misafir... Ziyaretçi gibi bir şey. (Rabia, 13/05/2005)

Bu süreçte adayların rolleri belirsizleşmekte ve öğretmenle rol çatışması yaşamaktadırlar. Bu çatışma, adayı yardımcı rolüne indirgemekte ve onun mesleki kazanımlarını azaltmaktadır. Adaya atfen *abla*, *ağabey* gibi terimlerin kullanılması hem kendisi hem de hitap ettiği öğrenciler üzerinde rol karmaşasını yaratmakta ve sonuç olarak sınıf yönetimi problemlerinin boyutlarını genişletmektedir.

Çocukların bize hitap şeklinin "öğretmen ablalar" olarak belirlenmesi, bizim otoritemizi zayıflatıyor. (Ayşe, 26/05/2005) Zaten "öğretmen abla" denilince de çocuklar bizi tam bir öğretmen olarak görmüyorlar. (Nihal, 07/04/2005)

Beni "staj ablası" olarak tanıttılar... Bundan ne beklersiniz? Ben aslında kimseye abalık yapmaya gitmedim. Kimsenin çocuğunu avutmaya da gitmedim. Gönüllü anne de değilim. Ondan sonra, çocuklar beni takmayınca, eğitim yapmak yerine "Sus çocuğum! Konuşma çocuğum!" diyerek disiplini sağlamaya çalıştım. Kendimi, bir öğretmenden çok güvenlik görevlisi gibi hissettim. (Rabia, 13/05/2005)

Bu hitap şekilleri, öğrencilerin adaylara olan bakış açılarını derinden etkilemektedir. Dolayısıyla, adaylara yönelik öğrenci davranışları da, onların işini zorlaştıracak şekilde değişime uğramaktadır.

İnanılmaz bir gürültü vardı! "Susun!" dedim. Neyse, iyi kötü herkesi susturmayı başardım. Bir öğrenci; onunla konuşuyor, bununla konuşuyor... "Sessiz olur musun?" dedim. Bana döndü ve, "Git yaaaaaaaa!" dedi. "Ne kadar ayıp! Ben senin öğretmenim!" dedim. O da, "Ne öğretmeni yaaaaaaaa! Sen b.. öğretmenisin!" dedi. (Rabia, 13/05/2005)

Yukarıdaki veri, öğrencilerin adayı bir öğretmen olarak algılamadığını göstermektedir. Bu da, mesleğe yeni başlayacak olan aday için yıkıcı bir deneyime dönüşmektedir. Tang (2003) sınıftaki öğrencilerin tutumlarının, aday öğretmenleri doğrudan etkilediğini, özellikle öğrencilerin ilgili ve olumlu tavırlarının aday öğretmenin öğretme isteğini artırdığını aksi takdirde adayların kendilerini polis veya bakıcı olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Yukarıda ortaya konulan problemlere, uygulama okullarındaki öğretmen merkezli eğilim de eklendiğinde, adayların felsefi bir çelişkiyle yüzleştikleri gözlemlenmektedir.

Felsefi çelişki.

Sınıfların önünde, öğretmen masası ve yanında karatahta vardı. Öğrencilerin sıraları, öğretmen masasına ve kara tahtaya dönük olarak yerleştirilmiş; üçerli sıralarda oturan yaklaşık 50 öğrenci, karatahta ve öğretmeni izlemekteydiler. Genellikle öğretmen anlatıyor, öğrenciler dinliyor; yazılanları defterlerine geçiriyorlar; ve soruları cevaplıyorlardı. Böyle bir ortamda, öğretmen adayları uygulamalarına başladılar. (Gözlem notları, 09/03/2005)

Yukarıdaki gözlemlerde, adayların uygulama okullarında öğretmen merkezli pedagojiye dayalı bir felsefi eğilimle karşılaştıkları ifade edilmiştir. Bu tür yaklaşımlar "aktarıcı" model (Miller & Seller, 1985) veya "bankacı eğitim" anlayışı (Freire, 1970) olarak ifade edilir. Bu modelde, öğretmen bilginin kaynağı ve aktarıcısı iken, öğrenciler de bilgiyi alan, depolayan ve gerektiğinde geri veren rolündedirler. Üniversite danışmaları ise, öğretmen adaylarının uygulamada, zengin materyal kullanmalarını ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini içeren alternatif modelleri benimsemelerini teşvik etmektedirler. Adayların bu tür bilgi, beceri ve inançlarıyla, uygulama sınıfında karşılaştığı gerçeklik arasında yaşadığı tezatlığı *felsefi çelişki* olarak ifade edebiliriz.

Sınıfta kendi yapmak istediklerim oradaki öğretmenle uyuşmuyor...Mesela üniversitede çocuğun kendi seçimlerini yapması gerektiği bize öğretiliyor. Kendi uygulama sınıfımda bunu yapamıyorum. Öğretmen, tüm çocukların etkinlikleri birlikte yapmasını istiyor. Disiplin konusunda da benim kurallarımla öğretmenin kuralları uyumuyor.... Öğretmen çocukları cezalandırmamı istiyor. (Dilek, 19/04/2005)

Buluş yaklaşımını kullanmaya karar verdim... İlginç sorular hazırladım... [Derste] soruyorum... cevaplıyorlar. Tekrar soruyorum ve tekrar soruyorum... Öğretmen bana döndü ve "Şunun baştan ne olduğunu söylesene, çocukları niye uğraştırıyor-sun?" dedi. (Rabia, 13/05/2005)

Yaşanılan felsefi çelişkiyle, adaylar kuramla bağdaşmayan davranışlara doğru kaymakta ve sınıftaki egemen uygulamaları taklit etmeye başlamaktadırlar (Goodman, 1986). Bu durum, öğrenilen kuramsal bilgileri uygulamaya dökme imkanlarını sınırlandırarak, adayları yeni ortama *uyum* sağlamaya (Freire, 1980) itmektedir.

Sınıfta, uygulama öğretmeninin kurallarını dikkate alıyorum. Bunu yapmazsam gittiğim sınıfın düzenini bozuyorum hissine kapılıyorum. Ben bir gün gelen bir stajyerim ve sınıfın düzenini bozmaya hakkımın olmadığını düşünüyorum.... Uyardığımda onu dikkate alıyorum. Yanlış olduğunu düşünsem de öğretmenin önerisi doğrultusunda davranıyorum. (Dilek, 19/04/2005)

Adaylar, felsefi çelişki ve yeni bir ortamda bulunmanın yarattığı yabancılık sonucunda üniversitede edindikleri bilgi, beceri ve inançlar yerine, sınıfta gözlemlediklerini uygulamaya yansıtma eğilimi içine girmektedirler. Bunun sonucunda, adayların uygulama sırasındaki mesleki gelişimleri kısıtlanmakta, hatta olumsuz bir yöne doğru kaymaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin yapılandırılması. Uygulama okul sayısının ve üniversite öğretim elemanının yetersizliği gibi nedenlerle adaylar gruplar halinde haftada bir gün uygulama yapmaktadırlar.

Staja üç kişi gidiyoruz. Sınıftaki diğer yetişkinlerle birlikte ortam çok kalabalık, bu da sınıfta düzen sağlamamızı engelliyor. Çocuklar da şaşırıyor tabi. (Ayşe, 26/05/2005) Haftada bir gün oraya giderek öğrencilere faydalı olmak çok zor. (Meltem, 22/04/2005)

Küçük gruplar halinde uygulama yapmak adaylar tarafından sınırlayıcı görülmektedir. Bunun yanında, sınıf öğretmenliği bölümü adaylarının her hafta farklı sınıflarda uygulama yapmaları, onların deneyimlerinin verimliliğini olumsuz etkilemektedir.

Profesyonel Sosyallik: Uygulamada Mesleki İlişkilerimi Nasıl Yürütebilirim?

Adayların uygulamada profesyonel anlamda kurdukları sosyal ilişkiler de onların mesleki gelişimlerini etkilemektedir (Tang, 2003). Uygulamada adaylar sınıf öğretmeni, okul müdürü, okuldaki diğer öğretmenler gibi farklı statüdeki çalışanlarla ve öğrencilerle mesleki ilişkiler kurmaktadırlar. Analiz sonucunda görülen profesyonel ilişkiler iki grupta toplanmaktadır: 1) Yabancılık-benimsememe 2) Ahenk-benimsememe.

Yabancılık-benimsememe. Yabancılık olarak ifade edilen profesyonel sosyallikte adaylar, okulda çalışan personel ve okul yaşamının tüm boyutlarını düşük düzeyde tanıyarak bunlarla asgari düzeyde etkileşmektedirler. Çünkü yabancılık adayın kendini ne kadar güçlü hissettiğini belirler, ki bu da adayın öğrencilere olan tutumuyla yakından ilişkilidir: kendini güçlü hissedenler öğrencilere olumlu, zayıf hissedenler ise olumsuz eğilim sergilemektedirler (Fine, 1986). Adaylar; sınıf yönetimi, materyal kullanma, farklı öğretim yöntemlerini işe koşma, değerlendirme, okul-aile işbirliği gibi okul yaşamının tüm boyutlarında deneyim kazanma fırsatı bulamadan, tanınan uygulama süresi içinde planladığı çalışmalarını yaparak uygulamasını tamamlar. Yabancılık; adayın tutumu, rehberliğin niteliği ve dersin yapılandırılması gibi faktörlerle de yakından ilgilidir. Örneğin, kendi rolünü "Biz oraya ders anlatmaya gidiyoruz." (Fatih, 06/05/2005) diye tanımlayan aday, kendi görevinin sınırlarını daraltarak Ayşe öğretmenin tanımladığı şekle bürünmektedir:

Sınıfa geldiği anda sorumluluğun onda olduğunu stajyer öğretmenin bilmesi gerekiyor. Çocuklar amaçsız bir şekilde başı boş bırakılmamalı. [Adaylar] kendi başlarına pek sorumluluk almıyorlar, sürekli benden uyarı bekliyor. Okulla pek ilgili değil. (22/04/2005)

Ancak, adayın tutumu her zaman tek etken değildir. Sağlanan danışmanlık hizmetinin niteliği ve dersin yapılandırılması da bu yabancılığı ve benimsemeyi pekiştirir.

Teneffüste [bir hafta sonra sınıfına gideceğim] öğretmenin yanına gittim. Bana, [yüksek sesle] “Dışarıda bekle!” dedi. Biz sonuçta yabancı değiliz. (Berna, 08/04/2005)

Kendimi onların sınıfına gittiğim ve düzenlerini bozduğum için suçlu hissediyorum. Bunu bana sürekli hissettiriyorlar. (Ayşe, 25/05/2005)

Adayların sınıftaki öğrencileri ve ortamı yeterince tanıma imkanlarının olmaması, onların yabancılık hissetmesine neden olmaktadır. Özellikle, sınıf öğretmenliği bölümü adaylarının her hafta sınıf değiştirmeleri onların yabancılık hislerini artırmaktadır.

Öğrenci özelliklerini ve ön bilgilerini bilmediğimiz için, ortak veya ortalama bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Yani, karanlığa kurşun atmak gibi bir şey. (Berna, 08/04/2005)

Yabancılaşma-benimsememeye götüren unsurlar arasında yeterli iletişim kurulmaması, sınıfın düzenini bozma endişesi, ortamı ve öğrencileri tanıyamamaktan kaynaklanan güçsüzlük ve aitlik hissedilmemesi gösterilebilir. Bu problemler aşıldığında ise uygulamanın verimini artıran ahenk-benimseme davranışları ortaya çıkar.

Ahenk-benimseme. Bu profesyonel sosyallik kategorisi, adayın uygulama ortamını tam olarak benimsemesi; uygulama öğretmenin de adayı bir öğretmen olarak benimseyerek, adayın okul yaşamının tüm boyutlarıyla bütünleşmesini içermektedir. Uygulamada ahenk oluşturamama, adayların bu deneyime olan tutumlarını olumsuz etkilerken, ahenk oluşturma ise mesleki gelişim fırsatları sağlamaktadır.

Öğretmen bana yakın davrandığında veya “Ben size yardımcı olurum!” dediği zaman günüm gerçekten güzel geçiyor. (Berna, 08/04/2005)

Staj benim için mesleğimle ilgili öğrendiklerimi uygulama yeri oldu. Kukla yapma, kukla oynatma gibi yeni şeyleri deneme imkanım oldu. Kendimi bu öğretim teknikleri konusunda geliştirdim. Yeni şeyleri deneme konusunda kendime olan güvenim arttı. (Ayşe, 26/05/2005)

Bu verilerden anlaşılacağı gibi, adaylar uygulama okulunda öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanlarla işbirliği yaptıklarında bu deneyimleri onlar için verimli olmaktadır. Ahenk-benimseme durumunda, adaylar mesleki deneyimler kazanmak için fırsatlar bulurlar (Tang, 2003). Adayların mesleki kazanımlarının istenilen yönde gelişmesi, aldıkları danışmanlık hizmetiyle de ilişkilidir.

Danışmanlık: Sorunlarını Çözmek İçin Nasıl Destek Alırım?

Adaylar mesleki gelişimlerini sürdürebilmek için, yapıcı danışmanlığa ihtiyaç duyarlar (Montecinos & Arkadaşları, 2002; Slick, 1997). Veriler, katılımcıların üç türde danışmanlık hizmetiyle karşılaştıklarını göstermektedir: (1) yapıcı, (2) yıkıcı ve (3) yetersiz danışmanlık.

Yapıcı danışmanlık. Plan hazırlamada, materyal sağlamada adaylara yardımcı olmak, onları meslektaş olarak görmek, uygulama becerilerine yönelik objektif ama aynı zamanda destekleyici ve teşvik edici bir şekilde dönüt vermek danışmanların temel görevleri arasındadır (Yarrow, Millwater & Foster, 1994). Yapıcı danışmanlık

sonucunda, adayların danışmanlardan mesleki bilgi aldığı, onlara güvendiği, mesleğe karşı olumlu tutum geliştirdiği ve adayların kendilerine olan güvenlerinin arttığı belirtilmiştir.

Öğretmenim çok iyi. Mesleğimizle ilgili ne sorarsak etkili bilgi alıyoruz. Söylediklerine inanıyoruz, ona güveniyoruz. İlk başta bize, "Hiç endişelenmeyin, hep birlikte sorunları hallederiz." dedi. Bize kendi eğitim geçmişini anlattı. Mesleğini çok sevdiğini anlatarak, bize de mesleği sevdirdi. ...Bize güveniyor. Stajda ne yapacağımız konusunda ona danışmaya gittiğimizde, "Size güveniyorum, yapın! Bunu yapabilirsiniz!" diyor. Bize davranışlarıyla da örnek oluyor. Staj boyunca hep sınıfta bizimle birlikte. Çocuklara olan tavır tam bir örnek. Onu izlerken çok şeyler öğreniyoruz. Deneyimlerini de bizimle sürekli paylaşması çok yararlı. Gün içinde etkinlikler için biz ne yapacağımızı soruyoruz, o da yönlendiriyor. Etkinlikler arası geçişlerde çocukları toparlamamıza sürekli yardımcı oluyor. Bizi çok cesaretlendiriyor. Bir stajımda kukla yaptırıp çocuklara, maalesef iyi bir etkinlik olmadı. Öğretmene "Deneyimsizdim. Keşke kukla yaptırmasaydım." dedim. O da, "Dene! Burada deneme imkanın var, ben sana yardımcı olurum!" dedi. Aralarda konuştuğumuzda, eleştirileri güzel, bizi önemsiyor. (Ayşe, 26/05/2005)

Veride ifade edildiği gibi, uygulama öğretmenlerinin güven ve destek verici davranışları adayları cesaretlendirmekte ve uygulamada yeni deneyimler kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Fakülte danışmalarının da destekleyici danışmanlığı, adayların kazanımlarını olumlu etkilemektedir. Ayrıca, fakülte danışmanlarının hem "destekleyici" hem de "denetleyici" rolleri adayların bu hizmetten yararlanmalarını etkilemektedir (Slick, 1997). Bunu bir katılımcı, "İlk gün okula vardığımızda çok heyecanlıydık, çünkü nasıl karşılanacağımızı bilmiyorduk. Ama siz [fakülte danışmanı] gelince rahatladık..." (Fatih, 06/05/2005) diyerek dile getirilmiştir. Fakülte danışmanının uygulamaları izleyerek dönüt vermesi de bir ihtiyaç olarak belirtilmiştir:

Hocanın gelmesi biraz heyecanlandırıyor ve korkutuyor. Ama sonuçta gelip olumsuz eleştiri yapmayınca rahatladık. Bence denetim kesinlikle gerekli, hocamızın gelmesi ve bizi izlemesi lazım. (Ayşe, 26/05/2005)

Yapıcı danışmanlıkla, aday aitlik duygusu yaşayarak cesaret kazanmakta ve uygulamaya yönelik çabası artmaktadır. Kendine güveni artan adaylar, daha çok sorumluluk yüklenip mesleki becerilerini geliştirme imkanı kazanmaktadırlar. Özellikle, destekleyici dönütler adaylar tarafından oldukça yararlı bulunmaktadır.

Yıkıcı danışmanlık. Adaylar uygulamada güven kırıcı, soğutucu ve yabancılaştırıcı danışmanlık örnekleriyle karşılaşmaktadırlar (Tang, 2003; Weasmer & Woods, 2003). Bu çalışma, yıkıcı danışmanlığın *olumsuz* ve *yersiz* olmak üzere iki farklı boyutta ortaya çıktığını saptamıştır. *Olumsuz* danışmanlıkta; öğretmen adayına güvenmeme, önemsememe, reddetme ve olumsuz örnek olma gibi yabancılaştırıcı ve yıkıcı davranışlar sergilenmektedir.

Bir çocuğun dersle ilgilenmediğini fark ettim... Ben hemen yanına gittim. "Arkadaşın ne dedi?" dedim. Çocuk tıkanı ve bir şey söyleyemedi. Ben, "Bundan sonra dikkatli dinle!" diyecektim, ki demeye kalmadan öğretmen döndü ve sağ yanağına bir tane yapıştırdı. "Neden öğretmenini dinlemiyorsun?" dedi. Ben çok kötü oldum. "Niye öğretmenini dinlemiyorsun?" deyince, sanki benim yüzümden olmuş gibi oldu. (Tülay, 13/05/2005)

Yukarıdaki olumsuz danışmanlık örneği, üniversite ve uygulama okulları arasında felsefi bir çelişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Üniversitede yapıcı sınıf haki-

miyeti tekniklerini öğrenen adaylar, uygulama sınıflarında fiziksel ve duygusal cezaların uygulandığına tanık olmaktadır. Bu olumsuz örnekler, adayların kazanımlarını, edindikleri bilgilerin ışığında düşünebilmelerini, öğretme ve etik uygulamalara yönelik yüksek standartlar oluşturmalarını kısıtlamaktadır (Perry, 1997). İşbirliğinin olmaması, olumsuz örneklerin varlığı, felsefi çelişkiden kaynaklanan yanlış bilgi verilmesi ["Burada hiç bir şey üniversitedeki gibi değil!" (Fatih, 06/05/2005)] uygulamada olumsuz danışmanlık hizmetlerini yansıtmaktadır.

Adayların görüşleri, uygunsuz zamanlarda kendilerine uygulama öğretmeni tarafından müdahale edildiğini, yani *yersiz* danışmanlığa maruz kaldıklarını göstermektedir. Bir aday bunu, "Öğretmenin ders esnasında bizi eleştirmesi bizim kasılmamıza sebep oluyor." (Berna, 08/04/2005)" diyerek belirtmiştir. Öğrencilerin adaylara bakışını da derinden etkileyen *yersiz* danışmanlık, etkinliği bölme ve sürekli müdahale olarak aşağıdaki görüşme notunda görülmektedir.

Öğretmen, derste bize epey müdahale etti. Mesela, tam adım atarken, "Şunu şöyle yaptır! Aralarda gezin!" diyor. Tam kendimi verdiğim bir anda, oradan bir şey söylüyor ve ben kalakalıyorum. Durum böyle olunca, desteği aştı. Rahat olamadım. En azından dersin tam ortasında müdahale etmesini önlemek için, bir aktiviteye başlamadan önce, ben de gidip "Hocam şunu yapayım mı? Bunu yapayım mı?" diye sormaya başladım. Artık, ben sürekli ona bakıyordum. (Berna, 08/04/2005)

Yıkıcı danışmanlığı oluşturan olumsuz ve yersiz danışmanlıklar, öğretmenlik uygulaması dersini aday için "dramatik" bir deneyime dönüştürmektedir. Böylece "kasılan" aday, kendine güvenini kaybederek yabancılaşmaya başlamaktadır. Diğer danışmanlık türü de yetersiz danışmanlıktır.

Yetersiz danışmanlık. Veriler, yetersiz danışmanlık hizmetinin bilgi ve kaynak paylaşmama, sınıfı bırakıp gitme, dönüt vermeme, öğrencileri sınıfa tanıtmama, takdir ve teşvik etmeme gibi farklı fakat köreltici boyutlarda oluştuğunu göstermektedir.

İki gün öncesinden, öğretmeni görmeye gidiyorum. "İşte, şu sayfaları anlat!" diyorlar. Ama, kaynakları paylaşmak istemiyorlar.... "Öğrencilere fazla fırsat verme. Oku, okuttur, anlattır. Sorular sor. Fazla bir şey yaptırma" diyorlar. "Benim sınıfımda şöyle... öğrenciler var. Onlara karşı şöyle davranın." deselerdi daha faydalı olurdu. [Derste] Bazı öğretmenler kendi işlerini yapıyorlar. Bazıları sınıfı bize bırakıp gidiyorlar.... [Dersten sonra] "Bu konuyu şöyle anlatsaydınız daha iyi olurdu." gibi dönütler alamadık. Açıkçası, "Bu çok iyi hazırlanmış!" diyen, bizi motive eden öğretmenler olmadı. (Meltem, 22/04/2005)

Fakülte danışmanlarımız genelde çok yoğunlar ve bunun sıkıntısını bizlere çektiriyorlar. Soru sormaya gittiğimizde öylesine bir cevap verip geçiştiriyorlar. Onların bu stajı pek önemsemediklerini düşünüyorum. (Ayşen, 25/05/2005)

Uygulamada, adaylar ve uygulama öğretmeni arasında köprü kurma, kazanımların hayata geçirilmesini sağlama ve adayları değerlendirme fakülte danışmanlarının sorumluluğundadır (Slick, 1997). Verilerin yansıttığı gibi, adaylara sunulan danışmanlık hizmetleri üniversite ve uygulama okullarında yetersiz kalmaktadır. Danışmanlığın niteliği, Öğretmenlik Uygulaması dersinin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Slick, 1997). Bu dersin nitelikli olarak yürütülmesi ve araştırmada saptanan sorunların çözümü için öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, adayların öğretmenlik uygulaması derinlemesine incelenmiş ve üç temel sorun saptanmıştır: eylem, profesyonel sosyallik ve danışmanlık. *Eylem*, uygulamada adayların kendi varlıklarını ortaya koyabilmede sınırlı hissettiklerini göstermektedir. Bunun nedenleri arasında; öğretmen olarak rolünün belirsizliği, adayın bilgi, beceri ve inançlarıyla sınıftaki uygulamalar arasındaki felsefi çelişki ve öğretmenlik uygulaması dersinin yapısından kaynaklanan aksaklıklar belirlenmiş ve tartışılmıştır.

İkinci sorun olarak profesyonel sosyallik; yabancılık-benimsememe ve ahenk-benimsememe alt kategorilerinde tartışılmıştır. Adayların büyük bölümünün okul yaşamının bütünüyle bağdaşan şekilde uygulamalarını sürdüremedikleri ve yabancılık-benimsememe hislerini taşıdıkları; ancak, uygulama öğretmenlerinin etkin yapıcı danışmanlığı vasıtasıyla, bu yabancıliğın ahenk-benimsemeye dönüştüğü anlaşılmaktadır. Yapıcı, yıkıcı ve yetersiz danışmanlık üçüncü sorun olarak saptanmıştır. Yıkıcı ve yetersiz danışmanliğın; adayların kendilerine güveninde, motivasyonunda ve mesleki becerilerinde olumsuz değişimlere sebep olduğu görülmüştür.

Bu dersin adayların mesleki gelişimini destekleyici yönde yapılandırılması için, etkin üniversite-okul işbirliği kaçınılmazdır. Bu işbirliğini kuvvetlendirici unsurlar olarak, paydaşların karşılıklı beklentilerinin ortaya konulmasını sağlayıcı iletişim ağı seminerlerle, konferanslarla ve dokümanlarla sağlanabilir. Uygulama okulu öğretmenleri ve adaylar için rol ve sorumluluklarıyla ilgili kılavuz hazırlanıp, uygulama başlangıcında paydaşlara dağıtılabilir. Ayrıca, haftalık seminerler yapılması ve uygulama günlüğü tutulması önerilmektedir.

Bu çalışma, öğretmenlik uygulaması sürecinde adayların gözüyle yaşanan deneyimleri ortaya koymakta ve çözüm önerileriyle katkılar sağlamaktadır. Araştırma sonuçlarının çalışmanın yapıldığı alana ve katılımcılara özgü oluşu bulguların genel lenmesini engellemekle birlikte, ortaya konulan deneyimler ve çözüm önerileri benzer durumlara yansıtılabilir. Bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması süreci adayların gözüyle yansıtılmıştır; ancak, danışmanların deneyimleri de benzer çalışmalarla yansıtılırsa, daha ayrıntılı öneriler sunulabilir.

Kaynakça

- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159 (3).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Cohn, M. M., & Gellman, V. C. (1988). Supervision: A developmental approach for fostering inquiry in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 39 (2), 2-8.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five tradition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescent drop into and out of public high school. G. Natriello (Ed.), *School dropouts: Parents and policies*. New York, NY: Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1980). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- Goodfellow, J., & Sumsion, J. (2000). Transformative pathways: Field-based teacher educators' perceptions. *Journal of Education for Teaching*, 26 (3), 245-257.
- Goodman, J. (1986). *Constructing a practical philosophy of teaching. A study of preservice teachers' professional perspective*. Bildiri: The American Educational Research Association, San Francisco.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Henry, M. A., & Beasley, W. W. (1989). *Supervising student teachers: The professional way* (4th ed.) Terra Haute, IN: Sycamore Press.
- Jones, G. M., & Vesilind, E. (1995). Preservice teachers' cognitive frameworks for class management. *Teaching and Teacher Education*, 11 (4), 313-330.
- MacDonald, C. J. (1992). The multiplicity of factors creating stress during the teaching practicum: The student teachers' perspective. *Education*, 113 (1), 83-87.
- Martin, S. D. (2004). Finding balance: Impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 405-422.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass Publications.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and Practices*. New York: Longman
- Montecinos, C., Cnudde, V., Ow, M., Solis, M. C., Suzuki, E., & Riveros, M. (2002). Relearning the meaning and practice of student teaching supervision through collaborative self-study. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 781-793.
- Perry, R. (1997). *Teaching Practice: A guide for early childhood students*. New York: Routledge
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Slick, S. K. (1997). Assessing versus assisting: the supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 713-726.
- Stake, E. R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19 (5), 483-498.
- Weasmen, J., & Woods, A. M. (2003). The role of the host teacher in student teaching experience. *Clearing House*, 76 (4), 174-77.
- Yarrow, A., Millwater, J., & Foster, B. (1994). *University practicum supervisors: Marching to a different drummer?* ERIC Document Reproduction Service No: ED 375 093.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay

Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi

*Evaluation of Writing Products in Turkish Courses Based on
Creative Writing Approach*

Sadet MALTEPE*

Öz

Problem Durumu: Türkiye'deki pek çok eğitimci, yazar eğitim sistemimizin öğretmen merkezli, ezberci, öğrencileri düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılıklarını öldüren, basıkıcı, otoriter bir uygulama içinde olmasını eleştirmektedir. Böyle bir eğitim sistemi içinde yer alan Türkçe derslerindeki uygulamalarla gerçekleştirilen yazılı anlatım ürünlerinin yaratıcı yazma açısından niteliğinin belirlenmesi de önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı / Araştırma Soruları: Bu çalışmanın amacı; Türkçe derslerinde sürdürülen yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım çalışmalarının (kompozisyonların) yaratıcı yazı açısından niteliğinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Yöntemi: Nitel araştırma stratejisi içinde yer alan doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı tüm resmi ilköğretim okullarının 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Örneklem yöntemi olarak *Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi* yapılmış; OKS Türkçe net ortalamasına göre üst, orta ve alt düzeyde başarılı okulların yer aldığı grupların her birinden bir 6. , bir 7. ve bir de 8. sınıftan olmak üzere toplam 266 öğrenci veri kaynağı olarak alınmıştır. Nitel veriler; yaratıcı yazma yaklaşımına uygun olarak düzenlenen bir kompozisyon konusuyla ilgili öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinden sağlanmıştır. Nitel veri setleri araştırmacı tarafından özellikle bu araştırma için geliştirilmiş tümevarımsal içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmada öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve faklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından ise genellikle öğrencilerin, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici (öğütleyici) deyişler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı Yazma, Türkçe Öğretimi, Yazma Öğretimi, Kompozisyon Değerlendirme

* Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
e-posta: sadetmaltepe@hotmail.com

Abstract

Problem Statement: Most of the educators and writers in Turkey criticise the education system which involves teacher-centred, rote learning, keeping children away from critical thinking, inhibiting creativity, constrained and authoritarian practices. It is therefore important to determine the quality of the written expression outcomes in terms of creative writing which takes place in Turkish courses practices

Purpose of Study: The study presented in this dissertation aimed at evaluating students' written expression works (compositions) created in the ongoing writing practices in Turkish courses based on traits of creative writing approach

Methods: In this study, documentary analysis method was used in the qualitative research approaches. All the grade 6, 7 and 8 students were selected as population in the primary schools of central area of Balıkesir. Maximum variation was used as sampling strategy, draw total of 266 students as data source by selecting each grade from the higher, medium and lower achieved schools in the OKS exam. : Qualitative data were obtained from students' written narrative works about an essay topic designed in accordance with creative writing approach; Qualitative data set was analyzed with the inductive content analysis technique which was specifically developed by the researcher for this study.

Findings and Results: Qualitative results of the study suggest that the higher the success level of the schools in Turkish courses, the more appropriate the students' writing products are regarding grammar, spelling and punctuation, and overall aesthetic. In addition to this, the students, in general, exhibited close-minded, quoting way of thinking in creative ideas; it was concluded that they were inadequate in generating empathy and divergent thinking. In terms of linguistic creativity, it was observed that the majority of students used a general expression language, definition sentences, and advisory sayings.

Keywords: Creative Writing, Turkish Teaching, Writing Teaching, Evaluating Writing

Anadili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini gerçekleştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2004, s. 5). Anadili öğretiminde dil becerilerinin kazandırılması; dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanmaktadır. Bu etkinlikler, birbirinden ayrı değil, birbirini tamamlayıcı bir ilişki içindedir.

Kavcar (1983, s. 114)'a göre isteyen, biraz çaba gösteren herkes dilini iyice öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökülebilir. Elbette herkes büyük yazar olamaz; ama doğru yazma becerisini kazanabilir. Bunun yanında temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre ağır gelişmekte ve çok sayıda alıştırmayı gerekli kılmaktadır (Demirel, 2003). Yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir. Bu durum; yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır (Byrne, 1988).

Yazma becerisini geliştirmede öğrencilerin güçlük çekmelerinin yalnızca yazmanın doğasından kaynaklanan sorunlara bağlı olmadığı düşünülmektedir Türkçe dersinin aynı zamanda bir sanat dersi de olduğunun yeterince anlaşılabilmesi; öğrencilerin yaratıcı yetilerinin yeterince geliştirilmemesi; anadili becerileri alanlarında uygulamalı çalışmalara yer verilmeyişinin öğrencilerin düşünme, yaratıcı olabile

ve etkili iletişim kurabilme yeterliliklerini olumsuz etkilemesi alanyazında özellikle vurgulanan Türkçe öğretimi sorunları olarak ortaya çıkmaktadır (Topbaş, 1998; Sever, 2004). Bu yüzden Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleşen yazma uygulamaları da, hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır.

Her çocuğun kişiliğinde doğal anlatım yetisi gibi doğal yazma yetisi de bulunmaktadır. Her iki yeti de çocuğun kendini ifade edebilmesi için gereklidir. Ancak, eğitim sistemleri; düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılığı öldüren ve baskıcı yapılar sergilediğinde, bu yapılar bastırılır ve çocuk artık sözlü ve yazılı anlatım yetisinin kendisine ait bir özellik olduğunu hatırlamaz. Çünkü ondan beklenen; yazılı anlatımla kendi duygu ve düşüncelerini gözlemlerini ve deneyimlerini anlatması değil; içselleştiremediği, basmakalıp, yapay düşünceleri aktarmasıdır (Eruz, 1994). Bu zorlukların ortadan kalkması ve yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yazmaktan zevk almasını sağlamak gerekmektedir. Bu başarıldığında yazma becerisini geliştirmeye ilişkin uygulamaların gerçekleştirilmesinin daha da kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin kendi yaşantı ve deneyimlerinden yola çıkarak gözlemlerini, hayal gücünü, dış dünyaya yönelik algılarını yansıtabilmesine; dili etkili ve yaratıcı kullanabilmesine olanaklar sağlayan, yazma öğretimi sürecinin her aşamasında öğrenciyi etkin kılan ve diğer dil becerilerini kullanmayı gerektiren yapısıyla yaratıcı yazma yaklaşımı, yukarıda bir kısmına değinilen yazma uygulamalarındaki sorunların çözümünde bir seçenek olabilir.

Yazı yazma sürecinin iki ana yaklaşımda incelendiğini vurgulayan Oral (2003), bu yaklaşımlardan birincisinin ürünü temel aldığını, ikincisinin de süreç yaklaşımı olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı yazmanın da içinde bulunduğu süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etme ve destek vermekle yükümlüdür. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Yani öğretmen, öğrenciyi nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar. Ayrıca süreç yaklaşımında yazma; öğrenme ve gelişmenin bir yolu, analiz edilebilen ve tanımlanabilen belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak görülmektedir. (Smith, 2000; Oral, 2003).

Yaratıcı yazmanın, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini, hayal gücünü kullanarak, özgürce kağıda dökmesi olduğunu söyleyen Oral (2003), ayrıca yaratıcı yazmanın yaratıcılığı ve kişiliği geliştirecek yöntemlerden biri olduğunu da belirtmektedir. Öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmak, yalnızca öğretici yazılar yazdırmakla olanaklı değildir. Önemli olan, dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına olanak sağlamaktır. Böylelikle dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimler zihinde canlanır ve kağıda dökülür. Duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkında olmak ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmalarını sağlar. Ayrıca kişinin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşabilmesi için kendi görüş, düşünce ve hayal gücünü de işin içine katması gerekir. Yaratıcı

cı yazma, dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanır (Aşılıoğlu, 1993, s. 146).

Yaratıcı yazma yaklaşımında değerlendirme, tüm süreç yaklaşımlarında olduğu gibi, ürünün yanında süreci de kapsamaktadır. Yaratıcı yazma da öğretmen, süreci değerlendirmenin yanında elbette yazma ürünlerini de değerlendirir. Burada söz konusu olan yaratıcı yazıların değerlendirilmesidir. Bu nedenle öğretmenin, metinleri yalnızca yazım, noktalama ve dilbilgisindeki belli kurallara ve düşüncelerin mantıklı bir şekilde dizilip dizilmediğine göre değerlendirmesi beklenemez. Bu ölçütlere yaratıcı yazılarda da uyulması gerekir; ama bu yeterli değildir. Yaratıcı yazılarda önemli olan, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, özgün ve akıcı fikirler ışığında cesurca ve dürüstçe aktarabilmeleridir (Oral, 2003).

Yaratıcılığın, hayal gücünün, gözlemlerin, dış dünyaya yönelik algıların, deneyimlerin, fantastik öğelerin(sıra dışı öğeler) vb. kullanıldığı yaratıcı yazma etkinlikleriyle ortaya çıkan yazma ürünlerinin de söz konusu öğelerin göstergelerini içermesi beklenir. Aynı zamanda öğrencilerin sıralanan kaynaklardan ve uyarlardan yararlanarak oluşturduğu yazılarda dili de yaratıcı bir şekilde kullanması gerekir. Dili yaratıcı kullanmak; dilin tüm olanaklarının (sözcükler, cümle kuruluşları, deyimler, benzetmeler, imgeler, vb.) farkında olmaya ve bu olanakları etkili ve özgün bir şekilde kullanmaya bağlıdır (Aksan, 1993a; 1993b).

Bu bağlamda öğretmenler tarafından, yaratıcı yazıların değerlendirilmesinde yazma konusuna ve türüne göre farklılaşabilecek ölçütler dikkate alınarak öğrenci yazılarının daha ayrıntılı ve yaratıcı öğeleri belirleyecek şekilde incelenip değerlendirilmesini sağlayacak olan nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılabilir. Bu yöntemle öğretmen, öğrencilerin yazılarını daha ayrıntılı ve yaratıcı öğeleri belirleyebilecek şekilde inceleyip değerlendirebilir. Ayrıca öğretmen, yazıları öğrencilere dağıtarak, incelemeleri sonucu elde ettiği yaratıcı yazılara ilişkin bulguları öğrencilerin de görmesini ve böylece öğrencilerin kendi yazma gelişimlerinin farkına vararak hem yazmaya karşı güdülenmelerini hem de "Daha iyi nasıl yazabilirim?" sorusunu kişisel olarak cevaplamalarını sağlayabilir.

Bu çalışmada Türkçe derslerinde sürdürülen yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım çalışmalarının (kompozisyonların) yaratıcı yazı açısından niteliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yazılı anlatım ürünlerinde (kompozisyonlarında) öğrenciler, *düşünsel yaratıcılıklarını* nasıl yansıtmışlardır?
2. Yazılı anlatım ürünlerinde (kompozisyonlarında) öğrenciler, *dilsel yaratıcılıklarını* nasıl kullanmışlardır?

Yöntem

İlköğretim okullarının 6. , 7. ve 8. sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe derslerindeki var olan yazma uygulamalarıyla oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinin (kompozisyonlarının) yaratıcı yazma yaklaşımı açısından niteliğinin değerlendirilmesinde nitel araştırma stratejisinde kullanılan doküman analizi yöntemi işe koşulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Eöven ve Örnekleme

Balıkesir ili merkez ilçesine bağılı tüm resmi ilköğretim okullarının 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencileri araştırmanın *çalışma evreni* olarak belirlenmiştir. Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki var olan yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım ürünlerine ulaşabilmek için de *Maksimum Çeşitlilik Örnekleme* yapılmıştır. Nitel stratejide kullanılan Maksimum Çeşitlilik Örnekleme, tabakalı örnekleme sürecine benzemektedir. Ancak nicel araştırma stratejisinde olasılık temelli örnekleme seçilirken, nitel araştırma stratejisinde amaçlı örnekleme türleri kullanılmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemeğinde amaç, görel olarak küçük bir grup oluşturmak ve bu örnekleme de çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Patton, 1987, 1990; Maxwell, 1996; Yıldırım & Şimşek, 1999). Belirlenen örnekleme yöntemi ışığında, OKS Türkçe net ortalamasına göre üst, orta ve alt düzeyde başarılı okulların yer aldığı grupların her birinden bir 6. , bir 7. ve bir de 8. sınıftan yazılı anlatım ürünleri (kompozisyon) sağlanmıştır. Yapılan maksimum örnekleme sonucunda, araştırmanın nitel alt problemlerini yanıtlamak için toplam 266 öğrenci veri kaynağı olarak alınmış; bu öğrencilerin yazdıkları toplam 266 sayfa yazılı anlatım ürünü (kompozisyon) de nitel veri seti olarak elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Türkçe derslerinde gerçekleşen yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım ürünlerini (kompozisyonları) değerlendirebilmek için araştırmada nitel araştırma stratejisinin doğasına uygun olarak açık uçlu bir uyarandan oluşan yazılı anlatım (kompozisyon) konusundan yararlanılmıştır. Yazılı Anlatım Becerisini (Kompozisyon Yazmayı) Açığa Çıkaran Açık Uçlu Uyarı (Kompozisyon Konusunu) seçmede izlenen aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

Ölçeği geliştirebilmek için öncelikle 6. , 7. , ve 8. sınıf Türkçe öğretim programının yazma becerisine yönelik hedefleri ile alanyazında yer alan yaratıcı yazma uyarınları olarak değerlendirilen yazma konularının ve yazma ürünlerinin nitelikleri incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini sergileyebilecekleri, her sınıf düzeyi için de geçerli olabilecek yaratıcı yazma konuları belirlenmiştir. Belirlenen yaratıcı yazma konuları listelenmiş; 6. , 7. , ve 8. sınıf öğrencileri ile Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin katıldığı görüşme toplantıları sonucunda yaratıcı yazma konularının sayısı azaltılmış ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Böylelikle kompozisyon konularının görünüş ve kapsam geçerliliklerine yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Uzman görüşleri ve 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda ; "*Bir an için dünyaya yeniden geldiğini düşün. Bu kez sana dünyada istediğin herhangi bir canlı olabilme hakkı verilmiş. Ne olmak isterdin? Değişimden sonraki ilk gününü bize anlatır mısın?*" konusunun yazılı anlatım becerisini (kompozisyon yazmayı) açığa çıkaran açık uçlu uyarı (kompozisyon konusu) olabileceğine karar verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Yaratıcı yazma ile ilgili alanyazın birkaç kez sürekli okunmuş ve böylelikle çalışma konusunu tanımlayan terimlere, temalara, vurgulara, ilkelere odaklanılarak nitel çözümlemeye katkı getirebilecek bir çerçeve belirlenmiştir. Daha sonra nitel veri setinden de yararlanılarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlamaya, verideki anlam-

lı birimlere kod listesiyle örtüşen, uygun adlandırmalar yapılarak öncelikle kompozisyonlar üzerinde başlanmıştır. Kodlama sırasında, hangi kodların bir arada bulunabileceğine yönelik kestirimlerde bulunularak verideki düzenli birimlere, temalara karar verilmiştir. Veri, hem sınıf düzeyi açısından hem de alt, orta ve üst düzeyde başarılı okullar dikkate alınarak düzenlenmiş; böylelikle aynı türden kod, tema ve örüntülere yönelik aykırı ve benzer açıklamalar görülebilmektedir. Bu test etme süreci hem nitel bulguların geçerliliğine ve güvenilirliğine katkı getirmiş hem de raporlaştırma aşamasında çeşitleme sağlanmasını kolaylaştırmıştır. Raporlaştırmada, her alt problemin altında yer alması düşünülen temalar tanımlanarak bu temaların altında yer alan kodlara yönelik betimlemeler yapılmış ve uygun olan alıntılarla alt probleme yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

“Yazılı anlatım ürünlerinde (kompozisyonlarında) öğrenciler, düşünsel yaratıcılıklarını nasıl yansıtmışlardır?” şeklinde ifade edilen alt problem çerçevesinde öğrencilerin yazıları incelendiğinde “düşünsel yaratıcılık” temasını oluşturan; “değişime açık olma”, “değişime kapalı olma”, “esneklik”, “özdeşim kurma”, “özgünlük”, “kabullenme” “aktarmacılık”, “toplumsal duyarlık”, “kalıpcılık” ve “korku” kodlarına ulaşılmıştır. Sıralanan kodlara ilişkin bazı bulgular, öğrencilerin yazılarındaki ilgili yerler alıntılanarak aşamalı bir biçimde aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin belirlenen kompozisyon konusunda yazdıkları yazılar incelendiğinde genellikle “hayvan”, “insan” ve “bitki” olarak dünyaya gelmek istedikleri bulunmuştur:

“Aman Allah’ım. İnanamıyorum. Her yerim sarı tüylerle dolmuştu. Boyum küçülmüş, ve dört ayak üstünde duruyordum. Kuyruğum vardı ve bir arabanın altındaydım. (...)” [Erkek, 6. Sınıf]

“Ben dünyaya gül olarak gelmek isterdim. Dünyadaki her şeyden gürlüden uzak bir yerde kırmızı bir gül. (...)” [Kız, 7. Sınıf]

“Ben dünyaya yeniden gelirim bir çift kanat ve turuncu bir gagayla gelmek isterim. Yani kuş olmak. (...)” [Erkek, 8. Sınıf]

Öğrencilerin yerinde olmak istedikleri hayvanların ya çevrelerinde sıkça gördükleri evcil hayvanlar (kedi, köpek) ya özelliklerinden etkilendikleri hayvan ya da bitki (kuş-özgürlük, aslan-güç, gül-güzellik, fil-irilik gibi) olduğu görülmüştür. Bu yönüyle öğrencilerin “değişime açık” oldukları; ama daha çok farklı ve özgün değişimler yerine beklenen ve sıradan değişimlere yöneldikleri ve değişimde farklılığı tam olarak yaratamadıkları söylenebilir.

Düşünsel yaratıcılıkta “değişim” kodu açısından öğrencilerin yazıları incelendiğinde dünyaya yeniden insan olarak gelmek istediğini dile getiren öğrencilerin sayısı oldukça fazladır:

“Bana istediğim bir canlı olma hakkını verseler. Hayata gerçekten bir insan olarak gelmek isterdim. Büyük bir kız çocuğu olarak gelmek isterdim. Okumuş, eline ekmeğini almış, öğretmen olmuş bir şekilde dünyaya gelmek isterdim. (...)” [Kız, 7. Sınıf]

“Ben dünyaya yeniden gelseydim yine bir insan olmak isterdim Bunun yanında da en büyük isteklerimden biri olan subay veya general olmak isterdim. (...)” [Erkek, 8. Sınıf]

Yukarıda da görüldüğü gibi, öğrencilerin değişime kapalılığın yanında hayal gücünü değil, gelecek planlarını yansıttıkları yazılar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin, yazılarını gelecekteki mesleklerinin nasıl olması gerektiği yönündeki beklentilerini düşünerek kurguladıkları görülmüştür. Alıntılar bir an önce büyüüp meslek sahibi olma kaygısının yaratıcılığı nasıl engellediğini göstermesi açısından önemli görülebilir.

“Allah herkesi dünyayı bir kere getirmiştir. Eğer ikinci bir hakkımız olsaydı, ben bir bitki olmak isterdim. (...) kendimi bitki olarak düşününce bana garip gelirdi. Eğer bitki olsaydım, sulanmak isterdim. Ama ben insan olarak kalmayı tercih ederim. Allah’ın bana verdiği yetenekleri reddetmezdim. Bence bir hayvan yada bitki olmak çok garip olurdu.” [Kız, 6. sınıf]

“(...) Bazen değişik hayvanların ne hissettiğini ve yaşadığı yerleri merak ediyorum. Kendim onların içinde olsaydım ne hisetirdim. Bazende onların yerinde olmak isterdim. Ama ne olsada Allâh beni insan yaratı. Bazen için başkalarına özense de ben bir insanım vede yaşadığım çevremde de çok mutluyum. (...)” [Kız, 6. Sınıf]

Yukarıdaki alıntılarda ilginç bir durum söz konusudur. Bu yazılarda her iki öğrenci de ilk önce dünyaya yeniden gelselerdi bitki ya da hayvan olmak istediklerini belirttikleri halde daha sonra “Ama ben insan olarak kalmayı tercih ederim. Allah’ın bana verdiği yetenekleri reddetmezdim.” ve “Bazen de onların yerinde olmak isterdim. Ama ne de olsa Allah beni insan yarattı.” ifadeleriyle hayallerini sınırlamaktadırlar.

Yukarıdaki açıklamalar bağlamında, dayanağını dinden alan düşüncelerin, otoriteye bağlılığın, kabullenmenin, kalıpcılığın ve korku duygularının yaratıcılığı engellediği düşünülebilir. Öğrencilerin alıntıları büyük oranda söz konusu öğeleri içeren iletiler sunmaktadır. Bu durum, söz konusu okullardaki öğrencilerin “değişime kapalı” oldukları ve düşüncelerinde esnek olmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Düşünsel yaratıcılık açısından, insan dışında başka bir varlık olarak dünyaya gelme isteklerini belirtenlerin içinde çok az sayıda öğrencinin yerine geçtikleri varlıkla “özdeşim” kurdukları bulgulanmıştır. Aşağıda bir örneği sunulan yazılarda öğrenciler, yerine geçtikleri varlıkların yaşantılarına ilişkin ayrıntıları yeterince açıklamadan, olayları, insan bakış açısıyla dile getirmişlerdir:

“(...) İlk olduğum (aslan) gün oradaki küçük büyük hemen hemen her hayvanla tanıştırdım bana yaşayıp büyüyeceğim yeri tanıtırlandı ve bende orayı öğrenmeye çalıştım. (...)” [Erkek, 6. Sınıf]

Öğrencilerin yazılarındaki özdeşim kurma düşüncesinin azlığı, yaratıcılığı tetikleyen özdeşim gibi önemli öğelerin ilköğretimde gerçekleştirilen yazma süreçlerinde yeterince açığa çıkarılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Toplumun beklentileriyle örtüşük bir birey yaratma çabası, öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde tıpkı dine dayalı düşünmenin yaratıcılığı engellediği gibi sorunlar

yaratmaktadır. Bu yorumun en önemli kanıtlarına, öğrencilerin yazılarındaki büyüklerin ve toplumun beklentilerini karşılama kaygılarının yansıtılmasında rastlanmıştır:

"(...) Ben dünyaya yeniden gelseydim yine kibar, derslerinde başarılı, iyi niyetli, saygılı, sevgili bir insan olmak isterdim. Arkadaşlarımla iyi geçinmek isterdim. Yeşile basmayan, yaşadığı yeri yemyeşil kılan, hayvanları koruyan, seven bir insan olmak isterdim. (...)" [Kız, 6. Sınıf]

"(...) Ülkem için askeri başarılar kazandırmak ister, ailemin benim için o zamana kadar yaptığı bütün fedakarlıkları boşa çıkartmamaya çalışırdım. Ülkeme, vatanıma, milletime hayırlı bir evlat olmaya çalışırdım. [Erkek, 8. Sınıf]

Yukarıdaki yazılarda özellikle 6. sınıf öğrencilerinin sahip olmak istedikleri özelliklerin kendilerinden çok büyüklerinin ve toplumun istediği özellikler olduğu söylenebilir. Bu durum, 6. sınıf öğrencilerinin yazılarında "aktarmacı" bir düşünsel yapının var olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak, söz konusu öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı "duyarlı" oldukları düşünüldüğünde yaratıcı özellikler sergiledikleri de düşünülebilir. Torrance (Akt. : Sungur, 1997)'a göre, yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olmayı da gerektirmektedir.

"Yazılı anlatım ürünlerinde (kompozisyonlarında) öğrenciler, *dilsel yaratıcılıklarını* nasıl kullanmışlardır?" biçiminde ifade edilen alt problem çerçevesinde öğrencilerin yazıları incelendiğinde "dilsel yaratıcılık" temasını oluşturan "genel anlatım", "öyküleştirme", "ders verici (öğütleyici) deyişler", "tanım cümleleri", "anlatımda kalıplılık", "betimleme", "duyulardan yararlanma", "gözlemlerini yansıtmaya", "özgün deyiş", "kesik cümleler", "devrik cümleler" ve "karşılıklı konuşmalar" kodlarına ulaşılmıştır. Sıralanan kodlara ilişkin bazı bulgular, öğrencilerin yazılarındaki ilgili yerler alıntılanarak aşamalı bir biçimde aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilere verilen kompozisyon konusuyla onlardan, dünyaya yeniden hangi varlık olarak gelmek istediklerini ve değişimden sonraki ilk günlerini de anlatmaları istenmesine rağmen öğrencilerin genellikle değişimden sonraki ilk günlerini anlatmadıkları; yalnızca dünyaya yeniden ne olarak gelmek istediklerini, bunun nedenlerini ve değişimden sonra ortaya çıkabilecek durumları "öyküleştirme" yoluna başvurmayıp "genel bir anlatım" diliyle yazdıkları bulgulanmıştır:

"Bana dünyaya tekrar gelip ne olmak istediğimi sorsalar, ben bir kuş olmak isterdim. Dünyaya tepeden bakmak, havada doyasıya oynamak isterdim. (...)" [Erkek, 6. Sınıf]

Öğrenci yazıları içinde az da olsa değişimden sonraki süreçte yaşanan olayların kurgulanarak "öyküleştirildiği" yazılara da rastlanmıştır:

"(...) Galiba uyuya kalmıştım. Uyandığında her yerim ıslaktı. Başımın ucunda bir bardak ile bir ihtiyar duruyordu. Ve beni ayağınla dürtüyordu. İhtiyar beni dinlemeyince aniden fırladım ve ihtiyarın bacağına tırmaladım. İyi yapmıştım sanki. Çünkü o beni ıslattı. (...)" [Erkek, 6. Sınıf]

"(...) Annem bana zamanı geldiğini söyledi. Ben sordum, anneme neyin zamanı geldiğini. Annem tabiki avlanmanın zamanı dedi. Ben avlanmayı bilmiyordum. Annem bana iki şey söyledi. Biri, avını avlamakta kararlı olmalısın, avını gözüne koymalı onu avlamalısın. İkincisi pençelerini zamanında avın boynuna atmalısın. dedi. (...)" [Erkek, 8. Sınıf]

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi, öğrenciler, bir günlerini anlattıkları yazılarında yerine geçtikleri varlığı yazının ana kahramanı olarak kullanmakta; bunun yanında diğer hayvanlar ve insanlarla ilişkilerini “karşılıklı konuşmalar”la yansıtmaktadır. Ayrıca yazılarda öykünün serim, düğüm, çözüm bölümlerinin izleri de görülmektedir. Karşılıklı konuşmalar, öykü türünde kurgunun temeli ve öykünün özü olarak kabul edilir (Mueller & Reynolds, 1992). Bu yüzden söz konusu yazının “öyküleştirme açısından güçlü olduğu” söylenebilir.

İncelenen yazılarda, özellikle “öyküleştirme”nin yapıldığı yazılarda, dilsel yaratıcılık açısından önemli bir özellik olan “betimleme”ler de bulgulanmıştır:

“(. . .) Kuş olup geldim dünyaya yumurta çatladı ve ben çıktım. Bir dalın üzerindeydim. Süpürge telleriyle yapılmış bir yuvada. Benimle beraber iki yavru daha vardı bir de büyük iki kuş biri anne öbürü baba (. . .)” [Kız, 6. Sınıf]

Yukarıda bir örneği verilen yazılarda öğrencilerin, yerine geçtikleri varlığın fiziksel özelliklerini, o varlığın içinde bulunduğu durumu ve çevreyi “betimlediği” bulgulanmıştır. Betimleme, akıl ve duygular aracılığıyla imgeleme seslenir. Bu yüzden “betimleme” öykülemeyle birlikte anlatımın temel öğelerinden biridir (Kıran & Kıran, 2000). Bu nedenle söz konusu öğrencilerin, yazılarında bir ölçüde de olsa dili yaratıcı olarak kullandıkları söylenebilir.

Dilsel yaratıcılıkta “özgün deyiş” açısından öğrencilerin yazıları incelendiğinde farklı ve özgün deyişleri yazılarında kullanan öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmüştür:

“(. . .) Daha sonra şehrimdeki güzellikleri; şırl şırl bir şelale , cıvı cıvı kuş sesleri, ağaçlarda zıplayan sincaplar, yerde her renkten çiçekler ve mutluluktan ağızdan hiç eksilmeyen ışıqla gezmek isterdim. (. . .) Böyle bir şehirde ilk günümde sabah kahvaltımı eksiksiz hata kuş sütüyle yapmak isterdim. (. . .)” [Kız, 7. Sınıf]

Yukarıdaki alıntıda yer alan “Mutluluktan ağızdan hiç eksilmeyen ışıqla gezmek isterdim.” cümlesi “Mutlu bir şekilde ıslık çalarak gezmek isterdim.” biçiminde de kurulabilirdi. Zaten öğrenci yazılarının çoğunda böyle sıradan cümlelerin kullanımına sıkça rastlanmıştır. Bu nedenlerden dolayı yukarıdaki ifadesiyle öğrencinin dili kullanma açısından hem farklılığı hem de özgünlüğü yakaladığı söylenebilir. Aynı öğrencinin yazısında zengin kahvaltılık sofrasını betimlerken “Sofrada kuş sütü eksikti.” biçimindeki bilinen deyiş yerine “kuş sütüyle yapılan kahvaltı”dan söz etmesi de dili özgün olarak kullandığının bir başka göstergesi kabul edilebilir.

Öğrencilerin yazıları arasında dilsel yaratıcılığın göstergeleri olarak kabul edilebilecek öğeler yerine dilsel yaratıcılığı engelleyebilecek öğelerin var olduğu yazılara daha çok rastlanmıştır. Bu yazıların ortak özelliği; öğrencilerin, yazılarında “tanım cümleleri”ni, “ders verici(öğütleyici) deyişleri” kullanma gereksinimi duymalarıdır. Bu duruma uygun örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Ben fil olmak isterim bunların üzerinde duracağım ve fillerin ne kadar yararlı varlıklar olduğu için üzerinde duralım. (. . .)” [Erkek, 7. Sınıf]

“Periler insanlara görünmeyen insanlara iyilik dağıtan varlıklardır. Ben dünyaya yeniden geldiğimde iyilik perisi olmak isterdim. (. . .) [Erkek, 7. Sınıf]

Yukarıda yer alan ilk alıntıda cümleleri öğrenci, yazısının sonuna yazmış ve yazının başına “giriş” yazarak ok işareti ile oraya taşımıştır. Bu durum, öğrencideki giriş bölümü yazmaya dönük beklentileri karşılama kaygısının bir göstergesi olabilir. Diğer alıntıda ise öğrenci, yazısına doğrudan doğruya bir tanım cümlesiyle başlamıştır. Bu nedenle öğrencinin “Giriş bölümünde konu tanımlanır.” yönlendirmesinin etkisinde kalarak “anlatımda kalıpcı” olduğu sonucuna varılabilir. Yazıları incelenen öğrenciler yalnızca giriş bölümünün değil, sonuç bölümünün yapılandırılmasında da “anlatımdaki kalıplara” bağlı kalma eğilimi göstermişlerdir:

“(. . .) Hiçbir zaman gülleri koparmayalım, üzerlerine basmayalım. Çünkü onları da Allah yarattı. ” [Kız, 6. Sınıf]

“(. . .) Size sonuç olarak gülleri sevelim koruyalım onlara sevgiyle yaklaşalım ve sakın ama sakın koparmayalım mutlu günlerinden mahrum bırakmayalım. . !” [Kız, 6. Sınıf]

Yukarıdaki alıntılar, yazıların son cümleleridir. Öğrencilerin, öykü türünde yazsalar bile yazılarının sonunda ana fikri “ders verici (öğütleyici) deyişler” kullanarak ilettikleri görülmektedir. Bu yüzden söz konusu öğrencilerin, “Ana fikir yazının sonuç bölümünde bulunur.” ve “Yazılar, ders verici, öğütleyici cümlelerle bitirilmelidir” kalıplarından kurtulamadıkları söylenebilir. Pek çok çocuk kitabında, metinle anlatılmak istenen tam verilmemişçesine, sona ayrıca bir de öğüt eklenmektedir. (Bozdağ, 2000). Öğrenci yazılarının ders verici ve öğütleyici cümlelerle bitmesi, ders kitaplarının ya da sınıfta okunan diğer kaynakların çoğunlukla bu tür özelliklere sahip ve öğrencilere dilin inceliklerini sezdirecek nitelikler taşımayan metinler içermesinden ve öğretmen beklentilerinden kaynaklanmış olabilir. Bu nedenlere bağlı olarak, yaratıcı yazı türünde yazabilecekleri bir konu verilmesine rağmen bazı öğrencilerin öğretici bir metin yazmaktan kurtulamadıkları da bulgulanmıştır

Sonuçlar ve Öneriler

Öğrencilerin yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından dayanağını dinden alan düşüncelerin, otoriteye bağlılığın, kabullenmenin, kalıpcılığın, korkunun ve gelecek kaygısının etkisiyle genellikle değişime kapalı, aktarmacı ve esnek olmayan bir düşünce yapısı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yazılarında değişime açık oldukları görülen öğrencilerin ise, genellikle özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dilsel yaratıcılık göstergeleri olarak az sayıdaki öğrencinin yazısında öyküleştirme, betimleme, duyular, gözlemler, kesik cümleler, karşılıklı konuşmalar ve özgün deyişler görülmüştür. Çok sayıda öğrencinin ise, yazılarında genel bir anlatım diline; tanım cümlelerine; ders verici (öğütleyici) deyişlere; kalıplaşmış giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vererek dili yaratıcı kullanmak yerine anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır

Düşünsel yaratıcılık açısından yazılarında değişime kapalı olduklarını yansıtan öğrencilerin, yazılarını öyküsel bir anlatım diliyle değil de genel bir anlatım diliyle oluşturdukları; bu yüzden de dilsel yaratıcılık göstergeleri olarak betimlemeleri,

benzetmeleri, duyuları ve gözlemleri kullanma açısından yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Düşünsel yaratıcılık açısından yerine geçtikleri varlıkla özdeşim kuramayan öğrencilerin, yazılarında genellikle dilsel yaratıcılık açısından da sorunlar yaşadıkları, özellikle betimlemeleri ve benzetmeleri ya hiç ya da çok az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca özdeşim kuramama sorunu; yazıların genel bir anlatım diliyle yazılmasına ve içinde sıkça tanım cümlelerinin, ders verici (öğütleyici) deyişlerin geçmesine de neden olmuş ve böylece özdeşim kuramamanın dilsel yaratıcılığı sınırlandırdığı, engellediği ortaya çıkmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlara dayalı olarak aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir:

Öğrencilerin, yaratıcı yazmaya hem bilişsel hem de duyuşsal olarak hazırlanmaları için öncelikle hayal gücünü, gözlemlerini, duyularını, yaşantı ya da deneyimlerini kullanmayı ve olağan dışı durumları tasarlamayı gerektiren yazma konuları öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte belirlenmelidir.

Yaratıcı yazma etkinlikleri; hayal gücünü, oyun ve canlandırmaları gerekli kıldığı düşüncesiyle yalnızca alt sınıf düzeylerine uygun görülmemeli, üst sınıf yazma uygulamalarında da yeterince sergilenmelidir.

Yetişkinlerin oluşturduğu dünyanın gerçekliğini yansıtan, öğrencilerin sonsuz düşünme evrenini sınırlayarak onları kendi dünyası dışında gelişen değerleri, kuralları, anlayışları olduğu gibi içselleştirmeye yönelten metinler, tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılmalıdır; özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin duygusuyla, düşüncesiyle kendilerini gerçekleştirebilecekleri bir yaşam alanı yaratan; onların gizil güçlerini ortaya çıkarmada uyarıcı görevi üstlenen, sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş (Sever, 2003) metinler kullanılmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerin oluşturduğu yazma ürünlerinde öyküleştirmeleri, betimlemeleri, duyuları, gözlemleri, kesik cümleleri, karşılıklı konuşmaları, özgün deyişleri vb. dili yaratıcı kullanma biçimlerini desteklemeli, farklılıkları değerli görmeli; onlardan tek tip yazma ürünleri oluşturmalarını bekleyerek öğrencileri, anlatımda belli kalıplara yönlentmemelidir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1993a). *Türkçe'nin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (1993b). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Arkadaş Kültür Merkezi.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozdağ, F. (2000). Çocuk kitaplarında metin, dil ve resimleme ilişkisi. 1. *Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu-Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu Bildiriler kitabı içinde* (s. 365-378). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Honkhong: Longman.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Eruz, S. (1994). Yazma uğraşının gizil gücü. J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu ve Ş. Özdil (Editörler), *Çağdaş eğitimde sanat içinde*, İstanbul: Demet Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *A. Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2000). *Yazınsal okuma süreçleri (dilbilim, göstergebilim ve yazınbilim yöntemleriyle çözümlemeler)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interpretive approach, thousand oaks*. California: Sage Publications.
- Mueller, L. & Reynolds, J. D. (1992). *Creative witting*. Illinois: National Texbook Company.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz -okulda/işyerinde/evde kullanılacak yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (Secaond Edition). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, C. B. (2000). *Writing instruction: Current practices in the classroom*. Clearinghouse on Reading English and Communication. Bloomington. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446 338).
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünme*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Topbaş, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Okul Yöneticilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetini Algılamaları

School Principals' Perception of the Guidance and Counseling Service

Yrd. Doç. Dr. Serap NAZLI*

Öz

Problem Durumu: Okulların bilgi toplumunda yerlerini alabilmeleri için, bilgi toplumunun sahip olduğu değerleri benimsemesi ve uygulaması, yetiştirdiği ve çalıştırdığı personelin de buna paralel olarak değişmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle, yirmi birinci yüzyılda okul yöneticilerinden beklentiler artmış, onlara yeni roller ve görevler yüklenmiştir. Araştırmacılar okul yöneticilerinin yeni rol ve görevlerini incelemeye başlamışlardır. Ancak, okul yöneticilerinin rehberlik hizmeti ile ilgili algıları, rol ve görevleri üzerinde yeterli çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini nasıl algıladıklarını belirlemektir. Bu bağlamda, araştırmada şu sorularına yanıt aranmıştır: Okul yöneticileri rehberlik hizmetlerinin amacını nasıl algılıyorlar? Okullarda rehberlik hizmetleri nasıl uygulanıyor ve uygulamalarda okul yöneticisi kendi rolünü nasıl algılıyor? Okul yöneticilerine göre mevcut rehberlik hizmetleri öğrencilerin ve toplumun ihtiyacını karşılayabiliyor mu? Rehberlik hizmetlerinin sorunları neler? Okul rehberlik hizmetlerinin yeniden yapılandırmaya ihtiyacı var mı?

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri 12 devlet okulunda görev yapan 21 okul yöneticisinden (7 müdür, 14 müdür yardımcısı) elde edilmiştir. Araştırma verilerini elde etmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmada okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacını ve okullarındaki uygulamalarını yeterince bilmedikleri, mevcut rehberlik hizmetlerinin çeşitli sorunlarını algıladıkları ve rehberlik hizmetlerinin toplumun ve öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığını düşündükleri, ancak ihtiyaca cevap veremeyen bu hizmetin nasıl yapılandırılacağı hakkında fikirlerinin olmadığı belirlenmiştir.

Öneriler: Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti ile ilgili bilgileri güncellenmeli, rol ve görevleri hakkında eğitim programları düzenlenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticileri, rehberlik hizmetlerini algılama.

* Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim üyesi
e-posta: serapnazli@yahoo.com

Abstract

Background/Problem Statement: It is important for the schools to adapt and implement the values that the information society has, and make the school staff and students change in line with these values so as to earn a position in the information society. Owing to such reason, expectations from school principals increased during the twenty first century and they took on new roles and tasks. Researchers have begun investigate new roles and tasks of school administrators. But, there are lack of study about perceptions, tasks and roles of school administrators in guidance and counseling.

Purpose: The aim of the study is to determine how school principals perceive the guidance and counseling services. In this respect, the following questions were asked to be answered: How do the school principals perceive the purpose of the guidance services? How are the guidance services implemented in the schools, and how do the school principals perceive their roles in the implementations? In their opinion, can the existing guidance services suffice the needs of the students, and the society? What are the problems of the guidance services? Do the school guidance services require a re-structuring?

Method: A qualitative research model was used in this study. Research data were collected from 21 school principals (7 principals, 14 vice principals) who are employed in 12 state schools. To collect the research data the interview method was used. A descriptive content analysis was used during the data analysis.

Findings and Results: The study established that the school principals neither knew the sufficiently purpose of the guidance and counseling services nor their practices at the schools, that they perceive various problems of the existing guidance services and think that the guidance services do not meet the needs of both the society and the students but that they have no idea of the proper structuring of this service that cannot meet the subject need.

Conclusion: The school principals' knowledge about the guidance and counseling services should be kept up-to-date; training program on their roles and duties should be planned.

Keywords: School principals, perception of the guidance services.

Sosyal örgütler olarak okulların varlıklarını sürdürebilmelerinin, kendilerinin ve çalışanlarının amaçlarını gerçekleştirmesine (Taş, 2003), bu amaçların gerçekleştirilmesinin de etkili bir okul yönetimine bağlı olduğu belirtilmektedir (Karip & Köksal, 1999; Erçetin, 2000; Akbaba-Altun, 2001; Akdağ, 2002; Bayrak & Bayrak, 2002; Özden, 2002; Çelikten, 2003; Özmen, 2003; Taş, 2003; Bardakçı & Baloğlu, 2005). Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumunda, dünyada her alanda büyük değişimler yaşanmakta ve değişim varolmanın temel bir koşulu haline gelmektedir. Bu durum tüm sistemler gibi, eğitim sistemini de etkilemekte ve eğitimin buna tüm boyutları ile uyum sağlamasını gerektirmektedir (Cafoğlu, 1998; Hesapçioğlu, 1998; Tezcan, 1998; Tozlu, 1998; Doğan, 2002; Yalçın, 2002; Kapusuzoğlu, 2004).

Okulların bilgi toplumunda yerlerini alabilmeleri için, bilgi toplumunun sahip olduğu değerleri benimsemesi ve uygulaması, yetiştirdiği ve çalıştırdığı personelinde buna paralel olarak değişmesi önem arz etmektedir (Cafoğlu, 1998). Bu nedenle, yirmi birinci yüzyılda okul yöneticilerinden beklentiler artmış, onlara yeni roller ve görevler yüklenmiştir (Karip & Köksal, 1999; Balay, 2000; Akbaba-Altun, 2001; Özden, 2002).

Okullarda çağın gereklerine uygun etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde okul yöneticiliği literatürde daha önce olmadığı kadar önem kazanmıştır (Özmen & Muratoğlu, 2005). Günümüzde yöneticiliğin sadece otorite ve güç kullanmak olmadığı (Özden, 1999); yöneticinin başarılı olması için daha önceden yapılanları daha hızlı, daha ekonomik ve daha iyi yapmasının yetmediği, yeni durumlar karşısında ne yapılması gerektiğini bulması gerektiği (Çelik, 1998; Özden, 2002; Bayrak & Terzi, 2004), diğer bir ifade ile liderlik özelliğine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Memişoğlu, 2004). Dolayısıyla günümüzde, okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi ayrı bir önem taşımaktadır (Özmen & Muratoğlu, 2005).

Bu gelişmelere bağlı olarak, eğitim bilimlerinde, özellikle eğitim yönetimi ve denetimi alanında, okul yöneticilerinin yeni rolleri daha yoğun olarak araştırılmaya başlanmıştır. Eğitim yönetimi ve denetimi literatürü incelendiğinde; örgüt sağlığı, örgüt bağlılığı, okul kültürü, okul iklimi, toplam kalite yönetimi, vizyon-misyon, örgütsel zeka, öğretim liderliği konuları daha yoğun araştırılmakta ve bu konularda okul yöneticisinin rolleri ele alınmaktadır. Ancak, etkili bir okul yöneticisinin rehberlik hizmetlerindeki rolü, liderliği konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okul yöneticilerinin, rehberlik hizmetlerini nasıl algıladıkları, rol ve görevleri hakkında psikolojik danışma ve rehberlik literatüründe de sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Pişkin, 1989; Özdemir, 1991; Kocabaş & Akkök, 2001; Şahin Yüksel, 2002; Akbaş & Çam, 2003). Oysa, okuldaki personel arasında eşgüdümü sağlayacak ve rehberlik çalışmalarını destekleyecek kişi okul yöneticileridir (Wittmer, 1993; Gysbers & Henderson, 2006). Okul yöneticilerinin desteği ile okulda rehberlik programı geliştirilebilir ve uygulanabilir; okuldaki bütün öğrencilerin yararlanabileceği bireysel, grup danışması yapılabilir; ailelerin okul programlarına katılımını sağlayacak organizasyonlar yapılabilir; akran yardımcılığı programları organize edilip uygulanabilir; ailelere, okula ve çevreye konsültasyon ve koordinasyon hizmeti sağlanabilir (Wittmer, 1993, s.241).

Myrick (1997)'de okul yöneticilerinin rehberlik programına liderlik ettiğini, okul rehberlik komitelerini oluşturduğunu ve bu komitelerde yönetsel destek verdiğini, rehberlik personelinin rol ve görevlerini belirlediğini, rehberlik programının uygulanması için kaynakları temin ettiğini, uygulamalarını denetlediğini vb. belirtmektedir. Ülkemize bakıldığında, 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde okul yöneticilerine çok önemli görevler verildiği görülmektedir. Yönetmeliğin 47. maddesi okul yönetiminin rehberlik hizmetlerinin eşgüdümünden sorumlu olduğu, diğer bir ifade ile rehberlik hizmetlerinin lideri olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini nasıl algıladıkları incelenmektir. Bu bağlamda araştırmada şu sorularına yanıt aranmıştır: Okul yöneticileri rehberlik hizmetlerinin amacını nasıl algılıyorlar? Okullarda rehberlik hizmetleri nasıl uygulanıyor ve uygulamalarda okul yöneticileri kendi rollerini nasıl algılıyorlar? Okul yöneticilerine göre mevcut rehberlik hizmetleri öğrencilerin ve toplumun ihtiyacını karşılıyor mu? Rehberlik hizmetlerinin sorunları neler? Okul rehberlik hizmetlerinin yeniden yapılandırılmaya ihtiyacı var mı?

Yöntem

Bu araştırmada nitel çalışma yapılmıştır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamı ile nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Tipik durum örnekleme, bir uygulamanın yapıldığı bir dizi durum arasından en tipik bir ya da birkaç tanesini saptayarak çalışma yapma olanağı veren örnekleme yöntemidir. Tipik durum örneklemeinde amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım & Şimşek, 1999, s.69-72). Araştırma, tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenen Balıkesir il merkezindeki 12 devlet okulunda (5 ortaöğretim, 8 ilköğretim) yapılmıştır. Bu okullarda görev yapan 21 okul yöneticisinden (7 müdür, 14 müdür yardımcısı) veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 2'i kadın, diğerleri erkek olup, kıdem yılları 7-32 yıl arasındadır. Veriler 15 Mayıs-20 Haziran 2006 tarihinde toplanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini elde etmek için görüşme yöntemlerinden, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, katılımcının perspektifini anlamaya olanak veren bir yöntem olmasıdır. Görüşme yöntemi ile deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar gibi gözlenemeyeni anlama şansı elde edilir. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konulmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (akt.Yıldırım & Şimşek, 1999, s.93-96). Görüşme formu hazırlanırken soruların açık-uçlu olmasına, esnek olmasına, katılımcıyı yönlendirmemesine ve "neden" yerine "ne" soruları olmasına dikkat edilmiştir (Stiles, 1993; Hill, Thompson & Williams, 1997; Tinsley, 1997). Görüşme formu beş sorudan oluşmuştur:

1. Sizce rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı nedir? Bu amacı benimsiyor musunuz?
2. Okulunuzda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri nasıl yürütülüyor? Sizin rehberlik hizmetinde göreviniz nedir?
3. Size göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sorunları nelerdir?
4. Sizce okulunuzda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrenci ve toplumun ihtiyacını karşılıyor mu?
5. Sizce ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin yeniden yapılandırılması gerekir mi? Gerekli olduğunu düşünüyorsanız nasıl?

Verilerin Toplanması

Görüşmeye katılımı artırmak ve ilgi uyandırmak için başlangıçta kısa (5-6 dakika) sohbet edilerek (Hill ve diğ., 1997) başlanılmıştır. Görüşmenin verilerinin kaydedilmesinde kayıt cihazı kullanılıp kullanılmayacağı katılımcılara sorulmuştur. Katılımcıların isteği ile not alma yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşmeye bireysel bilgilerin alınması ile başlanılmıştır. Daha sonra hazırlanan görüşme formu doğrultusunda katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler ortalama 40-50 dakika arasında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde betimsel içerik analizi yapılmıştır. Betimsel içerik analizde, araştırmada elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır

(Hill ve diğ., 1997; Yıldırım & Şimşek, 1999). Araştırmada elde edilen verilerin betimsel içerik analizi dört aşamada yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 1999): *Birinci aşamada*, araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma sorularına göre veriler beş ana tema altında (rehberliğin amacı, rehberlik uygulamaları, rehberliğin sorunları, toplumun ve öğrencinin ihtiyacını karşılaması ve yeniden yapılanma gerekliliği) düzenlenmesine karar verilmiştir. *İkinci aşamada*, bir önceki aşamada belirlenen beş ana temaya göre veriler okunup ve organize edilmiştir. Beş ana temanın alt temaları belirlenmiştir. Bu aşamada veriler anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilerek ve okuyucuya sunulacak doğrudan alıntılar belirlenmiştir. *Üçüncü aşamada*, tema ve alt temalara göre veriler tanımlanmış ve gerekli alıntılarla ortaya çıkan bilgiler birbirleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bu aşamada araştırmacının görüş ve yorumu katılmadan nitel veriler tanımlanmış ve toplanan veriler işlenmiş bir biçimde okuyucuya ilk elden sunulmuştur.

Dördüncü aşamada, üçüncü aşamada tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır. Yorumun daha nitelikli olması için farklı olgular arasında karşılaştırma ve neden-sonuç ilişkileri yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular araştırmanın beş ana temasına göre aşağıda verilmiştir.

1. Rehberlik Hizmetlerinin Amacı

Bu ana temadaki veriler incelendiğinde, “yol gösterme”, “problemlili öğrenci”, “akademik başarı” ve “kendini gerçekleştirme” alt temaları belirlenmiştir.

Yol gösterme: Okul yöneticileri “Rehberlik hizmetinin amacı nedir?” sorusuna, rehberlik kelimesinin sözlük anlamından yola çıkarak, rehberlik hizmetlerini öğrenciye her türlü konuda yol göstermesi olarak algıladıkları belirlenmiştir:

“Öğrenci ve velilerimize her türlü konuda yardımcı olmak ve yarınlara sağlıklı bir şekilde hazırlamak.” (Katılımcı 2)

Problemlili öğrenci: Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetini tedavi edici bir hizmet olarak algıladıkları belirlenmiştir:

“Sorunlu öğrencilerin eğitime adaptasyonunu sağlamak.” (Katılımcı 8)

Akademik başarı: Okul yöneticileri, rehberlik hizmetini öğretim hizmetlerinin bir destekçisi olarak algılamaktadırlar ve rehberliğin öğrencilerin akademik başarısında rol aldığını düşünmektedirler:

“Okul rehberlik hizmetlerinin amacı, öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumları ile ilgili sınıf ve branş öğretmenleri ile işbirliği yapar. Başarısız öğrenciler hakkında veli, öğretmen, idare ile birlikte çalışır.” (Katılımcı 7)

“Okul rehberlik hizmetleri idare, öğretmen, veli ve öğrenciler ile işbirliği yaparak okulun eğitim öğretim kalitesine katkıda bulunur.” (Katılımcı 11)

Kendini gerçekleştirme: Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerini öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesine yardım eden bir hizmet alanı olarak algıladıkları belirlenmiştir:

“Rehberlik hizmetlerinin bireyin toplumsallaştırılması gibi bir genel amacı olduğuna göre; okul rehberlik hizmetlerinin de okul topluluğunun niteliği baz alınarak öğrenciyi toplumsallaştırmak gibi bir amacı vardır. Amaç bireysel farklılıkları zenginlik olarak algılayıp, eğitim öğretim açısından sağlıklı ve kaliteli, kendini gerçekleştirmiş bireyler topluluğu oluşturmaktır. Unutulmamalıdır ki standart başarı yoktur. Her öğrencinin kendi başarısı vardır. Önemli olan bu başarıyı ortaya çıkarabilecek eğitim-öğretim ortamı oluşturabilmektir. Amaç budur.” (Katılımcı 17)

2 Rehberlik Uygulamaları

Bu ana temadaki veriler incelendiğinde, “psikolojik danışmanın işi” ve “rehberlik yönetmeliği” alt temaları belirlenmiştir.

Psikolojik danışmanın işi: Okul yöneticileri, okullarında rehberlik hizmetlerini psikolojik danışmanın yürüttüğünü, bu hizmetlerin psikolojik danışmanların sorumluluğunda olduğunu, kendilerini ise onlara destekçi olarak algıladıkları belirlenmiştir:

“Okulumuzda iki rehber öğretmen tarafından bu çalışmalar yapılmaktadır. Müdür olduğum için her türlü yardım taleplerinde destekçi olmaya çalışıyorum.” (Katılımcı 6)

Okulda psikolojik danışman yoksa, rehberlik hizmetlerinin yeterince yapılamadığı, müdür ve öğretmenlerin sınırlı bilgisi dahilinde çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir:

“Okulumuzda rehber öğretmen olmadığından bu görevi onur kurulu ve sınıf rehber öğretmenleri ile yürütmeye çalışıyoruz. Onur kurulu ve rehber öğretmenlerle toplantılar yapıp öğrencilerimizin problemlerini çözmeye çalışıyoruz.” (Katılımcı 2)

Rehberlik yönetmeliği: Okul yöneticileri, 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğini temel alarak, okullarında bu hizmetleri yürütmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir:

“Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu belirli aralıklarla toplanarak yapılacak ve yapılan rehberlik çalışmaları hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Okul rehberlik servisi, okuldaki rehberlik çalışmalarını yönlendirmekte ve sene başında Okul Rehberlik Hizmetleri Yıllık Çalışma Planını hazırlamaktadır. Sınıflarda rehberlik hizmetlerini sınıf öğretmenleri (şube rehber öğretmeni) yürütmektedir. Sınıf rehber öğretmenleri okulun rehberlik planından yararlanarak kendi sınıflarına ait bir rehberlik çalışma planı hazırlar ve yıl boyu bu planı uygular. Okulumuzda rehber öğretmen bulunmamakla birlikte, Rehberlik Araştırma Merkezinden ayda bir olmak üzere bir rehber öğretmen okulumuzda çalışmalarda bulunmaktadır. Benim okul müdürü olarak görevim, Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonuna baş-

kanlık etmek ve Okul Rehberlik Hizmetleri Programını kontrol edip onaylamak ve onaylanmak üzere RAM'a göndermek. Ayrıca yıl sonu raporunu RAM'a göndermek." (Katılımcı 5)

3- Rehberliğin Sorunları

Bu ana temadaki veriler incelendiğinde, "personel yetersizliği", "aile ilgisizliği", "öneminin anlaşılabilmesi" ve "çok boyutlu nedenler" alt temaları belirlenmiştir.

Personel yetersizliği: Okul yöneticileri psikolojik danışman eksikliğini önemli bir sorun olarak algılamaktadırlar:

"Uzman olmayan kişilerce zorunluluktan yürütülüyor olması." (Katılımcı 4)

Aile ilgisizliği: Okul yöneticilerinin, ailelerin okula sıkça gelmemelerini ve çocukları ile ilgilenmemelerini rehberlik hizmetinin bir sorunu olarak algıladıkları belirlenmiştir:

"Öğrencilerin aileleri ile yeterli iletişim kuramamak. Veli okula genelde gelmemektedir." (Katılımcı 2)

Öneminin anlaşılabilmesi: Okul yöneticileri, rehberliğin öneminin kavratılmamış olmasını bir sorun kaynağı olarak ifade etmişlerdir:

"Personel yetersizliği, çevrenin kültür yapısı. Rehberliğin hala gerekliliğinin anlaşılabilmesi." (Katılımcı 7)

"Okul rehberlik hizmetleri okullarda hala oturmadı. Önemi kavratılmadı. Bence önemli olduğu seminerlerle anlatılsın ve her okula bir rehberlik öğretmeni verilsin." (Katılımcı 9)

Çok boyutlu nedenler: Okul yöneticileri rehberlikteki sorunları çok boyutlu olarak algılamakta ve sorunlara çözüm önerileri getirdikleri belirlenmiştir:

"Her okulda rehber öğretmen bulunmaması; öğretmenlerin bir kısmının rehberlik çalışmalarına karşı ilgisiz olmaları, bu çalışmalarını angarya olarak düşünüp yapmaları gereken çalışmalarını geçiştirmeye çalışmaları; öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bir kısmının rehberlik çalışmalarını sadece anket yapmak olarak düşünmeleri; rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan/yapılması gereken yönlendirme çalışmalarının yasal zorunluluğu olmadığı için hiçbir anlam ifade etmemesi; okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütüleceği bir ortam yok. 6.,7. ve 8. sınıflarda rehberlik genellikle aileden kopuk yürütülüyor. Aile ile iletişim ve işbirliği diğer sınıflara göre daha az." (Katılımcı 5)

4- Toplum ve Öğrenci İhtiyacını Karşılama

Bu ana temadaki veriler incelendiğinde, "psikolojik danışman etmeni" ve "rehberlik uygulamaları" alt temaları belirlenmiştir.

Psikolojik danışman etmeni: Okul yöneticilerinin, rehberlik hizmetinin toplumun ve öğrencilerin ihtiyacını karşılayamadığını düşündükleri ve bunun nedenini psikolojik danışmanın olmayışına ve var olan psikolojik danışmanların performanslarının yetersiz olmasına bağladıkları belirlenmiştir:

“Tam olarak karşılamıyor. Bu alanda yeterli personel olmayışı önemli bir etken. Var olan personelin bu alanda yeterli donanıma sahip olduğunu düşünmüyorum. Rehber öğretmen yetiştirilmesinde yeniden müfredat yapılandırılmasının uygun olacağını düşünüyorum. Rehber öğretmenlerin günlük çalışma süresi, görev tanımlarının yeniden yapılması faydalı olacaktır.” (Katılımcı 3)

“Psikolojik danışma hizmetleri bir süreçtir. Okul içinde öğrencilerin izlenmesi, tanımaya yönelik bilgilerin toplanması, öğrencilerin problemlerinin ve ihtiyaçlarının her yönü ile tanınması ve sonuçların değerlendirilmesi uzun ve devamlı bir süreci gerektirir. Psikolojik danışmanın birden fazla okulda görevlendirilmesi bu süreci yerine getirmede sağlıklı ve yeterli olmamaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçları gerçek anlamda karşılanamamaktadır.” (Katılımcı 19)

Rehberlik uygulamaları: Okul yöneticileri şu an var olan rehberlik hizmetlerinin toplumun ve öğrencilerin ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığını algılamaktadırlar:

“Karşıladığını sanmıyorum. Karşılamadığının örneklerini okullarımızdaki öğrenci davranışlarındaki olumsuzluklardan (bıçaklama, kavga, öğretmene saygısızlık, devamsızlık, eroin ve sigara kullanımı, başarısız öğrenciler, yurt genelinde yapılan sınavlarda sıfır alan öğrenciler) çok iyi anlayabiliriz. Ancak bu olumsuzlukları sadece rehberlik servislerinin eksikliği olarak algılamak da haksızlık olur. Aile, okul idaresi, sınıf öğretmeni ve rehberlik servisi hepsi sorumlu. Ancak olumsuzlukları olumluya çevirmede herkesi harekete geçirecek de rehberlik servisi olmalı.” (Katılımcı 20)

5- Yeniden Yapılanma Gerekliği

Bu ana temadaki veriler incelendiğinde, “yapılanmaya gerek yok” ve “yapılanmalı” alt temaları belirlenmiştir.

Yapılanmaya gerek yok: Okul yöneticileri rehberlik hizmetlerinin yeniden yapılanmasına gerek olmadığını, mevcut durumdaki uygulamalardaki eksikliklerin giderilmesinin yeterli olacağını ifade etmişlerdir:

“Şu anda gerekmez. Ama geliştirilebilir. Şu an uygulamada olanı tam olarak okullarda uygulamaya başlayalım. Daha sonra geliştirme çalışmalarına başlanmalı.” (Katılımcı 14)

“Ülkemizde okul rehberlik hizmetlerinin yeniden yapılandırılmasından ziyade mevcut mevzuatın daha iyi işler hale getirilmesi gerekir. Rehberliğin amaçları, teknikleri çok iyi belirlenmesine rağmen, uygulama aşamasında eksikliklerle karşılaşırız.” (Katılımcı 21)

Yapılanmalı: Okul yöneticileri mevcut durumun yeterli olmadığını, yeniden yapılanmanın gerekli olduğunu ve yapılanma için öneriler sundukları belirlenmiştir:

“Bence ülkemizdeki okul rehberlik hizmetleri nicelik ve nitelik olarak geliştirilmeli. Rehber öğretmenlerin kalitesi ve sayısı artırılmalı. Çünkü bir çocuk sekizinci sınıftan mezun olduğunda matematik, fen vb. bilmesi çok önemli sayılmaz. Çünkü onlar onun öğrenci kimliğinin bir parçasıdır. Ama mezun olduğunda kişiliği tam ve olgun değilse, girişimci değilse, anti sos-

yalse, iletişim kuramıyorsa, toplumsal doğruları kabul etmiyorsa, kişiliğinin parçası olan kardeşlik boyutu, arkadaşlık boyutu, evlatlık boyutu vb. hiçbiri gelişmez. Önemli olan kişiliktir. Bunu da geliştirecek olan eğitimidir. Köyde kişiliği gelişmemiş insanlar çoban bile olamıyor. Bunun yanında rehber öğretmenin kişiliği de önemli. Kişilik problemi olan, çocuğu etkileyemeyen, sadece iş olarak gören rehber öğretmenlerle bu iş olmaz. Olmadığı da gündemden belli." (Katılımcı 17)

Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini nasıl algıladıklarının incelendiği bu çalışmada, okul yöneticilerinin rehberlik hizmetinin amacını yeterince bilmedikleri belirlenmiştir. Bir okul yöneticisinin, rehberlik hizmetlerinin amacını bilmesi oldukça önemlidir. Çünkü bir yöneticinin temel görevi, okuldaki personeli ortak bir amaç doğrultusunda performanslarını yönlendirmek, personel arasında eşgüdümü sağlamaktır (Myrick, 1997; Özden, 2002). Akbaş ve Çam (2003)'ın yaptığı çalışmada okul yöneticisi, psikolojik danışman ve sınıf öğretmenleri arasında eşgüdümün olması, okulda yürütülen rehberlik çalışmalarının kalitesini artırdığı belirlenmiştir. Rehberlik hizmetlerinin amacının ne olduğunu yeterince bilmeyen okul yöneticileri, bu rollerini yerine getirmekte ne derecede başarılı olabilecekleri kuşkuludur.

Araştırmada, okul yöneticilerinin okullarında rehberlik hizmetlerinin nasıl uygulandığını yeterince bilmediği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerini psikolojik danışmanın işi olarak gördükleri; kendilerini rehberlik hizmetlerinin "lideri" değil, psikolojik danışmanın işini yapmasına destek veren kişi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, psikolojik danışman olmayan okullarda rehberlik hizmetlerinin olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde araştırmacının bu bulgusunu destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Ünal (2004)'ın araştırmasında okullarda psikolojik danışmanın olmamasının hizmeti olumsuz etkilediği, öğretmen ve yöneticilerin kendi olanakları dahilinde rehberlik hizmetlerini yürüttüklerini belirlenmiştir. Güven (2003), araştırmasında psikolojik danışmanlar ile okul yöneticileri arasında bir sorun yaşanmadığı, okul yöneticilerinin rehberlik çalışmalarına destek verdiğini belirtmektedir. Carlos (2005), 500 okul yöneticisi üzerinde yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin psikolojik danışmanların çalışmalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu, yönetici ve öğretmenleri destekledikleri görüşünde olduklarını belirlemiştir. Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetini lüks olarak algılamamaları, yapılan çalışmaları desteklemeleri oldukça sevindirici, ancak yeterli değildir. Okullarda rehberlik hizmetlerinin uygulanışını yeterince bilememe, okul yöneticilerinin denetim ve eşgüdüm rollerini (Wittmer, 1993; Myrick, 1997) aksatabilir.

Araştırmada, okul yöneticileri rehberlik hizmetlerinin sorunlarını çok boyutlu olarak algıladıkları belirlenmiştir. Psikolojik danışman eksikliği, psikolojik danışmanların performanslarının yeterli olmaması, ailelerin ilgisizliği, ülkemizde bu hizmetin öneminin anlaşılabilmiş olması, yönetici ve öğretmenlerin bilgisizliği ve ilgisizliği, RAM'ların işlevsizliği gibi sorunların yöneticiler tarafından bir sorun olarak algılandığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin algıladığı sorunlar, ülkemizde uzun yıllardır devam etmekte (Baymur, 1980; Kepçeoğlu, 1981 a; Kepçeoğlu, 1981 b; Gültekin, 1984; Kepçeoğlu, 1984; Görkem, 1985; Canpolat, 1987; Pişkin, 1989; Ada, 1990; Karagüven,

2001) ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğini olumsuz etkilemektedir. Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerinin sorunlarını farkında olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada, okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerinin toplumun ve öğrencilerin ihtiyacını karşılamada yetersiz gördükleri; bunun nedeninin ise rehberlik hizmetlerindeki sorunlardan kaynaklandığını düşündükleri belirlenmiştir. Ülkemizde okul rehberlik hizmetlerinin toplum ve öğrencinin ihtiyacını karşılayamadığı (Canpolat, 1987; Görkem, 1985; Murat, 1993; Karagüven, 2001; Kutlu & Güven, 2001) bilinmektedir. Okul yöneticilerinin bu doğrultuda düşünmeleri rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerinin iyi olduğunu göstermektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin bir kısmının, rehberlik hizmetlerinin yeniden yapılanmasının gerekli olmadığını, uygulamadaki eksikliklerin giderilmesinin yeterli olduğunu düşündükleri; bazılarının ise yeniden yapılanmanın gerekli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Rehberlik hizmetlerinin toplumun ve öğrencilerinin ihtiyacını karşılamadığını, rehberlik hizmetlerinde çeşitli sorunlar olduğunu ifade eden okul yöneticilerinin yeniden yapılanmayı gerekli görmemeleri ve yapılanmanın gerekli olduğunu düşünseler bile somut bir öneri getiremeyişleri düşündürücüdür. Okul yöneticilerinin yeniden yapılanmanın ne olduğunu bilmedikleri anlaşılmaktadır. Oysa ki ülkemizde 1990'lı yıllardan itibaren yeniden yapılanma ihtiyacı sıkça vurgulanmaktadır. Özellikle 1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şurasında eğitim sistemimizin çağın gerisinde kaldığı ve ihtiyaca cevap vermediği, köklü bir yeniden yapılanmaya ihtiyacı olduğu belirtilmiş (M.E.B., 1996), 2000'li yıllarda yeniden yapılanma için somut adımlar atılmaya başlanılmıştır. Bu durum okul yöneticilerinin eğitim sisteminde yaşanan değişimlere karşı ne kadar duyarlı olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin yeterliklerinin tartışıldığı (Tan, 2002; Taş, 2003; Özmen, 2003; Özmen, 2004; Arslan & Beytekin, 2004; Ünal, 2005) ve daha iyi yetiştirilmesinin gerekliliğinin vurgulandığı (Karip & Köksal, 1999) ülkemizde, bilgi toplumunun değerlerini yakalamak için yeniden yapılanma sürecinde ne derece başarılı olunacağı tartışılır. Çünkü okullarda değişimi başlatacak, altyapıyı hazırlayacak, personelini bu doğrultuda yönlendirecek, personel arasında eşgüdümü sağlayacak vb. kişi okul yöneticileridir.

Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında, okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin amacını ve okullarındaki uygulamalarını yeterince bilmedikleri, mevcut rehberlik hizmetlerinin çeşitli sorunlarını fark ettikleri, rehberlik hizmetlerinin toplumun ve öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığını düşündükleri, ancak sorunları olan ve ihtiyaca cevap veremeyen bu hizmetin nasıl yapılandırılacağı hakkında fikirleri olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen araştırma bulguları, okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetindeki yeri ile ilgili çalışmaların yetersizliği göz önünde bulundurulurken, bu konuda yeni araştırmalar tasarlanabilir. Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini nasıl algıladıkları, bilgi eksiklikleri, uygulamadaki sorunları, yeniden yapılanmada rehberlik hizmetlerinin konumu ve okul yöneticilerinin yeniden yapılanmadaki rol ve görevleri vb. konular nitel ve nicel araştırmalarla incelenmelidir. Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti ile ilgili bilgileri güncellenmeli, rol ve görevleri hakkında hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Özellikle, ülkemizde son zamanlarda uygulanmaya başlayan Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Programları'nda rehberlik derslerinin yer alması uygun olur.

Kaynakça

- Ada, Ş. (1990). *Trabzon ili ortaöğretim okullarında yürütülmekte olan rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaba Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Akbaş, S., & Çam, S. (2003). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi. 7. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri* (s.87). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Arslan, H., & Beytekin, F.G. (2004). İlköğretim okul müdürleri için okul liderliği standartlarının araştırılması. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri* (s.12-13). Malatya; İnönü Üniversitesi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Bardakçı, S., & Baloğlu, M. (2005). Eğitim yöneticilerinin özdeğerlerinin betimlenmesi: Samsun ili örneği. 14. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Denizli, s.262-265.
- Bayrak, N., & Bayrak, C. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik özellikleri. *Eğitim Araştırmaları*, 3, 8-17.
- Bayrak, C., & Terzi, Ç. (2004). Okul müdürlerinin girişimcilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.19-19). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Baymur, F. (1980). Türkiye’de rehberlik çalışmalarının başlangıcı gelişimi ve sorunları. *Eğitimde Rehberlik Araştırmaları*, 5-10.
- Cafoğlu, Z. (1998). Eğitimde küresel kimlik. *Yeni Türkiye*, 19, 837-844.
- Carlos, Z.P. (2005). Principals’ perceptions of elementary school counselors’ role and functions. *Professional School Counseling*, Haziran, <http://www.findarticles.com>’dan alınmıştır.
- Canpolat, C. (1987). *Orta öğretimde öğrenci ve velilerin öğretmenlerden beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, V. (1998). Bilgi toplumunun eğitim sistemi ve geleceğe yönelik eğilimler. *Yeni Türkiye*, 19, 829-836.
- Çelikten, M. (2003). İdeal bir okul müdürü portresi. *Eğitim Araştırmaları*, 4, 138-145.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 87-98.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Erçetin, Ş. (2001). *Örgütsel zeka*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (1998). Modernizimden postmodernizme eğitim anlayışları ve okulun geleceği. *Yeni Türkiye*, 19, 813-820.
- Hill, C.E., Thompson, B.J., & Williams, E.N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *Counseling Psychologist*, 25, 517-572.
- Görkem, N. (1985). *Öğrencilerin rehberlik uzmanlarında gördükleri hizmetlerle beledikleri hizmetler arasındaki farklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, İ. (1984). *Orta dereceli okullarda sınıf öğretmenlerinin görev algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, M. (2003). Psikolojik danışmanların okul yöneticileri ile ilişkilerini değerlendirmeleri. 7. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri* (s.102-103). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Gysbers, N.C. & Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance program*. Dördüncü Baskı, Alexandria, VA: ACA.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.47-48). Malatya; İnönü Üniversitesi.
- Karagüven, H. (2001). Endüstri meslek liselerinde rehberlik servislerinin işlerliğinin incelenmesi ve gereksinim belirleme çalışmaları. 6. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (s.16). Ankara: ODTÜ.
- Karip, E., & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207.

- Kepçeoğlu, M. (1981a). Rehberlik ve psikolojik danışma. *Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları*. İstanbul: Dünya kitabevi.
- Kepçeoğlu, M. (1981b). Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin düzenlenmesine ilişkin bazı esaslar. *Temel Eğitim ve Sorunları*, 121-141.
- Kepçeoğlu, M. (1984). Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma uygulamaları üzerinde bir değerlendirme. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 175-183.
- Kocabaş, E.Ö. & Akkök, F. (2001). Farklı eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin rehberlik uzmanlarının çeşitli mesleki rollerine ilişkin algıları. *6.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirileri Özetleri* (s.57). Ankara: ODTÜ.
- Kutlu, M., & Güven, M. (2001). Özel ve resmi ilköğretim okulu 2. kademe öğrencilerinin öğretmenlerinden bekledikleri ve gözlendikleri rehberlik davranışları. *6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri* (s.4). Ankara: ODTÜ.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1996). *15. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Memişoğlu, S.P. (2004). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.62-63). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Myrick, D.R. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Third edition, Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Pişkin, M. (1989). *Orta dereceli okullarda görevli yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görev algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Murat, M. (1993). *Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin sundukları rehberlik hizmetlerine ilişkin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özmen, F. (2003). Liderlik tarzları ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi. *Eğitim Araştırmaları*, 4, 164-172.
- Özmen, F. (2004). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri. *13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.70-71). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Özmen, F. & Muratoğlu, U. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim süreci ve bilgi yönetimi stratejileri. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri* (s.89-95). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Stiles, W.B. (1997). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593-618.
- Şahin Yüksel, F. (2002). Değişkenlerin yönetici adaylarının, okul psikolojik danışmanlarından görev beklentileri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27, 13-21
- Tan, M. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin halkla ilişkiler rolü. *Eğitim Araştırmaları*, 3, 115-125.
- Taş, A. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme durumları. *Eğitim Araştırmaları*, 3, 165-176.
- Tezcan, M. (1998). Gelecekte eğitim. *Yeni Türkiye*, 19, 821-828.
- Tinsley, H.E.A. (1997). Synergistic analysis of structured essays: A large sample, discoveryoriented, qualitative research approach. *The Counseling Psychologist*, 25, 573-585.
- Tozcu, N. (1998). Geleceğin dünyasında eğitim. *Yeni Türkiye*, 19, 805-812.
- Ünal, E. (2004). İlköğretim okullarında, profesyonel olmayan rehberlik çalışmaları ve eksikliği hissedilen hizmetler. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri* (s.224). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Ünal, S. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul sağlığına etkileri. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s.7-12). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Wittmer, J. (1993). Promoting a developmental guidance program. Editör Joe Wittmer, *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategies* (s.240-247). Minneapolis, MN: Educational Media .
- Yalçın, C. (2002). Küreselleşme, çok kültürçülük ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 65-77.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Comperative Study of Turkish and American Music Education Students' Musical Aptitude and Attitude toward Teaching

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Müzik Öğretmenliği Eğitimi Öğrencilerinin Müzik Yeteneği ve Öğretime Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Sezen ÖZEKE* and Jere T. HUMPHREYS**

Abstract

Background/Problem Statement: The study of music teacher education could provide a valuable look into one of the forces that has determined the influence of music education on different societies. Throughout the research literature, limited research has been reported on music teacher education across cultures.

Purpose/Objective/Research Question/Focus of Study: The purpose of the present study was to investigate selected aspects of music teacher education in the Republic of Turkey and the United States. Specifically, university music education majors' musical aptitudes and attitudes toward teaching between the two countries were compared.

Methods: Subjects for the study were drawn from Uludağ University in Turkey (N=42) and Arizona State University in the USA (N=35). Three evaluative instruments to subjects in both countries were administered: the *Advanced Measures of Music Audiation* (AMMA) by Edwin Gordon, the *Minnesota Teacher Attitude Inventory* (MTAI), and a researcher-designed questionnaire.

Findings/Results: Multivariate analysis revealed statistically significant differences by nationality in favor of the Turkish subjects on the tonal, rhythm, and total AMMA battery (Wilks' lambda, $p < .02$). The significant difference by nationality may be attributable to the more stringent selection standards for students employed by Turkish universities. There were no significant differences by sex or for the interaction between nationality and sex ($p > .05$). It was found a significant negative correlation between AMMA and MTAI scores ($r = -.33$, $p < .001$), which suggests that subjects with high music aptitude scores tend to hold attitudes that do not predict effective teaching behaviors. It was also found significant differences in favor of each country on attitudes toward various music instructional activities in schools.

Conclusions/Recommendations: Clearly, there is a need for more cross-cultural research on music teacher education. The low attitude toward teaching scores by music education majors in both countries should be examined further for possible causes, as should the negative correlations between attitude toward teaching and musical aptitude in the Turkish subsample.

Key words: Music teacher education, musical aptitude, attitude toward teaching

* Assist. Prof. Dr., Uludag University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, e-mail: sezenozeke@uludag.edu.tr

** Prof. Dr., Arizona State University, School of Music, e-mail: jere.humphreys@asu.edu

Öz

Problem Durumu: Müzik öğretmenliği eğitimi hakkında yapılan bir çalışma müzik eğitiminin farklı toplumlar üzerindeki etkisi hakkında bilgi edinmemiz açısından faydalı bilgiler sunabilir. Bu konudaki araştırma literatüründe, kültürler arasındaki müzik öğretmenliği eğitimi hakkında sınırlı sayıda araştırma rapor edilmiştir.

Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları: Bu araştırmanın amacı Türkiye Cumhuriyeti'nde ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki müzik öğretmenliği eğitimi hakkındaki bazı görüşleri incelemektir. Özellikle, bu iki ülkedeki müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin müzik yetenekleri ve öğretime yönelik tutumları karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırmanın örneklemini Türkiye'deki Uludağ Üniversitesi (N=42) ve A.B.D.'deki Arizona State Üniversitesi (N=35)'ndeki müzik eğitimi bölümü öğrencilerinden seçilmiştir. Bu çalışmada her iki ülkedeki öğrenciler için üç ölçme aracı uygulandı: Edwin Gordon tarafından geliştirilen *Advanced Measures of Music Audiation* (AMMA), the *Minnesota Teacher Attitude Inventory* (MTAI) ve bir araştırmacı-tasarımı anket.

Bulgular ve Sonuçları: Çok değişkenli varyant analizi sonucunda AMMA tonal, ritmik ve toplam değerleri üzerinde Türk öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Wilks' lambda, $p < .02$). Ülkeler arasındaki bu anlamlı farklılık Türk öğrencilerin üniversiteye girişlerindeki sıkı seçim standartlarından kaynaklanabilir. Hem cinsiyetler arasında hem de ülkeler ve cinsiyetlerin birbirleriyle etkileşimi arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($p > .05$). Yüksek müzik yetenekleri olan öğrencilerin etkili öğretim davranışları oluşturmamanın gözlemlendiği yönündeki karşılaştırmada, AMMA ve MTAI puanları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.33$, $p < .001$). Aynı zamanda, her bir ülke lehine okullardaki çeşitli müzik etkinliklerine karşı tutumlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öneriler: Müzik öğretmenliği eğitimi konusunda kültürler arası araştırmalara ihtiyaç vardır. Her bir ülkedeki müzik eğitimi öğrencilerinin öğretime karşı olan düşük tutumları, özellikle Türk altörnekleminde görülen öğrencilerin öğretime karşı tutumları ve müzik yetenekleri arasındaki olumsuz yönde anlamlı ilişki gibi nedenlerle, daha ilerideki araştırmalar için incelenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretmeni eğitimi, müzik yeteneği, öğretime karşı tutum

Education is a life-long process, but much of it takes place in schools. Because teachers are key figures in education, the quality of education is dependent upon the quality of teachers in the system, hinging again on the quality of teacher education. Because of this, researchers have conducted numerous studies on effective ways to train teachers.

Many advanced societies give importance to music education. These societies also pay attention to the training of music teachers. Not surprisingly, the majority of investigations have focused on various aspects of undergraduate music teacher education. There is a need to be sensitive to the interests and needs of undergraduate music education majors as a step toward improving teacher education practices (Boardman, 1990). Verrastro and Leglar (1992) stressed that studies in undergraduate music teacher education attempt to predict professional effectiveness on the basis of personal qualities, academic standing, aptitude, or intellectual and musical competencies.

The study of music teacher education could provide a valuable look into one of the forces that has determined the influence of music education on different societies. Throughout the research literature, limited research has been reported on music teacher education across cultures. However, one recent research study seems to reinforce the possibility of cross-cultural application of teaching pedagogy (Price, Ogowa, & Arizumi, 1997).

Another cross-cultural study was conducted by Moore (1981). He asserted that "Comparative studies with educators in foreign countries lend added perspective in the search for prudent approaches to pedagogical time (p. 62)." Small (1977), in his book "Music-Society-Education," emphasized the importance of cultural studies: "...other cultures have at least as great a store of experience and wisdom as ours...so one culture can never maintain that it has nothing to learn from the rest of mankind (p. 219)."

The purpose of the present study was to investigate music teacher education in Turkey and in the USA. The researchers compared musical aptitude and selected attitudes toward teaching between university music education majors in the two countries.

Methods

Carl Seashore's *Measures of Musical Talent* test was developed in 1919 as the first published test of music aptitude. Gordon's *Musical Aptitude Profile (MAP)* appeared in 1965. This test was originally intended for students in grades 4-12, but, Schleuter (1993) constructed a college version of MAP (CMAP) in 1978. In 1989, Gordon designed a music aptitude test, *Advanced Measures of Music Audiation (AMMA)*, specifically for use with college-age students. Musical aptitude studies by Gordon indicate that the meaning of the word "aptitude" and "achievement" can be easily confused. Gordon (1989) reported that music aptitude is a measure of a student's potential to achieve in music, whereas music achievement is a measure of what a student has learned.

Subjects for this study were drawn from university music education major populations in the Republic of Turkey and the United States. The two universities' music education departments examined were Uludağ University (UU) in Bursa, Turkey and Arizona State University (ASU) in Tempe, Arizona. The UU Music Education Department was chosen because one of the authors of this article is a research assistant at Uludağ University. The ASU School of Music was chosen because one of the authors is a professor of music education at that institution. In addition, the first author holds a doctoral degree in music education at Arizona State University.

Three measurement instruments were used in this study. The first was Gordon's *Advanced Measures of Music Audiation (AMMA)*. The test's stimulus mode is 30 pairs of musical statements performed by a synthesizer and recorded on cassette tape. Listeners are asked to discriminate between statements in each pair: whether the items in the pair are the same or different tonally and the same or different rhythmically. The response mode is paper and pencil. The test is 20 minutes long and has high reliability ranging from .88 to .89 for the total test. Gordon reported two

types of reliability coefficients for the AMMA: split-halves coefficient (tonal scores $r = .84$; rhythm scores $r = .85$; total scores $r = .88$) and retest coefficient (tonal scores $r = .86$; rhythm scores $r = .87$; total scores $r = .89$). The test consists of two sections: tonal aptitude and rhythm aptitude, which are summed for a total score. It is normed separately for college-age music majors and non-music majors. For the Turkish portion of the present study, the verbal English instructions were translated into Turkish on the cassette tape via a voice-over.

To measure subjects' attitudes toward teaching, we employed the *Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI)*, an instrument first published in 1951. The inventory measures attitudes of teachers toward students. It consists of 150 attitude statements to which subjects respond. In the manual, inventory's authors stated that "the most direct use to which the MTAI can be put is in the selection of students for teacher preparation and the selection of teachers for teaching positions" (Cook, Leeds, & Callis, 1951, p. 3). During its development, the MTAI was found to discriminate between a group of teachers who, according to their supervisors, had poor rapport with their students, and a group with good rapport. One hundred superior and 100 inferior teachers were designated. Each selected teacher was asked to complete two "Tryout Forms" (A and B) in a few weeks interval. The items that discriminated between the two groups were determined. Correlations with three other criteria of teacher student rapport also validated the inventory. The inventory's reliability, as determined by its developers via the Pearson correlation split-half procedure with Spearman-Brown correction, was .89. The developers also determined that the inventory scores are not related to intelligence. For the Turkish portion of the present study, we employed an existing Turkish version of the inventory used widely in Turkey. Because the possible scores on the Minnesota inventory can range from -150 to +150, we added 150 points to every raw score to eliminate the negative numbers, which facilitated our statistical analysis and interpretation of the results.

The third and final instrument administered was a questionnaire developed by DiAnn L'Roy. This questionnaire was designed to investigate the development of occupational identity in undergraduate music education majors. In her pilot study, L'Roy tested the questionnaire on a group of thirty-five undergraduate music education students. Minor changes in language and format were made to improve the clarity of instructions. Internal consistency of the questionnaire was established by correlating fourteen paired variables using the Pearson product moment coefficient to show the strength of relationship between each pair (L'Roy, 1983). L'roy used chi-square analysis when appropriate as a test of differences between groups that were being compared on the basis of their responses to multiple variables. She also calculated a weighted score for selected variables. We used only a small portion of the data collected via this instrument. This instrument was also translated into Turkish. Before administering the AMMA, MTAI, and the questionnaire, one professor at each institution, both native Turkish speakers who are also fluent in English, confirmed the accuracy of the translations from English to Turkish.

We collected complete sets of data from 42 Turkish subjects, all junior and senior level undergraduate music education majors. We collected data on 35 American subjects. They were sophomores, juniors, seniors, and post-graduate students

seeking teacher certification in music. Because the American subject group included sophomores and graduate students and the Turkish group did not, we employed the Kruskal-Wallis non-parametric one-way analysis of variance test between subject levels in the American group only. The tests indicated that there were no statistically significant differences between the American sophomores, juniors, seniors, and graduate students on AMMA [tonal, (Kruskal-Wallis) $H = .43$, $df = 3$, $p > .05$; rhythm, $H = .49$, $df = 3$, $p > .05$; total, $H = .57$, $df = 3$, $p > .05$], or on MTAI [MTAI, (Kruskal-Wallis) $H = .13$, $df = 3$, $p > .05$]. Therefore, for the remainder of the analysis, we treated all Turkish subjects as one group and all American subjects as one group.

Results

First, music aptitude scores were examined as measured by the Gordon musical aptitude test. The means for the total test, which is tonal and rhythm aptitude combined, were not significantly different between the male and female subjects ($p > .05$). This was true for the tonal and rhythm subtest means as well, which is in keeping with the research literature on gender differences in musical aptitude as measured by standardized tests.

Next, we tested for differences in musical aptitude between nationalities with a multivariate analysis of variance test, with nationality as the independent variable and tonal, rhythm, and total aptitude test scores as the dependent variables. The Wilk's lambda coefficient (Wilks' Lambda = .883, $p < .028$) for the three types of scores indicated a statistically significant higher mean for the Turkish group ($M = 62.88$, $SD = 5.27$) than for the American group ($M = 58.71$, $SD = 6.89$). The univariate analysis revealed significant differences for all three dependent variables (tonal raw score, rhythm raw score, and total raw score) by nationality in favor of the Turkish subjects.

Next, possible differences on MTAI were examined. Again, there was no significant difference between male and female subjects ($p > .05$). However, there was a highly statistically significant difference in favor of the American subjects on MTAI ($t = -7.096$, $df = 1$, $p < .0001$).

We then addressed relationships between MTAI and AMMA for the total subject sample. The Pearson correlation coefficients ranged from $-.247$ to $-.33$ between the attitude inventory and the tonal, rhythm, and total aptitude test scores. All three correlations are statistically significant (tonal $r = -.330$, $N = 74$, $p < .001$; rhythm $r = -.247$, $N = 74$, $p < .05$; total $r = -.308$, $N = 74$, $p < .001$), indicating that these two variables are similar. Negative correlations show that the two variables are inverse in nature. For Turkish subjects alone, they were also negatively correlated, but the correlations did not reach statistical significance. The correlation neared zero for the American subjects.

Finally, we examined some responses on the questionnaire about the subjects' backgrounds and their current attitudes toward music education specifically. Thirty percent of the Turkish subjects indicated that they decided to go into music before the age of fourteen. The data seemed to suggest that the American subjects decided to major in music at an older age than fourteen. However, a chi-square analysis indicated that there is no significant difference between Turkish and American

students in the age they decided to study music, although the difference was close to statistical significance at $p = .067$ ($\chi^2 = 8.76$, $df = 1$).

Next, we examined influences on the subjects' decisions to major in music education, as the subjects themselves rated these influences. The influence most highly rated by the Turkish subjects ($M = 2.95$) was that of their parents. By contrast, the American subjects ranked parental influence low. American subjects rated their experiences in school music programs and the influence of their school music teachers (Both M 's = 3.49) as the most important influences on their decision to major in music education. Turkish and American subjects were similar in their ratings of the influences of relatives other than parents and of friends as having had little influence on their decision to major in music. A Spearman rank correlation test between the rankings of influences by the Turkish and American subjects indicates that the influences are not statistically similar in ranks between the two nationalities ($\rho = .64$, $p > .05$). However, both Turkish and American students agreed that their other relatives and friends did not influence their decision to major in music education.

Through data gathered via questionnaire, broad professional goals for the field of music education were identified. Both Turkish and American students ranked "to give people a basic appreciation of music" as their first choice for an educational goal. None of the Turkish students chose "to provide entertainment for the community" on their rankings. However, a Spearman rank correlation was statistically significant ($\rho = .78$, $p < .05$), which suggests that the Turkish and American students' ideas about the goals of music education are similar.

We also examined the attitudes of Turkish and American subjects toward various activities in music education. Subjects were asked to indicate which activities they considered "basic" to a good school music education program, as opposed to being optional. American subjects selected the following activities significantly more frequently (as measured by chi-square tests) than did their Turkish counterparts: (a) playing instruments ($\chi^2 = 5.17$, $df = 1$, $p < .02$); (b) related arts ($\chi^2 = 5.94$, $df = 1$, $p < .02$); (c) choral (jazz) ($\chi^2 = 4.61$, $df = 1$, $p < .03$); (d) concert band ($\chi^2 = 6.22$, $df = 1$, $p < .01$); (e) composition ($\chi^2 = 7.19$, $df = 1$, $p < .01$); (f) private lessons ($\chi^2 = 4.69$, $df = 1$, $p < .03$); (g) band (jazz) ($\chi^2 = 7.85$, $df = 1$, $p < .01$). However, significant differences in favor of the Turkish subjects were found for the activities of Orff ($\chi^2 = 6.03$, $df = 1$, $p < .01$) and Kodály ($\chi^2 = 4.01$, $df = 1$, $p < .05$).

There were no significant differences by nationality for singing ($\chi^2 = 2.33$, $df = 1$, $p < .13$); music appreciation ($\chi^2 = .73$, $df = 1$, $p < .39$); music theory classes ($\chi^2 = .49$, $df = 1$, $p < .49$); marching bands ($\chi^2 = .17$, $df = 1$, $p < .68$); choral (traditional) ($\chi^2 = .18$, $df = 1$, $p < .67$); humanities ($\chi^2 = .38$, $df = 1$, $p < .54$); guitar classes ($\chi^2 = .05$, $df = 1$, $p < .82$); general music classes ($\chi^2 = 2.30$, $df = 1$, $p < .13$); comprehensive musicianship ($\chi^2 = 1.94$, $df = 1$, $p < .16$); moving to music ($\chi^2 = .42$, $df = 1$, $p < .52$); elementary music classes ($\chi^2 = 1.60$, $df = 1$, $p < .20$); solo and ensemble ($\chi^2 = .49$, $df = 1$, $p < .48$); contests and festivals ($\chi^2 = .02$, $df = 1$, $p < .90$); piano classes ($\chi^2 = .60$, $df = 1$, $p < .44$); or orchestra ($\chi^2 = .18$, $df = 1$, $p < .67$).

Conclusions and Recommendations

Significant differences by nationality in the favor of Turkish subjects on the AMMA test might be explained by the easier access to higher education enjoyed by Americans. The percentage of American high school graduates who attend college is several times higher than that of Turkish high school graduates. Another possible explanation is that both authors (one a Turkish national and the other has taught and observed in Turkish schools and one university) believe that the Turkish music education system, including schools and universities, emphasizes oral musical skills more than does the American system. The AMMA measures oral skills, not performance, which is emphasized in American schools and universities. The significant differences in emphasis on playing instruments in music education programs reported by the American subjects in this study reinforces this idea.

Regardless of reasons, the Turkish sample in this study scored just above the 62nd percentile of the music major norm group, while the American subjects scored just under the 50th percentile. Interestingly, the Turkish mean raw score would place those subjects at about the 80th percentile of the (American) non-music major norming group. The American subjects would be at about the 70th percentile. Some might question whether these individuals are musically talented enough to teach music successfully.

One might speculate about cultural musical differences between the two nations as being factors in the significantly different musical aptitude test scores. One might think that the American subjects would hold an advantage on a test based on Western music. However, music schools in both Turkish and American universities emphasize western art music, not the more indigenous traditional Turkish or North American music.

The means on the musical aptitude test were significantly different between the two nationalities in this study, but the difference between means on the Minnesota attitude inventory were more dramatic. The difference was significant at the .0001 level in favor of the American subjects. Both groups scored in the positive numbers range (before the scores were adjusted), but both were low compared to published norms. It should be kept in mind that the norms are half a decade old, and are based on an American sample. Nevertheless, the Turkish subjects scored below the 10th percentile compared to university teacher education subjects majoring in "nonacademic" subjects, while the American subjects scored somewhat above the 10th percentile. At the present time, we have no explanation about why these music education students scored so low compared to the norming group. To date, music education researchers have not used the Minnesota inventory extensively enough to produce useful comparative data with other subject matter fields.

Research shows that environment can play a part in determining attitudes, and that attitudes can be changed through learning. One American researcher (Epley, 1971) found significant pre-post attitudinal differences for music education students who had significant amounts of field experiences in the public schools during their undergraduate training versus those who did not. In the present study, we observed informally that the American subjects had had more field experiences than their Turkish counterparts. However, although the researcher in the earlier study just mentioned reported significant differences on two attitude inventories, he found no significant differences on the Minnesota inventory. Regardless, the research and

pedagogical literature suggests that, among music teachers, attitudes eventually manifest themselves in observable teaching behaviors.

We also have no satisfactory explanations for the negative correlations we found between the Minnesota attitude inventory scores and musical aptitude scores in the Turkish subsample, or about why we found no significant correlations for the American subsample. These data would suggest that, for Turkish undergraduate music education majors, musical aptitude, as measured by the Gordon test, might be a negative predictor of effective teaching behaviors. However, the largest of the correlation coefficients ($r = -.330$), although statistically significant, accounts for only about 11% of variance in attitude scores. Regardless, these results suggest that, at least for Turkish students, musical prowess might not translate into successful teaching behaviors.

Finally, the subjects' attitudes and perceptions toward other aspects of music education would justify further investigation. The fact that the Turkish subjects reported heavy parental influence and the American subjects reported more influence from school music experiences and teachers. This probably reflects cultural differences in family influences between the two nations.

The importance placed on Orff and Kodály techniques by the Turkish subjects is curious given the lack of emphasis on Orff and Kodály in that particular Turkish university, but it is not surprising that the American subjects emphasized jazz. The fact that not one Turkish subject deemed providing entertainment for the community as an important goal for school music programs and several American subjects did probably reflects the nature of American school music programs, with their emphasis on ensembles, including marching bands.

In general, other results tended to reflect current practice in the two countries with regard to goals for music education, including emphasis by American subjects on multi-arts classes, playing instruments, concert bands, and jazz groups. Similarly, there were no significant differences by nationality for singing, music theory, guitar classes, moving to music, piano instruction, orchestra, and the like. In other words, the subjects' stated goals seem to reflect their personal experiences. Given that, it is likely that both groups of subjects will attempt to recreate their own experiences for their students, resulting in conservative approaches to music education.

Clearly, there is a need for more cross-cultural research on music teacher education. Like many research studies, this one raised more questions than it answered. The low attitude toward teaching scores by music education majors in both countries should be examined further for possible causes, as should the negative correlations between attitude toward teaching and musical aptitude in the Turkish subsample. Eventually, experimental studies should be employed that measure the extent to which various experiences can change music students' attitudes toward teaching.

References

- Aurand, W. O. (1964). *An experimental study of college music methods class laboratory school participation experience*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.
- Boardman, E. (1990). Music teacher education. *Handbook of Research on Teacher Training*. New York: Macmillan, pp. 730-745.
- Cook, W. W., Leeds, C. H., & Callis, R. (1951). *Minnesota Teacher Attitude Inventory: Manual*. New York: The Psychological Corporation.
- Epley, W. C. (1971). *Modifying attitudes toward school music teaching through sophomore level experience in elementary or secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe.
- Froehlich, H. & L'Roy, D. (1985). An investigation of occupancy identity in undergraduate music education majors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 65-75.
- Gordon, E. E. (1987). *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitudes*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (1989). *Manual for the Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Hays, D. G. (1956). *The stability of the test-retest scores of the Minnesota Teacher Attitude Inventory*. Unpublished master's thesis, Arizona State University, Tempe.
- L'Roy, D. (1983). *The development of occupational identity in undergraduate music education majors*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Denton.
- Moore, R. S. (1981). Comparative use of teaching time by American and British elementary music specialists. *Council for Research in Music Education*, 66-67, 62-68.
- Price, H. E., Ogowa, Y., & Arzumi, K. (1997, Summer). A cross-cultural examination of music instruction analysis and evaluation techniques. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 113, 121-128.
- Schleuter, S. L. (1993). The relationship of AMMA scores to sightsinging, dictation, and SAT scores of university music majors. *Contributions to Music Education*, 22, 57-63.
- Small, C. (1977). *Music-Society-Education*. London: John Calder Ltd.
- Verrastro, R. E. & Leglar, M. (1992). Music teacher education. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, pp. 676-696.

Orta Öğretimde Çevre Eğitimi ve Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Programları Hakkındaki Görüşleri*

The Environmental Education in Secondary School and Teachers' Opinions on Environmental Education Programs

Naim UZUN**, Necdet SAĞLAM***

Öz

Problem Durumu: Günümüzde çevre sorunlarının giderek yoğunlaşmasıyla beraber çevre eğitiminin önemi de her geçen gün artmaktadır. Dolayısıyla, öğretim kurumlarındaki çevre eğitiminin, çevre sorunlarını önleme ve gidermeye yönelik olarak etkili bir şekilde verilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu düşünceden hareketle, öğretim kurumlarımızdaki çevre eğitiminin durumunu tespit edip, sorunların giderilmesi için çözüm yolları bulma gerekliliği doğmuştur.

Araştırmanın Amacı: Çalışmada, orta öğretim müfredatlarında çevre eğitiminin etkinliğini; öğretmenlerin çevre eğitimine ilişkin profilleri ve görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Tarama modeli niteliğinde olan bu çalışmada, çevre eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini almak için hazırlanan anket, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki çeşitli orta öğretim kurumlarında görev yapan 84 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verileri frekans analizi ve yüzde hesaplamaları yapılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, seçmeli olarak verilen "Çevre ve İnsan" dersinin orta öğretim kurumlarının çoğunda açılmadığını, açılanlarda ise, öğrencilere çevre eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılmadığını ve bu durumun öğrencilerde "Çevre ve İnsan" dersine yönelik ilgiyi yok ettiğini dile getirmişlerdir. Çalışmanın diğer aşamasında, öğretmenlerin orta öğretim programları hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise, çevre konularıyla ilgili uygulama olanaklarının olmadığı, kuramsal ve pratik bilgilerin yeterince verilemediği, açık alan çalışmalarına olanak sağlanmadığı, güncel çevre sorunlarına yeterince değinilmediği, dolayısıyla öğrencilerin çevreye karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesinde programların yetersiz kaldığı görüşünde birleşmektedirler.

Öneriler: Elde edilen sonuçlar neticesinde, öğretim programlarının ve ders kitaplarının uygulama ağırlıklı ve açık alan çalışmalarını temel alarak yeniden gözden geçirilmesinin, programların belirli aralıklarla güncelleştirilmesinin ve öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda güncel bilgilerle donatılmalarının yararlı olacağı görüşündeyiz.

Anahtar Kelimeler: çevre, çevre eğitimi, çevre eğitimi programları, orta öğretim

* Bu çalışma, XIV.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi ABD., e-posta: nuzun@hacettepe.edu.tr

*** Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi ABD., e-posta: saglam@hacettepe.edu.tr

Abstract

Problem Statement: In parallel to the increase in the environmental problems, the importance of environment education is also increasing. As a result, within the environmental education at educational institutions context, providing environmental education to prevent and remove environmental problems is dominating. Starting from this point, the need to determine the current situation of the environmental education at educational institutions, as well as finding out solutions to remove current problems, is emerged.

Purpose of the Study: In this study, it is aimed to determine efficiency of environmental education in the secondary school curricula, as well as to get teachers' profile and opinion on how to improve the efficiency of environmental education.

The Methodology: In this study, in which the scanning model is applied, the questionnaire prepared to get opinions of teachers, are applied during the 2004-2005 academic year to 84 teachers working in different secondary educational institutions through Ankara. Research data is calculated using frequency analysis and percentage calculation.

Findings and Results: As a result of the study, majority of the teachers stated that, the elective course "Environment and Man" is not offered in most schools, even where it is offered, teachers do not spare enough time for environmental problems. As a result of this, students are not equipped with the information and skills related to environment education, and thus student interest fades away for the elective course "Environment and Man". In the other phase of the study, when the teachers' views on the curriculum of secondary education are examined, they agree that practicing opportunities on environmental issues, the theoretical and practical information are not supplied sufficiently, open field excursions are not funded, current environmental subjects are not touched and as a result the curriculum becomes inadequate in educating students as sensitive individuals towards the environment.

Recommendations: As a result of the obtained results, it is considered to be useful to review the education curricula as well as lecture books by having practical and open area studies as a base. Additionally it would be useful to update the education curricula frequently. In parallel to this, it is required to take measurements to enable equipping the teachers with the most up-to-date information.

Keywords: environment, environmental education, environmental education curriculum, secondary education

Çevre sorunlarının artmasıyla beraber 1972 yılında Birleşmiş Milletler, Stocholm'de düzenlediği konferansla ilk defa çevre ve sorunlarını gündeme getirmiştir (Çevre Bakanlığı: çevre notları, 1998). Ardından, çevre eğitimi ile ilgili en önemli kararlar 1992 yılında, Rio Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda alınmıştır. Rio Konferansı'nda ortaya çıkan ve uluslararası bir eylem planı olan Gündem 21'de bireylerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi öncelikli bir konudur. Gündem 21, kalkınma ve çevre arasında denge kurulmasını hedefleyen "sürdürülebilir gelişme" kavramının yaşama geçirilmesine yönelik, küresel uzlaşmanın ve politik taahhütlerin en üst düzeydeki ifadesi olan bir eylem planıdır (<http://www.la21turkey.net/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=4>; Görmez, 2003). Dolayısıyla Gündem 21, bu gün için çevre araştırmalarında ve dün-

yadaki çevrenin bozulmasını önlemede temel oluşturan çalışmaların ve düzenlemelerin yapılmasında çok önemlidir.

Doğanın dengesini koruması ve sürekliliğini sağlaması için çevre alanında çeşitli ve oldukça yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Ancak, çevre alanındaki sorunların anlaşılması ve çözümünde yarar sağlayacak katkıların etkinliği bu alanda gerçekleştirilecek eğitimlerden geçmektedir. Başka bir deyişle, toplumun çevre konusunda yeterince bilgi ve bilince sahip olması, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin yaratılması, doğal çevrenin korunması ve zarar görmüş çevrenin yeniden kazanılmasının temelinde eğitim yatmaktadır.

Çevre eğitim etkinliklerinden sonra öğrencilerin gerekli bilinç seviyesine erişememeleri ve hatta tespit edilen kavram yanlışları, çevre eğitiminin istenilen düzeyde etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Altın, 2001; Özkan, Tekkaya ve Geban, 2001; Görümlü, 2003). Bu sebeplerle dersin etkililiğini artırmak için; öğrenciyi aktif hale getiren, bilgi hamallığından kurtaran ve beyin gücünü geliştiren öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerekli hale gelmektedir. Eğitim anlayışımıza kazandırabileceğimiz farklı öğretim yöntemleri, öğrencileri ezbercilikten ve bilgi hamallığından kurtararak, onların üretken, eleştiren ve kendini değerlendirebilen insanlar olmalarına katkı sağlar (Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004, s. 115). Bunun yanında, öğrenci merkezli yürütülen uygulamalı eğitimin etkili olduğunu savunan çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür (Brisk, 2000; Yıldız, Baykal ve Altın, 2002; Aksoy, 2003; Şahin ve diğerleri, 2004; Uzun, 2006; Ün Açıkgöz, 2006). Çevre gezileri, doğa yürüyüşleri, kamplar gibi aktiviteler bireylerin çevreye karşı duyarlıklarını arttıracak gibi davranış ve sosyal ilişkilerini etkilemektedir (Palmberg & Kuru, 2000; Oweini & Hourı, 2006, p. 95). Dolayısıyla, programlar yenilenirken çevre eğitimi konularında laboratuvar uygulamaları, açık alan çalışmaları gibi öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin ön planda olması ve sıklıkla kullanılması verilen çevre eğitiminin kalitesini arttıracaktır.

Çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirme sürecinde, öğrencilerin okul çağındaki eğitimleri büyük önem taşımaktadır. Üniversite öncesinde çevre konuları bakımından donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesi yönünden ve bütün öğrencilerin üniversite öğrenimine devam edemeyeceği düşünüldüğünde, eğitimin orta öğretim seviyesinin yeri tartışılmazdır. Dolayısıyla, orta öğretimde baz alınan "çevre eğitim programları"nın niteliğinin, verilecek eğitimin kalitesine eşdeğer olduğunu söylemek mümkündür (Uzun ve Sağlam, 2006).

Çevre eğitimi programları öğrencilerin kendi kendine karar verebilme, problem çözebilme ve bilimsel düşünebilme becerilerini geliştirmelidir. Öğretim programları esnek olmalı, öğrencilere bilgiden çok belli zihinsel ve el becerilerini kazandıracak şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayandırılmalıdır. Öğrencilere verilecek çevre eğitimi mutlaka sürdürülebilir kalkınma ilkeleri üzerine oturtulmalıdır.

Eğitim programları kapsamında hazırlanan öğrenci ve öğretmen el kitapları, laboratuvar kılavuzu ve çeşitli deneylerin yanında aynı zamanda yakın yörelerde bulunan çeşitli mikro çevreler (şehir, orman, park, hayvanat ve botanik bahçeleri) eğitim amaçlı kullanılmak üzere devreye sokulmalıdır. Böylelikle öğrencilerin ilk elden gözlem yapabilme, problemleri tanımlayabilme ve bu problemlere ilişkin hipotezleri ku-

rarak bunların ne şekilde deneysel olarak denenebileceğini söyleme becerileri geliştirilmelidir (Doğan, 1997, s. 30-31).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, orta öğretim programlarında çevre eğitiminin etkinliği; öğretmenlerin konuya ilişkin profilleri ve görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin çevre konularıyla ilgili profilleri nasıldır?
- b) Öğretmenlerin orta öğretim programlarında çevre eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- c) Öğretmenlerin orta öğretimdeki "Çevre ve İnsan" dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmada "betimsel tarama" yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Değerlendirme

Çalışmada, orta öğretim programlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurmak için anket hazırlanmıştır. Anketin birinci kısmında öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler ve öğretmenlerin profilleri ile ilgili sorular bulunmakta ikinci kısımda ise, öğretmenlerin öğretim programlarını ve seçmeli "Çevre ve İnsan" dersini değerlendirebilecekleri sorular yer almaktadır.

Ön deneme, Ankara ili Çankaya ilçesinde Normal, Süper, Anadolu ve Meslek liselerinde görev yapan 32 öğretmene anketin uygulanması sonucu yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ve önerilerine göre anket yeniden düzenlenmiştir. Söz konusu işlemlerin yanında, anketin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Anketin güvenilirliği için ise, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .76 olarak bulunmuştur. Anket verileri frekans analizi ve yüzde hesaplamaları yapılarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinde normal , süper, anadolu ve meslek liselerinde görev yapmakta olan toplam 84 öğretmen (%38.1'i erkek %61.9'u kadın) oluşturmaktadır. Öğretmenler %42.9'unun biyoloji, %23.8'inin kimya ve %33.3'ünün coğrafya alanındadır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen verilere ait bulgular alt problemlerin sırasıyla ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Altproblem 1: Öğretmenlerin çevre konularıyla ilgili profilleri nasıldır?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çevre konularıyla ilgili profilleri gözden geçirildiğinde; yarıya yakınının üniversite öğrenimleri sırasında çevre konularıyla ilgili herhangi bir ders almadığı anlaşılmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1*Öğretmenlerin Üniversite Öğrenimleri Sırasında Çevre Dersi Alma Durumlarına Göre Dağılımı*

Çevre Dersi Alma Durumu	Öğretmen Sayısı	%
Alanlar	44	52,4
Almayanlar	40	47,6
Toplam	84	100,0

Çevre dersine yönelik hizmet içi eğitimi alma durumları incelendiğinde, öğretmenlerin sadece %14.3'ünün üniversite öğrenimlerinden sonra ek bir çevre eğitim programına katıldıkları, %85.7'si ise çevreyle ilgili eğitim almadıkları görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2*Öğretmenlerin Çevre Dersine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı*

Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Öğretmen Sayısı	%
Alanlar	12*	14,3
Almayanlar	72	85,7
Toplam	84	100,0

*: Hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin katıldıkları eğitim programının türü sorulduğunda ise, tümü TEMA'nın bir seminerine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Vakıf, dernek, gönüllü kuruluş vb. çevreci grup çalışmalarına katılma durumu incelendiğinde, öğretmenlerin sadece %9.5'inin bir çevreci grup çalışmalarına aktif olarak katıldığı, %90.5'inin ise katılmadığı görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3*Öğretmenlerin Çevreci Grup (Vakıf, Dernek, Gönüllü Kuruluş vb.) Çalışmalarına Katılma Durumlarına Göre Dağılımı*

Gönüllü Çevre Kuruluşlarına Katılma Durumu	Öğretmen Sayısı	%
Katılan	8	9,5
Katılmayan	76	90,5
Toplam	84	100,0

Alt problem 2: Öğretmenlerin orta öğretim programlarında çevre eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde, çevre eğitimi yönünden orta öğretim programlarının öğretmenler tarafından değerlendirildiği 6 sorunun cevapları yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin "Orta Öğretim Programları, Çevre Konularındaki Kuramsal Bilgileri Öğrencilere Yeterince Vermeye Uygun mu?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Göre Dağılımı

	Öğretmen sayısı	%
Evet	24	28,6
Hayır	60	71,4
Toplam	84	100,0

Tablo 4'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %28.6'sı orta öğretim programlarının çevre konularındaki kuramsal bilgileri öğrencilere yeterince kazandırdığına inanırken, %71.4'ü ise kazandırmadığına inanmaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin "Orta Öğretim Programları, Çevre Konularında Öğrencilere Deney Olanakları Veriyor mu?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Göre Dağılımı

	Öğretmen sayısı	%
Evet	4	4,8
Hayır	72	85,7
Fikrim yok	8	9,5
Toplam	84	100,0

"Orta öğretim programları, çevre konularında öğrencilere uygulama (deney) olanağı veriyor mu?" sorusuna verilen yanıtlara göre, öğretmenlerin sadece %4.8'i öğretim programlarının çevre konularında öğrencilere laboratuvar olanağı sağladığını düşünürken, %85.7 gibi büyük bir çoğunluğu sağlamadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 9.5'i ise, bu konuda fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 6

Öğretmenlerin "Orta Öğretim Programları, Çevre Konularında Açık Alan Çalışmalarına Olanak Veriyor mu?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Göre Dağılımı

	Öğretmen sayısı	%
Evet	0	0,0
Hayır	76	90,5
Fikrim yok	8	9,5
Toplam	84	100,0

"Orta öğretim programları, çevre konularında açık alan çalışmalarına olanak veriyor mu?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin %90.5'inin çevre konusunda açık alan çalışmalarına programda yer verilmediğini belirttikleri, %9.5'inin ise fikir beyan etmedikleri görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 7

Öğretmenlerin "Orta Öğretim Programları, Güncel Çevre Sorunlarını Yeterince İrdeliyor mu?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Göre Dağılımı

	Öğretmen sayısı	%
Evet	16	19,0
Hayır	68	81,0
Toplam	84	100,0

Öğretmenlerin "Orta öğretim programları, güncel çevre sorunlarını yeterince irdeliyor mu?" sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin %19'unun öğretim programlarının, güncel çevre sorunlarını yeterince irdediğini düşündükleri, %81'i bu düşüncenin aksini söyledikleri görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 8

Öğretmenlerin "Orta Öğretim Programlarında, Çevre Konularındaki Bilgi ve Becerileri Öğrencilere Kazandırabilecek Yeterli Zaman Ayrılıyor mu?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Göre Dağılımı

	Öğretmen sayısı	%
Evet	8	9,5
Hayır	76	90,5
Toplam	84	100,0

"Orta öğretim programlarında, çevre konularındaki bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırabilecek yeterli zaman ayrılıyor mu?" sorusu sonucunda, öğretmenlerin yalnız %9.5'i çevre konularına yeterli zamanın ayrıldığını, %90.5'i ise ayrılmadığını düşünmektedir (Tablo 8).

Tablo 9

Öğretmenlerin "Orta Öğretim Programları, Öğrencilerin Çevreye Karşı Duyarlı Bireyler Olarak Yetiştirilmesinde Yeterli mi?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Göre Dağılımı

	Öğretmen sayısı	%
Evet	4	4,8
Hayır	76	90,4
Fikrim yok	4	4,8
Toplam	84	100,0

Öğretmenlerin "Orta öğretim programları, öğrencilerin çevreye karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesinde yeterli mi?" sorusuna verdikleri sonuçlar incelendiğinde ise, sadece %4.8'inin öğretim programlarının çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirme yeterliliğinde olduğunu, %90.4'ünün yeterli olmadığını, %4.8'inin ise, fikirlerinin olmadığını belirttikleri görülmektedir (Tablo 9).

Alt problem 3: Öğretmenlerin "Çevre ve İnsan" dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

Orta öğretim kurumlarımızda seçmeli olarak programda yer alan ve sınırlı sayıdaki okullarda açılan "Çevre ve İnsan" dersinin durumunu tespit etmek amacıyla, öğretmenlere sorular yöneltilmiş ve Tablo 10 ve 11'deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin “Okulunuzda Seçmeli Çevre Dersi Açılıyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Göre Dağılımı

	Öğretmen sayısı	%
Evet	16	19,0
Hayır	68	81,0
Toplam	84	100,0

Öğretmenlerin “Okulunuzda seçmeli çevre dersi açılıyor mu?” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin %81’inin bu dersin açılmadığını, sadece %19’u ise açıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun nedenlerinin başında, dersin gereği kadar öğrencilere anlatılamaması, güncel örneklerin bazı derslerde verilerek öğrencinin bu derse ilgisinin ve merakının arttırılamaması, öğretmenlerin yetersizliği, okul yönetimlerinin seçmeli derslere bakış açıları ve çevre eğitiminin önemini gözden kaçırmaları olarak ifade edilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin “Okulunuzda Açılan Seçmeli Çevre Dersinin Yeterli Bilgi ve Becerileri Kazandırdığına İnanıyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Göre Dağılımı

	Öğretmen sayısı	%
Evet	8	50,0
Hayır	4	25,0
Fikrim yok	4	25,0
Toplam	16	100,0

Öğretmenlerin “Okulunuzda açılan seçmeli çevre dersinin yeterli bilgi ve becerileri kazandırdığına inanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, “Çevre ve İnsan” dersinin okullarında açıldığını belirten öğretmenlerin %50’sinin bu dersin çevreyle ilgili yeterli bilgi ve becerileri kazandırdığına, %25’inin ise kazandırmadığına inandıkları ve %25’inin de yorum yapmadığı Tablo 11’de görülmektedir. Öğretmen faktörü dışında, dersin yetersiz olmasının sebepleri sorulduğunda öğretmenler, çeşitli sebeplerle laboratuvar uygulamaları olanaklarının olmaması, açık alan çalışmalarına olanak sağlanmaması, güncel çevre sorunlarına yeterince değinilememesi, dersin seçmeli olması sebebiyle yönetim ve öğrenciler, hatta öğretmenler tarafından önemsenmemesi gibi eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Orta öğretim programlarında çevre eğitiminin durumunu; öğretmenlerin çevre eğitimiyle ilgili profillerini ve çevre eğitimine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amaçlarını temel alan bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur;

Yapılan müfredat taraması sonucunda, çevre dersi ile ilgili 1999 yılında, Çevre Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında “Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü” çerçevesinde; orta öğretim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığınca uygun görülen programlarda, “Çevre Dersinin” haftada bir saat olmak üzere zorunlu olarak ders programlarında yer alması kararlaştırılmıştır

(<http://www.cedgm.gov.tr/cevreatlasi/cevreegitimi.pdf>). Ancak, orta öğretimde zorunlu bir çevre dersi bulunmamaktadır. Bazı okullarda seçmeli olarak verilen “Çevre ve İnsan” dersi ile ilgili öğretmen görüşlerine göre; dersin okulların çoğunda açılmadığı, açılan okullarda ise dersi tercih eden öğrenci sayısının oldukça az olduğu, bu nedenle öğrencilerin çevre eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve becerinin verilemediği sonuçta da öğrencilerde istenilen bir çevre bilinci düzeyinin oluşturamadığı anlaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerinden ise orta öğretim programlarının, öğrencilere çevreyle ilgili kuramsal bilgileri kazandırılmasında yetersiz kaldığı ve çevre konularına uygun deneyler konulmadığı ve geliştirilemediği sonucuna varılmıştır. Fen bilimleri alanlarında öğretmen tarafından etkili yöntemlerinden biri olarak tercih edilen açık alan çalışmaları öğretim programları yönünden de değerlendirildiğinde, öğretmenlerin olumlu hiçbir yanıtının olmaması, öğretim programlarının çevre konularında açık alan çalışmalarına olanak sağlayacak şekilde ciddi düzenlenmeler gerektirdiğini göstermektedir. Sonucu destekler nitelikte Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002) orta ve yüksek öğretim öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, çevre konusunda verilen eğitimin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Gülen (2002) ise araştırmasında, lise-1 biyoloji müfredatında bulunan Ekoloji “Dünya Ortamı ve Canlılar” ünitesinde uygulamaya yönelik çalışmaların yapılamadığını tespit etmiştir. Ayrıca, çevre ile ilgili ünitenin son ünite olması, zaman darlığı nedeniyle çoğu zaman işlenememektedir (Engin, 2003, s. 75; Uzun ve Sağlam, 2006). Örnek (1994) de bilim uzmanlığı tezinde, “Biyoloji” ve “Çevre ve İnsan” derslerinde öğrencilere çevre konusunda yeterli bilgi verilemediğini ve programda yeni düzenlemeler yapılması zorunluluğunu ortaya koymuştur. Yücel ve Morgil (1999) ise, öğretmenlerin derslerinde Çevre ve Çevre Koruma ile ilgili konulara çok sık değinemediklerini tespit etmişlerdir. Çevre konularının öğrencilere yapılandırıcı yaklaşımlarına uygun olarak öğretilmemesi, bir diğer deyişle öğrencilerin bilgiyi aktif olarak kazanabilecekleri ortamların oluşturulmaması, etkinliklerin yapılmaması, bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmeden ve soyut verilmesi sonucunda kavramlar arası ilişkiler kurulamaz ve kalıcı öğrenme de gerçekleşemez (Engin, 2003, s. 75). Bunun yanında, önceden de değinildiği gibi, öğrenci merkezli yürütülen uygulamalı eğitimin etkinliğini savunan çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür (Brisk, 2000; Yıldız, Baykal ve Altın, 2002; Aksoy, 2003; Şahin ve diğerleri, 2004; Uzun, 2006; Ün Açıköz, 2006). Dolayısıyla, bu eksiklikler dikkate alınarak düzenlenecek programların daha etkili olacağı açıkça ortadadır.

Ayrıca, öğretmen görüşlerinden, programların güncelliğini kaybettiği sonucuna varılmıştır. Popüler ve güncel olan konuların, öğrencilerin daha fazla ilgisini çekeceği tartışılmazdır (Özmen, Çetinkaya ve Nehir, 2005). Çözüm olarak, güncel çevre sorunları ve çevre ile ilgili bilgilerin planlı bir şekilde derslerde işlenmesi yönünde adımlar atılması ve belirli aralıklarla güncel konuların tekrar gözden geçirilerek kaynaklara yansıtılması sağlanmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğunun çevre eğitimine yeterli zamanın ayrılmadığı düşüncesinde olması, orta öğretimde mevcut programın ve çevre konularının işlenmesinde elbette ayrılan sürenin yeterli olmayacağı görülür. Yapılacak düzenlemelerde ders saatinin arttırılması dışında, ders için verilen zamanın programında gözden geçirilmesi sonucunda etkin bir şekilde nasıl kullanılacağı düşünülmelidir.

Çevreye karşı duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirme sürecinin, gelecekte çevre sorunlarının çözümünde en önemli adımlardan biri olarak görülmektedir (Uzun ve

Sağlam, 2005). Öğretmenlerin çoğunluğunun “duyarlı bireyler yetiştirmekte programların yeterli olmadığını” ifade etmesi, ülkemizde çevreye karşı duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirme sürecinde sıkıntılar yaşandığını göstermektedir. Burada öğretim programların yetersizliğinin öğretmenler tarafından söylenmesi programların akılcı ve gerçekçi bir şekilde planlanmadığını önceliklerin neler olabileceğinin iyi saptanamamasından kaynaklanmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çevre konularıyla ilgili profillerine bağlı olarak elde edilen sonuçlardan, öğretmenlerin en az yarısının üniversite öğrenimleri sırasında çevre konularıyla ilgili herhangi bir ders almadığı, dolayısıyla bilgi ve beceri yönünden donatılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yürütülen bir çalışmada da, lisans eğitimi sırasında alınan Çevre Bilimi/Ekoloji dersinin, en önemli bilgi kaynağı olarak gösterilmesine rağmen, yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Engin, 2003, s. 76). Buna paralel şekilde Soran, Morgil, Yücel, Atav ve Işık (2000) da yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çevre konusunda sahip oldukları bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar ise, çevre ile ilgili aktivitelerde ve görevlerde öğretmenlerin düşük motivasyon göstereceğini ve bilgi eksikliklerinin derse yansıtacağını göstermektedir.

Hizmet içi eğitimine ilişkin literatüre göre, Çevre Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılan protokol çerçevesinde;

- a) Orta öğretim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerde çevre bilincinin geliştirilmesi için çevre eğitimine yer verilmesi,
- b) Ülke genelinde tüm öğretmen ve öğrencilerin çevre konusunda bilgilendirilmelerinin sağlanması amacıyla çevre eğitime yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi konularında çalışmalar başlatılmıştır (www.cedgm.gov.tr/cevreatlasi/cevreegitimi.pdf).

Nitekim, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hazırlanmış olduğu “2005 yılı hizmet içi eğitim planı” incelendiğinde, “Erozyon ve Çevre Eğitimi Semineri” adı altında bir kursun yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çevre dersine yönelik hizmet içi eğitimi alma durumları sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin sadece az bir kısmının üniversite öğrenimlerinden sonra ek bir çevre eğitim programına katıldıkları, büyük bir bölümü ise çevreyle ilgili hiçbir şekilde eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, protokole dayanarak hazırlanan hizmet içi çevre eğitimi kurslarının MEB'in hizmet içi eğitim planında olmasına rağmen açılmadığı veya öğretmenler tarafından tercih edilmediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar ise, hizmet içi uygulamada eksikliklerin olduğunu, düzenlemelerin planlı bir şekilde yapılmadığını, özellikle öğretmenlerin bu aktiviteleri tercih etmeme nedenlerinin araştırılması gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca, çevre konusu ve sorunlarının güncel olduğu düşünülerek bilgilerin sürekli yenilenmesi gerektiği göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu konuda yetersiz ve eski bilgilere sahip oldukları, dolayısıyla yeterli çevre bilincine erişemedikleri anlaşılmaktadır.

Vakıf, dernek, gönüllü kuruluş vb. çevreci grup çalışmalarına katılım durumları incelendiğinde, öğretmenlerin sadece küçük bir bölümünün çevreci grup çalışmalarına aktif olarak katıldığı saptanmıştır. Yücel ve Morgil (1999)'de bu sonuçlara paralel bir sonuç elde etmişlerdir. Ayrıca, ankette bu öğretmen grubunun tümünün TE-

MA Vakfı'na üye olmaları, diğer çevre ile ilgili kuruluşları bilmedikleri veya ilgilenmedikleri anlamını taşımaktadır. Geriye kalan büyük oranda öğretmenin ise, hiçbir çevre grubuna üye olmadığı görülmektedir. Bu sonuç ise, öğretmenlerin görevi gereği veya toplumun bir bireyi olarak çevre eğitiminin önemini kavrayamadıklarını göstermektedir. Bunun nedenlerinin araştırılmasında fayda görülmektedir.

Elde edilen veriler ışığında, çevre eğitimine katkısı olabileceği düşünülen öneriler aşağıda verilmiştir.

- Çevre eğitimi orta öğretim düzeyine zemin hazırlayacak şekilde, öncelikle okul öncesi ve ilköğretimde ele alınmalı ve orta öğretim de dikkate alınarak bir bütün oluşturacak çevre eğitim programı sözü edilen eğitim düzeylerine uygun bir şekilde paylaşılmalıdır.
- Çevre eğitimi programları hazırlanırken öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve öğrencilerde gerekli çevre bilincini oluşturabilecek niteliklere dikkat edilmelidir. Programlarda deney uygulamaları, açık alan çalışmaları gibi öğrenci merkezli etkinlikler ön planda olmalıdır.
- Kısa vadeli çözüm olarak, orta öğretimdeki öğrencilere çevre bilincinin kazandırılmasında, diğer derslerde bulunan çevre konularıyla birlikte, çevre ile ilgili bir dersin zorunlu olması düşünülebilir. Eğer bu yapılamazsa, mevcut seçmeli olarak verilen dersin programı yeniden ele alınmalıdır.
- Uzun vadede ise, tüm branşlardaki öğretmenlere ve okul yöneticilerine sosyal aktiviteleri çerçevesinde çevre eğitimi ile ilgili aktiviteler yaratılmalı, bu konuda üniversite-okul-MEB, işbirliğini üstlenmelidir. Programlarda uzman kişi, kuruluşlardan yardım alınarak seminer, panel vb. etkinlikler düzenlenmelidir.
- Çevre konularının her geçen gün değiştiği göz önünde bulundurularak programlar, belli aralıklarla uzman kişilerce yeniden ele alınarak güncelleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen ve öğrencilere çok yönlü bilgi birikiminin kazandırılmasında diğer ders programlarından yararlanılmalıdır.

Kaynakça

- Aksoy B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, Sayı:14, 83-98.
- Altın M. (2001). *Biyoloji öğretmen adaylarında çevre eğitimi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s. 63.
- Brisk M. A. (2000). *Çevre dostu 1001 proje, öğrenciler için uygulamalı çevrecilik eğitimi*, (Çeviri: Yavaş ve diğerleri), İstanbul: Beyaz Yayınları (109).
- Çevre Bakanlığı (1998). *Çevre notları*, Ankara: Çevre Eğitimi ve Yayın Dairesi Başkanlığı, s. 2-3.
- Çevre ve Orman Bakanlığı, (Erişim tarihi: 02.08.2005). *Türkiye çevre atlası "çevre eğitimi"* www.cedgm.gov.tr/cevreatlasi/cevreegitimi.pdf
- Doğan M. (1997). *Ulusal çevre eylem planı: eğitim ve katılım*, Devlet Planlama Teşkilatı, s. 30-31.
- Engin A. C. (2003). *Fen bilgisi ve biyoloji öğretmen adaylarının üniversite ekoloji dersi öncesi ve sonrası çevre bilgileri ve tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s. 75.
- Görmez K. (2003). *Çevre sorunları ve Türkiye*, Ankara: Gazi Kitabevi, s. 91.
- Görümlü T. (2003). *Liselerde çevreye karşı duyarlılığın oluşmasında çevre eğitiminin önemi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s. 61.
- Gülen S. (2002). *Lise 1 biyoloji müfredatında yer alan -ekoloji-dünya ortamı ve canlılar- ünitesinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündem 21 nedir? (Erişim tarihi: 12.04.2006). <http://www.la21turkey.net/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=4>
- MEB (2004). *2005 yılı hizmetçi eğitim planı*, Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Oweini A. & Hourı A. (2006). Factors affecting environmental knowledge and attitudes among Lebanese college students, *Applied Environmental Education and Communication* 5, 95-105.
- Örnek G. (1994). *Çevre eğitimi ve lise eğitim programlarındaki yeri*, Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan Ö., Tekkaya C. ve Geban Ö. (2001). Ekoloji konularındaki kavram yanlışlarının kavramsal değişim metinleri ile giderilmesi, *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı (s. 191-194), İstanbul.
- Özmen D., Çetinkaya A.Ç. ve Nehir S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni* 4 (6), 330-344.
- Palmberg I.E. & Kuru J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility, *The Journal of Environmental Education* 31 (4), 32-6.
- Soran H., Morgil İ., Yücel S., Atav, E. ve Işık S. (2000). Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 128-139.
- Şahin N., Cerrah L., Saka A. ve Şahin B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 24, Sayı 3*, 113-128.
- Uzun N. (2006). Altındağ İlçesi'nde çevre eğitimi: "yeşil sınıf" modeli, *Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı (Çevre Sayısı), Yıl: 8, Sayı:49*, 14-15.
- Uzun N. ve Sağlam N. (2005). Orta öğretim kurumlarında çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitim programları hakkındaki görüşleri, *XIV.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Bildiriler Kitabı Cilt 2 (s. 573-579), Denizli.
- Uzun N. ve Sağlam N. (2006). Orta öğretim öğrencilerinin çevre eğitim programları hakkındaki görüşleri, *VII. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ün Açıkgöz K. (2006). *Aktif öğrenme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası, s. 9.
- Yıldız K., Baykal T. ve Altın M. (2002). Çevrenin tanınması ve öneminin kavranmasına yönelik örnek bir sulak alan çalışması, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 3*, 1-9.
- Yılmaz A., Morgil İ., Aktuğ P. ve Göbekli İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 156-162.
- Yücel A. S. ve Morgil İ. (1999). Çevre eğitiminin geliştirilmesi, *BAÜ Fen bilimleri Enstitüsü Dergisi* 1 (1), 76-89.
- Yüksel Ş. ve Tokay S. (2004). *Çevre ve insan*, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları (3842).

Sağlıklı Davranışlar Ölçeği'nin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability Study of The Turkish Version of The Health Behavior Questionnaire

Dr. Diğdem Müge SİYEZ* Dr. Aslı Uz BAŞ**

Öz

Problem Durumu: Son yıllarda ergenlerde görülen problem davranışların artış göstermesi konuyla ilgili önleyici çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Tarama çalışmaları, önleyici rehberlik hizmetleri arasında önemli bir yere sahiptir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, ergenlerin duygusal ve davranışsal problemlerini değerlendirmek amacıyla Ingersoll ve Orr (1989) tarafından geliştirilmiş olan Sağlıklı Davranışlar Ölçeği'nin (SDÖ), Türkçe'ye uyarlanmasıdır .

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmaya İzmir il Merkezindeki ortaöğretim kurumlarından randomize yöntemle seçilen 3 farklı ortaöğretim kurumuna devam eden toplam 213 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak SDÖ ile birlikte Kısa Semptom Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Bulgular: Faktör analizi sonuçları ölçeğin duygusal ve davranışsal problemler olmak üzere iki faktörden oluştuğunu göstermektedir. SDÖ ile kısa semptom envanteri arasında $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak belirlenirken; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı davranışsal problemler alt ölçeği için .77 ve duygusal problemler alt ölçeği için .83'dür. Ayrıca madde toplam puan korelasyon katsayıları davranışsal problemler alt ölçeği için .52-.71 arasında değişirken duygusal problemler alt ölçeği için .51-.79 arasında değişmektedir. SDÖ'nün iki yarım güvenirliliği ise .71 olarak bulunmuştur.

Sonuçlar: Elde edilen bulgular, SDÖ'nün Türkiye örneklemini için güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Ergenlik Dönemi, sağlıklı davranışlar, geçerlik ve güvenilirlik

Abstract

Problem Statement: Because of the fact that adolescent problem behaviors were increasing in recent years, prevention studies need to be do. Scanning studies have an important place in prevention area.

Purpose of Study: The aim of this study was to evaluate the validity and reliability of Health Behavior Questionnaire (HBQ) which is including adolescents' emotional and behavioral problems.

* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: didem.siyez@deu.edu.tr

** Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-posta: asli.uzbas@deu.edu.tr

Methods: A total of 213 students from three high schools in İzmir participated in this study. Students completed Health Behavior Questionnaire, Brief Symptom Inventory, and Information sheet.

Results: The results of the factor analysis showed that the scale have two factors structure including behavioral and emotional behaviors. It was found that there was a significant relationship between HBQ and Short Symptom Inventory ($p < .001$). The internal consistency coefficients of the scale (Cronbach alpha) were respectively .81, .77 and .83 for total scale, behavioral and emotional subscales. Item total score correlation coefficients were ranging between .52-.71 in behavioral problems subscale and .51-.79 in emotional problems subscale and the correlation coefficient of split half was .71 for HBQ.

Conclusions : The findings indicated that Turkish version of HBQ could be used for Turkish adolescent samples as a valid and a reliable instrument.

Keywords: Adolescence period, health behaviors, reliability and validity.

Kızlarda 11-12, erkeklerde 13-14 yaşlarında başlayan ergenlik döneminde, ergenler gerçekte kim olduklarını anlayabilmek amacıyla, bir yandan da güçlü ve zayıf yanlarını keşfetmeye çalışırken diğer yandan gelecekteki sosyal rollerini belirlemeye çalışırlar. Bu keşfetme sürecinde ergenler, kişiliği, mesleği, cinsel kimliği ve toplumsal rolleri ile ilgili olarak farklı rolleri denemektedirler (Kipke, 1999). Ergenlik dönemi ile ilgili en belirgin özelliklerden birisi de yetişkinlere olan bağımlılığın azalması ile birlikte arkadaşlık ilişkilerine verilen önemin artmasıdır. Ancak bu dönemdeki arkadaşlık ilişkileri ergenin gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Arkadaşlarla kurulan yakınlık, ergenin gelecekte kuraçağı yakın ilişkiler için önemli bir alt yapı oluştururken aynı zamanda ergenin kendisini arkadaşlarıyla karşılaştırarak kendi kimliğinin belirginleşmesine de yardımcı olmaktadır. Diğer bir yandan ise ergenin arkadaşlarına özenmesi veya onlara hayranlık duyması ya da bir arkadaş grubuna girebilmek için kendini ispatlamaya çalışması ergenin olumsuz davranışlar geliştirmesine de neden olabilmektedir (Kipke, 1999; Steinberg ve Morris, 2001).

Erikson'a göre kimlik arayışı olumsuzlukla sonuçlanan ergenlerde, yıkıcı davranışların ortaya çıkması ya da kişiler arası ilişki kurmada ve sürdürmede güçlük gibi pek çok olumsuz sonuç görülebilmektedir. Benzer şekilde Hurrelman (1990) da, ergenliğin keşifler ve yeni yaşantılara açık olan bir dönem olması nedeniyle bu dönemde problem davranışların görülmesinin çok şaşırtıcı olmadığını belirtmektedir. Özellikle problem davranışlar değerlendirilirken bu davranışların başlangıç yaşı ve bu davranışların tehlikeli boyutlarda olup olmadığını bilmesi çok önemlidir (Lerner ve Galambos, 1998). Yapılan çalışmalar problem davranışların ne kadar erken yaşta başlarsa ciddi bir probleme dönüşme olasılığının o kadar fazla olduğunu göstermektedir (Jessor, 1987). Problem davranışların değerlendirilmesinde ele alınması gereken bir diğer nokta ise bu davranışların ergen tarafından deneme sıklığıdır. Örneğin ergenlerin çoğunluğu lise döneminde en az bir kez alkollü içki içmişler ya da en azından tadına bakmışlardır. Ancak bu maddelerin kullanım sıklığının artması okul başarısında düşme, aile ve arkadaş ilişkilerinin bozulması gibi ciddi problemleri beraberinde getirmekle birlikte aynı zamanda diğer alanlarda da

problem davranışların ortaya çıkma olasılığını arttırmaktadır (Flannery, Vazsonyi ve Rowe, 1996).

Ergenlik döneminde yaşanan problem davranışlar genel olarak içselleştirilmiş problemler ve dışsallaştırılmış problemler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. İçselleştirilmiş problem davranışlar kişinin yaşadığı sorunları içe döndürmesiyle birlikte kişide depresyon, anksiyete, psikosomatik rahatsızlıklar gibi duygusal ve bilişsel semptomların ortaya çıkması ile karakterizedir. Dışsallaştırılmış problem davranışlar ise kişinin yaşadığı sorunları dışa döndürmesiyle birlikte sigara içme, alkol-madde kullanımı gibi davranışsal problemlerin ortaya çıkması ile karakterizedir (Steinberg, 1993). Ergenlik döneminde yaşanan problem davranışlar arasında bir ayırım yapılmış olmasına rağmen ergenler çoğu zaman her iki alanda da sıkıntı yaşayabilmekte ya da bir alanda yaşanan sıkıntı diğer alanda da yaşanan problemlerin artmasına sebep olabilmektedir (Steinberg, 1993). Örneğin bazı ergenler, yaşadıkları sıkıntı veya kaygıyla başa çıkabilmek için alkol kullanabildikleri gibi ergenlerin düzenli olarak alkol kullanmaya başlamaları ise ailesiyle ya da arkadaşlarıyla olan ilişkisinin bozulmasına ve sonuçta daha fazla sıkıntı ve kaygı yaşamasına neden olabilmektedir.

Hurrelman, yapmış olduğu bir çalışmada, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ergenlik döneminde sıklıkla karşılaşılan problem davranışları incelemiş ve problem davranışların tüm dünyada artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Lerner ve Galambos, 1998). Ülkemizde yapılan farklı çalışmalarda da ergenlerde görülen duygusal ve davranışsal problemlerin görülme sıklığında bir artış olduğu görülmektedir (Arıkan ve Çoşar, 1996; Ögel, 1996; Tot ve ark, 2004). Ergenlik döneminde yaşanan problem davranışları önleme amacıyla yapılacak çalışmalar arasında tarama çalışmaları oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmanın amacı da 1988 yılında Hibbard ve ark. tarafından geliştirilmiş (Hibbard, Brack, Rauch ve Orr, 1988) ancak son şekli Ingersoll ve Orr (1989) tarafından verilmiş olan ve ergenlik döneminde duygusal ve davranışsal düzeyde görülen problem davranışları değerlendiren Sağlıklı Davranışlar Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlamasının yapılarak geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılmasıdır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir İlinde ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 213 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunun seçiminde ilk olarak İzmir il merkezinde bulunan okullardan üç okul basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ardından ise belirlenen okullardan her sınıf düzeyinde birer şube seçilmiştir. Şubelerin seçimi ise bir random yöntemi olan kura yöntemi ile yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere ait sosyo-demografik veriler incelendiğinde, katılımcıların % 53.5'i (n= 114) kız, %46.5'i (n= 99) erkektir. Basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen üç farklı ortaöğretim kurumundaki öğrencilerden %30.5'i (n= 65) 9.sınıf, %57.3'ü (n= 122) 10. sınıf, %12.2'si (n=26) 11. sınıf öğrencidir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%87.3) orta sosyo-ekonomik düzeyden gelmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sağlıklı Davranışlar Ölçeği (SDÖ): Sağlıklı Davranışlar Ölçeği (SDÖ): SDÖ 1988 yılında Hibbard ve ark. tarafından geliştirilmiş (Hibbard, Brack, Rauch ve Orr, 1988) ancak ölçeğin son şekli Ingersoll ve Orr (1989) tarafından verilmiştir. Ölçeğin özgün adı, "Health Behavior Questionnaire"dır. Ölçek duygusal ve davranışsal problemler alt ölçeklerini içermektedir. Ölçek, bir kendini değerlendirme ölçeğidir ve 10'u duygusal problemleri ve 17'si davranışsal problemleri araştıran toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Yanıtların büyük bir çoğunluğu 1, Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen ve 4- Hemen hemen her zaman olmak üzere dörtlü Likert biçiminde değerlendirilip; ölçekte yer alan son 5 madde Evet/Hayır türünden ikili derecelenmektedir. Ölçekten alınan puanların artması kişinin yaşadığı duygusal veya davranışsal problemlerin arttığına işaret etmekle birlikte ölçek tanı koyma amacıyla uygulanan bir ölçek değildir.

SDÖ'nün Türkçe dil geçerliği iyi derecede yabancı dil bilen iki psikolojik danışman ve iki İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinali, iki psikolojik danışman tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiş ve ardından Türkçe formlar İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesine verilerek ölçeği İngilizce'ye dönüştürmeleri istenmiştir. Çeviriler birbirlerine oldukça yakın olmakla birlikte orijinal forma en yakın olan İngilizce form ölçeğin sahibine de gönderilerek, onun onayının da alınmasının ardından gönderilen İngilizce formun Türkçe'si bu çalışmada kullanılmak üzere benimsenmiştir.

Kısa Semptom Envanteri (KSE): KSE (Derogatis & Lazarus, 1994) 90 maddelik Semptom Belirleme listesinin (SCL-90) ayırdediciliği en yüksek 53 maddesinden oluşmuştur. Çeşitli psikiyatrik belirtileri güvenilir bir biçimde tarama olanağı vermektedir. KSE ergen ve yetişkinlere uygulanır ve uygulamada zaman sınırlaması yoktur. Envanterde her madde için hiç yok, biraz var, orta derecede var, epey var ve çok fazla var seçenekleri vardır ve verilen cevaplara 0-4 arasında değişen puanlar verilir ve puan aralığı 0-212 dir. KSE, aynen SCL-90-R'de olduğu gibi 9 alt ölçek, ek maddeler ve 3 global indeksten oluşur (Savaşır ve Hisli-Şahin, 1997).

KSE'de Somatizasyon (S), Obsesif - kompulsif bozukluk (OKB); Kişilerarası duyarlılık (KD), Depresyon(D), Anksiyete Bozukluğu (AB), Hostilite (H), Fobik Anksiyete (FA), Paranoid düşünceler (PD), Psikotizm (P) olmak üzere 9 alt boyut bir de ek maddeler bulunmaktadır (Savaşır ve Hisli-Şahin, 1997). KSE'nin değerlendirilmesinde, Rahatsızlık Ciddiyeti İndeksi, Belirti Toplam İndeksi ve Semptom Rahatsızlık İndeksi olmak üzere üç farklı puan hesaplanmaktadır. Rahatsızlık Ciddiyeti İndeksi, alt ölçeklerin toplamının 53'e bölünmesi yolu ile elde edilmektedir. Belirti Toplam İndeksi, 0 olarak işaretlenen maddeler dışındaki tüm maddelerin 1 olarak kabul edilmesi sonucunda elde edilen toplam puandır. Semptom Rahatsızlık İndeksi ise, alt ölçeklerin toplamının belirti toplamına bölünmesi ile elde edilir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin semptomlarının sıklığını gösterir. Üç ayrı çalışmada ölçeğin toplam puanından elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 0.96 ve 0.95 alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise 0.55 ile 0.86 arasında değişmektedir (Savaşır ve Hisli-Şahin, 1997).

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formunda cinsiyet, öğrencinin sınıfı ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçları 2004-2005 öğretim yılı başında örneklem grubunu oluşturan öğrencilere doğrudan araştırmacılar tarafından ders saatlerinde uygulanmıştır. Uygulama yapılan sınıflara araştırmacının amacı açıklanmış ve ölçeği doldurmanın bir zorunluluk olmadığı belirtilmiştir. Ölçeklerin tamamlanması yaklaşık bir ders saati sürmüştür. Araştırmada kapsamında öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için öğrencilerin adı ve soyadı istenmemiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 11.0 istatistik programı kullanılmıştır. Güvenirlilik analizi için iç tutarlılığı göstergesi olan Cronbach alfa değerleri hesaplanmış ve alt ölçekler madde toplam puan bağıntılarından yararlanılarak değerlendirilmiş ve ölçeğin iki yarım güvenirlilik katsayısı Guttman tekniğinden yararlanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinde, faktör yapısını incelemek için faktör analizi kullanılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik için alt ölçekten elde edilen puanlar ile KSE'nin alt boyutları olan Depresyon, Anksiyete, Somatizasyon ve Kişilerarası duyarlılık alt ölçekleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon tekniği kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, ölçeğin faktör yapısı faktör analizi ile incelenirken dış ölçüt geçerliği için ise KSE ile SDÖ arasındaki ilişki Pearson Korelasyon tekniği ile incelenmiştir. SDÖ'nün faktör yapısını incelemek amacıyla temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, toplam varyansın (değişkenliğin) %58.6'sını açıklayan 2 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerden ilki toplam varyansın %33.3'ünü açıklarken ikinci faktör toplam varyansın %25.3'ünü açıklamaktadır.

Analiz ile gözlenen faktörleri ayrıştıran, birbirinden olabildiğince bağımsız faktörlere ulaşabilmek amacıyla faktör analizi uygulamasına bir dik döndürme yöntemi olan varimax kullanılarak devam edilmiştir. Faktör yük değerleri .45'in altında olan maddeler elenerek ölçeğin orijinalinden toplam 5 madde çıkartılmıştır. Birinci faktörün faktör yük değerleri .45-.82 arasında değişirken ikinci faktörün yük değerleri .47-.78 arasında değişmektedir Tablo 1'de her bir faktörün içerdiği maddeler ve maddelerin yük değerleri verilmiştir. Her bir faktör içerisinde yer alan maddeler ölçeğin orijinaline uygun olarak dağılmışlardır. Birinci faktörü oluşturan 10 madde duygusal problemleri, ikinci faktörü oluşturan 12 madde davranışsal problemleri değerlendirmektedir.

Tablo 1
Sağlıklı Davranışlar Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör/Madde No	Faktör Yük Değeri		Ortak Varyans
	1. Faktör	2. Faktör	
Faktör 1(Duygusal Problemler)			
19. Kendimi gergin hissederim.	.82	-.57	.67
10. Kendimi kötü hissederim.	.79	-.61	.66
21. Kendimi berbat hissederim.	.75	-.56	.57
20. Kendimi sinirli hissederim.	.73	-.46	.54
9. Kendimi yalnız hissederim.	.70	-.51	.50
18. Mide ağrısı çekerim.	.61	.25	.44
17. Baş ağrısı çekerim.	.58	.16	.42
15. Kendime fiziksel olarak zarar vermeyi düşünürüm.	.47	.30	.40
2. Arkadaşlık kurmada zorluk çekerim.	.46	.23	.38
1. Uyumakta zorluk çekerim	.45	.20	.25
Faktör 2 (Davranışsal Problemler)			
14. Esrar kullanırım	-.55	.78	.61
12. Cinsel ilişkide bulundum.	-.11	.71	.50
16. Alkol ve esrar dışında uyuşturucu maddeler kullandım.	-.48	.70	.48
3. Sigara içerim.	-.48	.69	.45
11. Alkol kullanırım.	-.44	.68	.45
27. (Kızlar için) Hamile kaldım (Erkekler için) Kız arkadaşım hamile kaldı	-.41	.63	.40
24. Evden kaçtım.	.16	.55	.38
23. Polis tarafından yakalandım/tutuklandım	.14	.53	.35
7. Yetişkinlerin izin vermeyeceği şekilde motosiklet / bisiklet veya araba kullandım.	.28	.52	.33
25. Okuldan uzaklaştırdım.	.24	.51	.32
4. Okulu bırakmayı düşündüm	.20	.48	.44
26 .İntihar girişiminde bulundum	.30	.47	.25
Toplam Varyans= %58.6	%33.3.	%25.3	

Ölçüt geçerliği için sağlıklı davranışlar ölçeği toplam puanı ve SDÖ alt ölçekler toplam puanları ile kısa semptom envanterinin depresyon, anksiyete, somatizasyon ve kişilerarası duyarlılık alt ölçekleri toplam puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2
SDÖ ile Kısa Semptom Envanteri’nin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1)Duygusal Prob. AÖ	1.000						
(2)Davranışsal Prob.AÖ	.267***	1.00					
(3) SDÖ Toplam Puan	.850***	.684***	1.000				
(4) Depresyon AÖ	.700***	.225***	.639***	1.000			
(5) Kişilerarası Duyarlılık AÖ	.568***	.183**	.515***	.792***	1.000		
(6)Anksiyete AÖ	.690***	.243***	.644***	.826***	.739***	1.000	
(7)Somatizasyon AÖ	.589***	.321***	.611***	.677***	.679***	.775***	1.000

* p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo-2’de de görüldüğü gibi SDÖ toplam puan ile depresyon, kişilerarası duyarlılık, anksiyete ve somatizasyon alt ölçekleri arasında korelasyon katsayısı sırasıyla .639, .512, .644 ve .637 olarak bulunurken; Duygusal Problemler alt ölçeği ile depresyon, kişilerarası duyarlılık, anksiyete ve somatizasyon alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları sırasıyla .700, .568, .690 ve .589 olarak; ve Davranışsal problemler alt ölçeği ile depresyon, kişilerarası duyarlılık ve somatizasyon alt ölçekleri arasında korelasyon katsayısı sırasıyla, .225, .183, .243 ve .321 olarak bulunmuştur. Davranışsal problemler ve kişilerarası duyarlılık alt ölçeği arasında ilişki p<.01 düzeyinde anlamlılık gösterirken diğer korelasyon değerleri p<.001 düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Güvenirlilik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık için Cronbach alfa katsayısı, iki yarım güvenirlik katsayısı toplam puan korelasyonları için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. SDÖ’nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı olarak hesaplanan standart α değeri, .81; duygusal problemler alt ölçeği için .83, davranışsal problemler alt ölçeği için ise .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki yarım güvenirliğini belirlemek amacıyla Guttman tekniğinden yararlanılmıştır. İlk 11 madde birinci yarı, ikinci 11 madde ise ikinci yarı olarak kabul edilmiş ve ölçeğin iki yarım güvenirlik katsayısı ise .71 olarak bulunmuştur.

Güvenirlilik analizi ile elde edilen, düzeltilmiş madde toplam puan korelasyon katsayılarını içeren madde analizi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır. Tablo 3’de de görüleceği gibi, madde toplam puan korelasyonları ölçeğin tamamı için .34 ile .63 arasında değişmektedir. Duygusal problemler alt ölçeğinde madde toplam puan korelasyonları .50 ile .76 arasında; davranışsal problemler alt ölçeği için madde toplam puan korelasyonları ise .33 ile .67 arasında değişmektedir.

Tablo 3
SDÖ'de Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Ölçek Maddeleri	X	SS	Toplam puan için r	Duygusal Problemler Alt Boyutlu için r	Davranışsal Problemler Alt Boyutu için r
Madde 1	2.36	1.33	.52***	.50***	-
Madde 2	1.24	.74	.34***	.34***	-
Madde 3	1.37	.92	.46***	-	.63***
Madde 4	1.24	.74	.43***	-	.45***
Madde 7	1.30	.80	.41***	-	.54***
Madde 9	2.25	1.43	.55***	.67***	-
Madde 10	2.50	1.17	.66***	.75***	-
Madde 11	1.74	1.05	.50***	-	.65***
Madde 12	1.44	.93	.37***	-	.64***
Madde 14	1.14	.53	.45***	-	.67***
Madde 15	1.32	.78	.34***	.51***	-
Madde 16	1.06	.38	.47***	-	.55***
Madde 17	2.58	1.15	.58***	.62***	-
Madde 18	2.07	1.08	.64***	.63***	-
Madde 19	2.65	1.18	.61***	.76***	-
Madde 20	2.93	1.18	.56***	.69***	-
Madde 21	2.20	1.16	.64***	.73***	-
Madde 23	1.03	.17	.38***	-	.41***
Madde 24	1.05	.22	.36***	-	.49***
Madde 25	1.03	.17	.34***	-	.50***
Madde 26	1.10	.31	.46***	-	.33***
Madde 27	1.03	.18	.38***	-	.45***

***p<.001

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Ingersoll ve Orr (1989) tarafından geliştirilen Sağlıklı Davranışlar Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 9.-11. sınıflara devam eden 213 öğrenciye SDÖ uygulanarak psikometrik özellikleri incelenmiştir. Tüm ölçek ve alt ölçekler için hesaplanan güvenilirlik katsayıları orijinal ölçek için bildirilen değerlere oldukça yakın bulunmuştur. Ingersoll ve Orr (1989) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .80 bulunurken, bu çalışmada .81 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı için uygulanan döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizinin sonuçları ölçeğin özgün formuyla örtüşen iki faktörlü yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin orijinalinde, duygusal problemler alt ölçeği 10 maddeden, davranışsal problemler alt ölçeği ise 17 maddeden oluşurken, bu çalışmada faktör yük değerleri .45'in altında olan maddeler elenerek ölçeğin orijinalinden toplam 5 madde çıkartılmıştır. Çıkartılan maddeler arasında "poker veya ku-

mar makinelerinde oyun oynarım”, “Alkol ve uyuşturucu madde aldıktan sonra araba kullandım”, “Alkol ve uyuşturucu aldıktan sonra araba kullanan birisinin arabasına bindim”, “Dinin gereklerini yerine getiririm”, “Gönüllü çalışmalarda yer alırım” yer almaktadır ve bu maddelerin hepsi orijinal ölçekte davranışsal problemler alt ölçeğinde değerlendirilmektedir. Çıkarılan maddelerin Türkiye örnekleminde çalışmama nedenleri arasında ülkemizde kumarhanelerin yasal olmaması ve buna bağlı olarak da öğrenciler tarafından bu makinelere ulaşılabilirliğin düşük olması, toplumsal kuruluşlarda çalışan öğrenci sayısının az olması sayılabilir. Yurtdışında ehliyetsiz araba kullanma yaygın olarak yaşanan problem davranışlardan birisi olmasına rağmen (Williams, 1998) ülkemizde ergenler arasında ehliyetsiz araba kullanımı ile ilgili herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır. Sonuç olarak ölçeğin Türkçe formunda duygusal problemler alt ölçeği 10 maddeden, davranışsal problemler alt ölçeği ise 12 maddeden oluşmuştur.

Sağlıklı Davranışlar ölçeği'nin yordama geçerliğini sınamak üzere Kısa Semptom Envanteri'nin depresyon, kişilerarası duyarlılık, anksiyete ve somatizasyon alt ölçekleri kullanılmıştır. SDÖ, dört alt ölçekle de pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bu da ölçeğin yordama geçerliğini destekleyen bir kanıt olarak kabul edilebilir. Literatürde de herhangi bir alanda problem yaşayan ergenin diğer alanlarda da problem yaşama olasılığının daha fazla olduğu yönünde bulgular yer almaktadır (Steinberg, 1993; Özbay ve ark, 1995; Laufer, 1995; Gerard, 2000; Schettini-Evans ve Frank, 2004).

Ülkemizde, ergenlerin yaşadığı duygusal problemleri değerlendirmek amacıyla kullanılan çok sayıda ölçek bulunmasına rağmen davranışsal problemleri değerlendiren ölçek sayısı ise daha azdır. Davranışsal problemleri değerlendiren ölçekler de çoğu zaman davranışsal problemleri tek bir alanda değerlendirmektedir (örn; urumluk Sürekli öfke ölçeği). Yapılan tarama sonucunda hem duygusal hem de davranışsal problemleri değerlendiren ölçek olarak Achenbach (1981) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Akçakın (1985) tarafından yapılan “6-18 Yaş Grubu Çocuk ve Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği” bulunmuştur. Ancak bu ölçeğin maddeleri incelendiği zaman davranışsal düzeyde özellikle ergenlik döneminde sıklıkla karşımıza çıkan sigara, alkol kullanma, erken yaşta cinsel ilişkiye girme gibi maddelere yer verilmediği, ağırlıklı olarak anti-sosyal davranışlarla ilgili maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle de ergenlik döneminde yaşanan problem davranışları değerlendirmede Sağlıklı Davranışlar Ölçeği'nin hızlı ve kolay uygulanabilir bir tarama aracı olarak geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabilmesi ve farklı örneklem gruplarından elde edilen verilerin ölçeğin ülkemizde kullanımına ilişkin bilgilerimizi zenginleştireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında örneklem grubunun İzmir il merkezi'ndeki ortaöğretim kurumlarından seçilmesi nedeniyle elde edilen bulguların genellenebilirliği konusunda bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise sadece okula devam eden ergenlere uygulama yapılmasıdır. Bu nedenle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması okumayan ergenler için de ayrıca yapılabilir.

Kaynakça

- Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C., & Conners, C. K. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year olds. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(3), 120.
- Akçakın, M.(1985). Çocukların davranışlarını değerlendirme ölçeğinin tanıtımı ve üvenirlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 5(18), 3-6.
- Arıkan, Z., & Coşar, B.(1996). Alkol bağımlılığında demografik ve epidemiyolojik bir bakış. *Kriz Dergisi*, 4(2), 81-91.
- Brook, J.S., & Bakla, E.B. (1999). The risk for late adolescence of early adolescent marijuana use. *American Journal of Public Health*, 89(10), 1549-1558.
- Flannery, D.J., Vazsonyi, A.T., & Rowe, D.C. (1996). Caucasian and Hispanic early adolescent substance use: parenting, personality, and school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 16(1), 71-89.
- Gerard, J.M. (2000). Cumulative risk and youth problem behaviors: The Rol of IQ, ognitif problem-solving ability and self-esteem. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee in Knoxville.
- Hibbard, R.A., Brack, C.J., Rauch, S., & Orr, D.P. (1988). Abuse, feelings and health behaviors. *American Journal of Diseases of Children*, 142, 326-330.
- Ingersoll, G.M., & Orr, D.P. (1989). Behavioral and emotional risk in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9(4), 396-408.
- Jessor, R. (1987). Problem behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82, 331-342.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12, 597-605.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F.M. & Turbin, M.S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, .923-933.
- Kipke, M.D. (1999). *Adolescent development and the biology of puberty*. Washington: National Academy Press.
- Laufer, M. (1995). Psychological development in adolescence: "Danger signs". In M. Laufer (Eds.), *The Suicidal Child*. International Universities Press.
- Lerner, R.M., & Galambos, N.L. (1998). Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs and policies. *Annual Review Psychology*, 49, 413-446.
- Ögel, K.(1996). Alkol ve madde kullanımında önleme çalışmaları. *Kriz Dergisi*, 4(2), 77- 79.
- Özbay, H., Göka, E., Mavili Aktaş, A., Öztürk, E., Şahin, N., Güngör, S., ve ark.(1995). Ergenlerde sigara, alkol ve madde kullanımının benlik imajı, depresyon ve anksiyete ölçümleri ile ilişkileri. *Düşünen Adam Dergisi*, 4(3), 53-58.
- Saewyc, E.M., Bearinger, L.H., Heinz, P.A., & Blum, R.W. (1998). Gender differences in health and risk behaviors among bisexual and homosexual adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 23, 181-188
- Schettini-Evans, A. & Frank, S.J. (2004). Adolescent deprssion and externalizing problems: testing two models of comorbidity in an inpatient sample. *Adolescence*, 39(153), 1-18.

- Steinberg, L. (1993). *Adolescence*. North America : Mc Graw Hill.
- Steinberg, L., & Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 52, 83-110.
- Shek, D.T.L. (2003). Economic stres, psychological well-being and problem behavior in Chinese adolescents with economic disadvantage. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 259-266
- Savaşır, I., & Hisli-Şahin, N.(1997). Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: *Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tot, Ş., Yazıcı, A., Yazıcı, D., Erdem, P., Bal, N., & Özmen, M. (2004). Prevalance of smoking, drinking and illicit drug use among adolescents in Mersin, Turkey: comparison of secondary school, high school and university students. *Yeni Symposium*, 42 (2), 77-81.
- Treiman, K. A., & Beck, K.H. (1996). Adolescent gender differences in alcohol problem behaviors and the social contexts of drinking. *The Journal of School Health*, 66 (8), 299-305.
- Williams, A.F. (1998). Risky driving behavior among adolescents. In R. Jessor (Eds.), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*. USA: Cambridge University Press.

Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi

The Influence of Informing Normal Students Attending Integrated Classes on Retarded Students' Social Acceptance Levels

Ümit ŞAHBAZ*

Öz

Problem Durumu: Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, kaynaştırmanın normal ve engelli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, eğitim ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği varsayımları bulunmaktadır. Ancak, bu fikri bilimsel olarak destekleyecek kanıt çok azdır. Yapılan bir çok araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin engelli öğrencileri sınıflarına kabul etmek istemedikleri, normal öğrencilerin, engelli öğrencilere karşı olumsuz davranışlar sergilediği, çeşitli etkinliklerden dışladığı bulunmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin engellilerin kaynaştırılmalarına ilişkin bu olumsuz görüşlerinin temelinde çeşitli değişkenlerle birlikte, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarının ve sahip oldukları bazı yanlış inançların bulunduğu görülmektedir. Engelli öğrencilerin normal sınıflara kabul edilmesini sağlamak ve başarılı bir kaynaştırma uygulamaları için normal öğrencilerin engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerine gereksinim vardır.

Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları: Bu araştırmanın amacı, normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini belirlemektir.

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında, Eskişehir Anadolu İlköğretim Okulu'nda kaynaştırma uygulamalarına katılan 8 zihin engelli öğrencinin öğrenim gördüğü altı şubede öğrenim gören toplam 186 normal öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşıldığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada öntest-sontest deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, test dışı bireyi tanıma tekniklerinden Kimdir Bu? ile toplanmış, verilerin analizinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçları: Araştırmanın sonucunda, engelli öğrencilerin toplumsal açıdan olumlu özelliklerinin olduğunu söyleyen öğrenci sayısında bir artış olduğu, olumsuz özellikleri olduğunu söyleyen öğrenci sayısında ise bir azalma olduğu bulunmuştur. Araştırmanın öntest-sontest puanları arasındaki farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları incelendiğinde, deneysel uygulamanın 1., 2., 3., 4., 9. ve 10. sorularda etkili olduğu, 5., 6., 7. ve 8. sorular da ise etkili olmadığı, bulunmuştur.

* Yrd. Doç. Dr. MAKÜ Eğitim Fakültesi, e-posta: sahbazumut@hotmail.com

Öneriler: Bireylerin her hangi bir konudaki fikirlerini değiştirmenin kolay olmadığı ve uzun süreli çalışmalar gerektirdiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, engelli bireylerin sosyal kabul düzeylerinin artırılmasında, daha kapsamlı ve uzun süreli bilgilendirme programlarıyla, uygulama sonuçlarının kalıcılıklarının test edildiği yeni araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, engelli öğrenci, bilgilendirme, sosyal kabul.

Abstract

Problem Statement: The basic principle of the applications of integration is the theory that through integration friendship between normal students and retarded students is developed and this enriches the atmosphere of education and learning. However, there is little empirical evidence to support this theory. In the studies ever made, it was found that teachers and students were unwilling to accept the retarded students to their classes, and that normal students showed negative behaviors towards retarded ones, and excluded them from various activities. On the base of the teachers' and students' negative opinions about the integration of retarded students, along with some variables, there lies their insufficient knowledge about integration studies and their having some wrong believes. In order to get retarded students accepted to normal classes and to achieve success in integration applications, it is necessary to inform normal students about their retarded peers.

Purpose of Study: The aim of this study is to determine the effect of informing normal students about retarded students attending integrated classes on retarded students' social acceptance levels.

Methods: An experimental application of pretest and posttest was applied to students (n=186) of six classes where integration was put into practice in Eskişehir Anadolu Primary School in 2004-2005. As the study reached the whole population, no sampling was taken. In the analysis of data Wilcoxon Signed Rank Test was used.

Findings and Results: When the results of the Wilcoxon Signed Rank Test to find whether the differences between the points of pre-test and post-test were statistically significant, it was seen that experimental application was effective in the 1., 2., 3., 4., 9., and 10 questions while it was not in the 5, 6., 7., and 8 ones.

Recommendations: It is known that changing people's opinion is not easy process and that requires long-term studies. Therefore, it is necessary to conduct extensive and long term programs and applying new studies in which the continuity of the results of applications are tested, in order to increase the acceptance level of disabled people by the society.

Keywords: Integration, retarded student, informing, social acceptance.

Her bir sınıf kapısının arkasında farklı bir dünya vardır. Tipik bir sınıfta öğrenciler değişik yeteneklere sahiplerdir. Bu nedenle öğrenciler farklı derslerde farklı performans gösterirler. Bazı öğrenciler kolay öğrenir, bazıları zor; bazıları uysaldır bazıları şımarık ve yaramaz; bazıları arkadaş canlısıdır, bazıları çekingen; bazı öğrenciler sayısal derslerde başarılı iken, bazıları sözel derslerde daha başarılı olur (Lewis & Doorlag, 1987). Diğer bir deyişle, öğrencilerin performansları değişik durum ve zamanlarda farklılıklar gösterebilir. Engelli öğrencilerin bu sınıflara kaynaştırılmasıyla bu zenginlik daha da artar. Kaynaştırma, gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya

engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, kaynaştırmanın normal ve engelli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, eğitim ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği, engelli öğrencilerin önemli sosyal becerileri kazanmalarına ve toplum tarafından kabul edilen davranışların öğrenilmesine fırsat sağladığı ve olumlu sosyal değişimleri açığa çıkardığı varsayımı yatmaktadır. Bu açıdan iyi düzenlenmiş kaynaştırma sınıfları, engelli öğrencilerin sosyal değişimlerinde ve gelişimlerinde önemli bir fırsat olarak görülmektedir (Hepler, 1994). Ancak, bu fikri bilimsel olarak destekleyecek kanıt çok azdır. Yapılan bir çok araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin engelli öğrencileri sınıflarına kabul etmek istemedikleri bulunmuştur (Goodman, Gottlieb & Harrison, 1972; Parish, Ohlsen & Parish, 1978; Rapier, Adelson, Carey & Croke, 1972). Bu durumda karşımıza şu soru çıkmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları ile engelli öğrencilerin yeteneklerini geliştirici bir ortam ve sosyal bir çevre sağlanabiliyor mu? Ne yazık ki bir çok araştırma sonucuna göre kaynaştırma uygulamaları, engelli öğrencilerin akranlarıyla olan sosyal ilişkilerini ve etkileşimlerini geliştirememekte (Hepler, 1994), normal öğrenciler, engelli öğrencileri çok az kabul etmekte ve onlara karşı daha çok olumsuz davranışlar sergilemektedirler. Engelli öğrenciler, normal akranları tarafından çeşitli etkinliklerden dışlanmakta ve görmezden gelinmektedir (Gresham, 1982; Guralnick & Groom, 1988; Ray, 1985; Şahbaz, 2003; Taylor, Asher & Williams, 1987). Ayrıca, normal öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları hakkında sahip oldukları bazı yanlış inançlar (Staub & Peck, 1995) kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını engellemektedir.

Engelli öğrencilerin normal sınıflara kabul edilmesini sağlamak ve başarılı bir kaynaştırma uygulaması için normal öğrencilerin engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmesine gereksinim vardır. Engelli öğrenciler hiçbir düzenleme yapılmadan kaynaştırma sınıflarına yerleştirildiğinde sınıfa fiziksel olarak kaynaşabilirler fakat bu durum normallerle engelli çocuklar arasında sosyal kaynaşmanın olacağı ve engelli çocukların normal akranları tarafından sosyal kabul göreceği anlamına gelmemektedir (Ray, 1985). Oysa, iyi düzenlenmiş kaynaştırma uygulamalarının engelli öğrenciler kadar, özel eğitim yöntemlerini öğrenme ve uygulama açısından öğretmenlere, bireysel farklılıkları kolay kabul etme (Eripek, 1986), daha hoşgörülü olma (Staub & Peck, 1995) ve kendine saygı duyma (Peck, ve diğerleri, 1992) açısından da normal öğrencilere faydaları vardır.

Engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin olarak Türkiye'de ve Türkiye dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük bir çoğunluğunun öğretmen görüşleri, öğretmen tutumları, öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörler, üzerinde odaklaştığı görülmektedir. Engellilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların, kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal pozisyonlarının ölçülmesi (Ray, 1985), normal sınıflara kaynaştırılan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi (Gillmore & Farina, 1991), farklı yetenek düzeylerine sahip öğrenciler ile kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin karşılaştırılması (Larrivee & Horne, 1991), kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul ve red edilme düzeylerinin belirlenmesi, eğitilebilir zihinsel özürülü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal ço-

cukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri (Civelek, 1990), kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi (Şahbaz, 2003), ilköğretim düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyometrik konumları (Vuran, 2005) gibi konular üzerinde odaklaştığı görülmekte, kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin artırılmasına ilişkin yeterli sayıda araştırmaya rastlanılmamaktadır. Araştırma konusu bu gereksinimden kaynaklanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini belirlemektir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın iki açıdan sınırlı olduğu düşünülebilir. Bu nedenle araştırma sonuçları bu sınırlılıklar içerisinde yorumlanmalıdır.

1. Normal öğrencilerin engelli akranları hakkında bilgilendirildikleri 40'ar dakikalık iki bilgilendirme oturumu ile sınırlıdır.
2. Araştırmada uygulama sonuçlarının kalıcılığına ilişkin veri toplanmamıştır.

Tanım

Sosyal Kabul: Engelli çocuğun normal çocuklar tarafından bir grup üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi (Civelek, 1990).

Yöntem

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında, Eskişehir Anadolu İlköğretim Okulu'nda kaynaştırma uygulamalarına katılan 8 zihin engelli öğrencinin öğrenim gördüğü altı şubede öğrenim gören toplam 186 normal öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşıldığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öntest-sontest deneysel yöntem kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğrencilerin grup içinde kabul edilme dereceleri, rolleri, sınıf içi etkileşimleri ve grup üyelerinin hangi durumlarda en çok kimi tercih ettiklerini saptamak ve sınıfın sosyal dokusu içinde öğrencilerin birbirlerini nasıl algıladıklarını, ilişki biçimlerini, kabul ve red derecelerini belirlemek (Yeşilyaprak, 2000) amacıyla, veri toplama aracı olarak, test dışı bireyi tanıma tekniklerinden bir sosyometrik teknik olan Kimdir Bu? kullanılmıştır. Kimdir Bu? da toplam 10 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan yedisi (1., 2., 4, 5., 6., 7 .ve 9. sorular) toplumsal açıdan olumlu özellikleri

tanımlamakta, üçü ise (3., 8. ve 10. sorular) toplumsal açıdan olumsuz özellikleri tanımlamaktadır.

Sosyometrik teknikler alan yazında oldukça uzun ve zengin bir tarihçeye sahiptir. Araştırma sonuçları, sosyometrik tekniklerin gelecekteki sosyal sonuçları kestirmek için güçlü ve bir o kadar da geçerlik ve güvenilirliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Engelli çocukların reddedilmeleri ya da kabul edilmeleri konusunda, veri toplamada en fazla kullanılan yöntem sosyometrik ölçümlerdir (Vuran, 2005).

Uygulama Süreci

Araştırmanın deney süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada tüm gruplara öntest olarak Kimdir Bu? uygulanmıştır.

Öntest uygulamasından bir ay sonra, deneyin ikinci aşaması olan bilgilendirme oturumlarına geçilmiştir. Bilgilendirme oturumları özel eğitim alanında doktora yapan okulun rehber öğretmeni tarafından aşağıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir.

Bilgilendirme oturumları engelli öğrenci sınıf dışına çıkartıldıktan sonra normal öğrencilere yapılmıştır. 40'ar dakikalık iki oturum şeklinde düzenlenen bilgilendirme oturumlarında öğrencilere, engelli akranlarının sahip olduğu engelin tür ve özellikleri ile ona nasıl davranmaları gerektiği konularında bilgiler verilmiş, öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmıştır.

Bilgilendirme işlemi bittikten sonra sontest olarak tüm gruplara tekrar Kimdir Bu? uygulanmış, engelli öğrencilerin öntest ve sontestten elde ettikleri puanların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak Tablo 1 ve 2'ye işlenmiştir. Elde edilen verilerde meydana gelen farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3'e işlenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Kimdir Bu?' nun toplumsal açıdan olumlu özelliklerini tanımlayan yedi sorusunun ön test-son test bulguları (Tablo 1) incelendiğinde, engelli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sorulardan ön testte puan alamadığı, puan alan az sayıdaki denegin ise aldıkları puanların % 0 ile % 7,5 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan deneysel uygulama sonucu son testte ise deneklerin elde ettikleri puanlarda denekten deneye değişen bir artış olduğu ve puanlarının % 0 ile % 63,3 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 1

Kimdir Bu? Ölçeğinin Toplumsal Açından Olumlu Özellikleri Tanımlayan Sorularından Elde Edilen Öntest ve Sontest Bulguları

Soru	Öğrenci Kod Adı/ Öntest-Sontest Puanları ve %		İE	KS	AÇ	GF	SK	AY	BA	NK
			n=40	n=40	n=37	n=29	n=29	n=30	n=20	n=30
1	Öntest	TS	1	0	0	0	0	1	0	0
		%	2.5	0	0	0	0	3.3	0	0
	Sontest	TS	3	6	7	0	0	19	3	2
		%	7.5	15	18.9	0	0	63.3	15	6.6
2	Öntest	TS	3	1	0	0	0	1	0	0
		%	7.5	2.5	0	0	0	3.3	0	0
	Sontest	TS	3	3	3	0	0	12	3	1
		%	7.5	7.5	8.5	0	0	40	15	3.3
4	Öntest	TS	0	0	0	0	0	3	0	0
		%	0	0	0	0	0	10	0	0
	Sontest	TS	4	5	1	0	0	10	1	1
		%	10	12.5	2.7	0	0	33.3	5	3.3
5	Öntest	TS	0	0	0	0	0	2	2	0
		%	0	0	0	0	0	6.6	10	0
	Sontest	TS	1	2	0	0	0	9	2	0
		%	2.5	5	0	0	0	30	10	0
6	Öntest	TS	0	0	0	1	0	0	0	0
		%	0	0	0	3.4	0	0	0	0
	Sontest	TS	0	0	0	9	0	7	7	0
		%	0	0	0	24.3	0	23.3	35	0
7	Öntest	TS	0	0	0	0	0	0	0	0
		%	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sontest	TS	0	0	0	0	1	0	0	0
		%	0	0	0	0	3.4	0	0	0
9	Öntest	TS	1	2	0	0	0	1	0	1
		%	2.5	5	0	0	0	3.3	0	3.3
	Sontest	TS	4	2	0	0	1	8	1	2
		%	10	5	0	0	3.4	26.6	5	6.6

Tablo 2

Kimdir Bu? Ölçeğinin Toplumsal Açından Olumsuz Özelliklerini Tanımlayan Sorularından Elde Edilen Öntest ve Sontest Bulguları

Öğrencilerin Kod Adları	Sınıf Mevcudu	3. SORU				8. SORU				10. SORU			
		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
		TS	%	TS	%	TS	%	TS	%	TS	%	TS	%
İE	40	26	65	4	10	1	2,5	1	2,5	4	10	1	2,5
KS	40	10	25	0	0	2	5	0	0	3	7,5	0	0
AÇ	37	31	77,5	1	2,7	12	32,4	1	2,7	11	29,7	1	2,7
GF	29	0	0	0	0	0	0	1	3,4	0	0	1	3,4
SK	29	16	55	0	0	3	10,3	3	10,34	9	31	3	10,34
AY	30	6	20	0	0	2	6,66	1	3,3	2	6,6	1	3,33
BA	20	17	85	14	70	1	5	1	5	8	40	1	5
NK	30	20	66,6	4	20	4	13,3	4	13,3	20	66,66	4	13,33

* Deneklerden, İE ile KS, GF ile SK aynı sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 3*Deney Öncesi ve Sonrası Kimdir Bu? Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

SORULAR	Son Test-Öntest	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplam	z	p
1. Sınıfta en çok sevdiğin kim?	Negatif Sıra	0	,00	,00	2,20	,027
	Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	2				
2. Birlikte en çok oyun oynamayı sevdiğin kim?	Negatif Sıra	0	,00	,00	2,03	,042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	3				
3. Sınıfın en tembeli kim?	Negatif Sıra	7	4,00	28,00	2,38	,017
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	1				
4. Birlikte en çok ders çalışmak istediğin kim?	Negatif Sıra	0	,00	,00	2,22	,026
	Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	2				
5. Herkese yardım etmeyi seven kimdir?	Negatif Sıra	0	,00	,00	1,60	,109
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	5				
6. Sınıfın en sessizi kimdir?	Negatif Sıra	0	,00	,00	1,64	,102
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	5				
7. Sınıfın en çalışkanı kimdir?	Negatif Sıra	0	,00	,00	1,00	,317
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	7				
8. Yaptığı şakalarla sizi kızdıran kimdir?	Negatif Sıra	3	2,83	8,50	1,28	,197
	Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
	Eşit	4				
9. Yaptığı şakalarla sizi eğlendiren kimdir?	Negatif Sıra	0	,00	,00	2,06	,039
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	3				
10. Sınıfta dersi dinlemeyip sizi rahatsız eden kimdir?	Negatif Sıra	6	4,42	26,50	2,11	,034
	Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
	Eşit	1				

* p< .05

Kimdir Bu?' nun toplumsal açıdan olumsuz özellikleri tanımlayan üç sorusunun öntest-sontest bulguları (Tablo 2) incelendiğinde, engelli öğrencilerin öntestte aldıkları puanların % 0 ile % 77,5 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan deneysel uygulama sonucu sontestte ise deneklerin elde ettikleri puanlarda denekten deneye değişen bir azalma olduğu ve puanların % 0 ile % 70 arasında değiştiği görülmektedir.

Kimdir Bu? verilerinin öntest-sontest puanları arasında meydana gelen bu farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (Tablo 3) incelendiğinde, deneysel uygulamanın 1., 2., 3., 4., 9. ve 10. sorularda etkili olduğu, 5., 6., 7. ve 8. sorularda ise etkili olmadığı görülmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Kimdir Bu?' nun toplumsal açıdan olumlu özelliklerini tanımlayan sorularının öntest bulguları (Tablo 1) incelendiğinde, engelli öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu sorulardan puan alamadığı, puan alan az sayıdaki öğrencinin ise aldıkları puanların oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öte yandan Kimdir Bu?' nun toplumsal açıdan olumsuz özellikleri tanımlayan sorularının öntest bulguları (Tablo 2) incelendiğinde, engelli öğrencilerin bu sorulardan oldukça yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu veriler göre, engelli öğrencilerin olumlu özelliklerinin farkında olan ve onlar hakkında olumlu düşünen öğrenci sayısının az, olumsuz özelliklerinin farkında olan ve onlar hakkında olumsuz düşünen öğrenci sayısının ise fazla olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre, normal öğrencilerin engelli öğrencileri sevmedikleri, birlikte oyun oynamak ve ders çalışmak istemedikleri, onları sınıfın en tembeli, şakaları ile arkadaşlarını kızdıran ve derste arkadaşlarını rahatsız eden bireyler olarak gördükleri, diğer bir deyişle, engelli akranlarını sosyal açıdan kabul etmedikleri söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular, engellilerin sosyal kabullerine ilişkin olarak alan yazında Ray (1985)'in kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal pozisyonlarını belirlediği araştırma sonuçlarıyla, Gillmore & Farina (1991)'nin normal sınıflara kaynaştırılan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini belirlediği araştırma sonuçlarıyla, Larrivee & Horne (1991)'un, farklı yetenek düzeylerine sahip öğrenciler ile kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini karşılaştırdığı araştırma sonuçlarıyla, Şahbaz (2003) 'ın, kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini belirlediği araştırma sonuçlarıyla ve Vuran (2005)'in, ilköğretim düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyometrik konumlarını belirlediği araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın Kimdir Bu? verilerinin öntest ve sontest bulguları karşılaştırıldığında, engelli öğrencilerin olumlu özelliklerinin olduğunu söyleyen öğrenci sayısında bir artış olduğu, toplumsal açıdan olumsuz özellikleri olduğunu söyleyen öğrenci sayısında ise bir azalma olduğu görülmektedir.

Kimdir Bu?' verilerinin öntest-sontest puanları arasında meydana gelen bu farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak elde edilen analiz sonuçları (Tablo 3) incelendiğinde, deneysel uygulamanın 1., 2., 3., 4., 9. ve 10. sorularda etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, normal öğrencilerin engelli akranları hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerini 1., 2., 3., 4., 9. ve 10. sorularda ifade edilen alanlarda olumlu yönde etkilediği ve onların sosyal kabul düzeylerini belirli düzeylerde artırdığı söylenebilir. Araştırma bulguları, Civelek'in (1990) eğitilebilir zihinsel özrürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri üzerine yaptığı araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları (Tablo 3) incelendiğinde, yapılan deneysel uygulamanın Kimdir Bu?'nun, 5., 6., 7. ve 8. sorularında etkili olmadığı, normal öğrencilerin engelli akranları ile ilgili olarak bu sorularda ifade edilen görüşlerindeki değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda normal öğrencilerin engelli akranları hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerini artırmada belirli düzeylerde etkili olduğu görölmektedir. Ancak, bireylerin her hangi bir konudaki fikirlerini değiştirmenin kolay olmadığı ve uzun süreli çalışmalar gerektirdiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, engelli bireylerin sosyal kabul düzeylerinin artırılmasında, daha kapsamlı ve uzun süreli bilgilendirme programlarıyla, uygulama sonuçlarının kalıcılıklarının test edildiği yeni araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu anlamda, yapılan bu uygulamaların bir başlangıç olduğu unutulmamalı; bu tür uygulamaların sürekliliği sağlanarak benzer uygulamalarla da desteklenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Civelek, A. H. (1990). Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi: Kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-2, 157-167.
- Gillmore, J. L. & Farina, A. (1989). The social reception of mainstreamed children in the regular classroom. *Journal of Mental Deficiency Research*, 33, 301-311.
- Goodman, H., Gottlieb, J. & Harrison, R. H. (1972). Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency*, 76, 412-417.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case of social skills training with handicapped children, *Exceptional Children*, 48, 422-433.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Peer integrations in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis, *Exceptional Children*, 54, 415-425.
- Hepler, J. B. (1994). Mainstreaming children with learning disabilities: Have we improved their social environment? *Social Work in Education*, 16 (3), 143-154.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim Bilim*, 16, 45-50.
- Larviee, B. & Horne, D. M. (1991). Social status : Comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *The Journal of Special Education*, 25 (1), 90-101.
- Lewis, R. & Doorlag, D. (1987). *Teaching special student in the mainstreaming* (2nd ed.). Columbus. Merrill Publishing Company.
- Parish, T., Ohlsen, R. & Parish, J. G. (1978). Alook at mainstreaming in light of children's attitudes toward the handicapped. *Perceptual and Motor Skills*, 46, 1019-1021.
- Peck, C. A., Carlson, P. & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide Survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Rapier, J., Adelson, R., Carey. & Croke, K. (1972). Changes in children's attitudes towards physically handicapped. *Exceptional Children*, 6, 261-265.
- Ray, M. B. (1985). Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. *Exceptional Children*, 52 (1), 57-62.
- Staub D. & Peck, A. C. (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52 (4), 36-40.
- Şahbaz, Ü. (2003). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Eskişehir.
- Taylor, A. R., Asher, S. R. & Willams, G.A. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 1321-1334.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 217-235.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri

*The Aggression Levels of High School Students Whose
Perceived Levels of Support from Their Families are Different*

İlhan YALÇIN*

Öz

Problem Durumu: Saldırganlığın tanımlanması basit gibi görülmesine karşın bu konuda herkesin üzerinde anlaşığı bir tanıma ulaşmak zordur. Saldırganlık, en basit tanımıyla diğerlerine zarar veren davranıştır. Saldırganlığı açıklamak amacıyla birçok kuram geliştirilmiştir. Freud'a göre insan davranışını, cinsel ve saldırgan dürtüler yönlendirmektedir. Bandura ise saldırganlığın iki şekilde öğrenildiğini savunmaktadır. Bunlar saldırgan modelleri gözlemek ve saldırgan davranışın ardından ödüllendirilme. Sosyal bilişsel kuramcılar saldırgan davranışı daha çok, bilgi işleme kuramcılarının geliştirdiği biliş kavramı ile açıklamaktadırlar. Aile ilişkileri saldırganlık ile bağlantılı olan önemli bir kavramdır. Araştırma sonuçları ana baba tutumlarının ve aile ilişkilerinin niteliğinin çocukların saldırgan davranışları ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, gelir durumunu algılama biçimi, ailede ortaya çıkan şiddet ve okuldaki arkadaşlık ilişkileri açısından farklılık olup olmadığını incelemiştir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Ankara'daki liselerde öğrenim gören 639 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Saldırganlık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler iki yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir.

Bulguları ve Sonuçları: Aileden algılanan destek düzeyi ile okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumunun saldırganlık üzerindeki ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Ayrıca aileden algılanan destek düzeyi, ailenin gelir durumunu algılama biçimi ve ailede şiddet uygulanma durumu değişkenlerinin saldırganlık üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmuştur.

Öneriler: Saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilere, okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından, saldırganlık düzeyini azaltmaya yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetleri sunulmalıdır. Bu programların içeriğinde çatışma çözme, kişiler arası problem çözme ve sosyal beceri eğitimi gibi konular yer almalıdır. Okulda sürekli tartışma çıkaran, kavga eden, arkadaşlarına sözel ve fiziksel saldırılarda bulunan ve bu nedenle arkadaşları ile iletişim sorunu yaşayan öğrencilerin ailelerine yönelik, çocuklarına karşı daha destekleyici olmalarını sağlamak amacıyla psiko-eğitsel programlar düzenlenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Saldırganlık, sosyal destek, lise öğrencileri

* Araş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, e-posta: ilhayal@yahoo.com

Abstract

Background/Problem Statement: Defining aggression seems simple. All of us know what constitutes an aggressive behavior. But scientific agreement on a basic definition has been difficult to achieve. Aggression can be defined simply as the behavior that injures others. Many theories have been developed to explain aggressive behavior in humans and other species. According to Freud human behavior is motivated by sexual and aggressive drives or instincts. According to Bandura aggression is learned in two basic ways: (a) by observing aggressive models, (b) by receiving pay-offs following aggression. Social cognitive theory was based on the models of human cognition which had been elaborated by information processing theorists. Family relations are important regarding aggression. Research findings stated that parent attitudes and the quality of family relations are closely connected with children's aggressive behavior.

Purpose/Objective/Research Question/Focus of Study: In this research, whether aggression levels of high school students whose perceived levels of support from their families changes in relation with gender, class, perception of family's financial status, perception of the violence in the family and the gladness about the friendships in the school was studied.

Methods: The research can be classified as a descriptive study. The sample of the research was composed of 639 students, attending different high schools in central Ankara. Aggression Scale, Perceived Social Support Scale and Personal Information Form were applied to the research group. Two-way ANOVA was used to analyse the data.

Findings/Results: The interaction effect between perceived level of support from the family and the gladness about the friendships in the school on the aggression scores was found significant. The main effects of the variables perceived level of support from the family, the perception of family's financial status and the violence in the family on aggression scores were found significant.

Conclusions/Recommendations: Individual and group counseling services should be provided for aggressive students. Intervention programs can be used in order to reduce aggression levels of aggressive students. Such programs should include conflict resolution skills, interpersonal problem solving, social skill training. Counseling and guidance services can also be provided for students with different income levels to promote their empathic skills. Group counseling can be provided for families whose children have problems of aggressive behaviour. The families should be equipped with the necessary skills so that they can help their children overcome these problems.

Keywords: Aggression, social support, high school students

Günlük yaşantıda insanların farklı yerlerde ve zamanlarda, kural ve yasa tanımsızın saldırganca eğilimler gösterdiğine tanık olmak mümkündür. Saldırgan davranışlar, çoğunlukla bireylerin diğerleriyle olan ilişkilerini sekteye uğratmaktadır. Bu nedenle saldırganlık ile ilgili duygular, bireyin hem kendisi hem de çevresi tarafından zor kabul edilen duygulardır. Saldırganlık, en basit şekliyle diğerlerine zarar veren davranıştır. Bu tanımın avantajı, gözlenen davranışa göre, hareketin saldırganca olup olmadığına karar verilebilmesidir. Ancak bu tanım, davranışı yapan bireyin niyetini görmezden gelmektedir, buna karşın niyet faktörü de önemlidir (Sears, Peplau, Freedman & Taylor, 1988).

Kağıtçıbaşı'ya (1999) göre bir davranışın saldırgan bir davranış olup olmadığını anlamak için niyete bakmak gerekir. Aynı davranış zarar vermek amacıyla yapıldığında saldırgan bir davranış olarak tanımlanırken, böyle bir amaç taşımadığında ise saldırgan bir davranış olmaz. Bir doktorun kangren olduğu için hastasının elini kesmek zorunda kalmasıyla, işkenceci bir kişinin birinin elini kesmesi arasında büyük fark vardır. Sonuç aynı olsa da davranışın nedeni ve niyeti farklıdır.

Bireylerin kendileriyle, diğerleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerinde saldırgan davranışlar görülebilmektedir. Saldırganlık, çocukluktan itibaren gelişir ve yetişkinlikte de devam eder. Bireyin kendisini ve dünyayı algılama biçimi bazı tepkiler vermesine neden olur. Bu tepkilerin yapıcı mı yoksa yıkıcı mı ifade edileceği önemli bir noktadır (Poggenpoel & Mybrugh, 2002).

Bazı araştırmacılar saldırganlığı 'düşmanlık içeren saldırganlık' ve 'araçsal saldırganlık' olarak iki grupta incelemiştir. Düşmanlık içeren saldırganlık kızgınlık duygusu ile ortaya çıkar ve amacı diğerlerine zarar vermektir. Araçsal saldırganlık ise belirli bir amaç için yapılmış davranıştır (Myers, 1996). Poulin ve Boivin'e (1999) göre saldırganlık 'proaktif (proactive) saldırganlık' ve 'reaktif (reactive) saldırganlık' olmak üzere iki grupta incelenebilir. Proaktif saldırgan davranış, herhangi bir kışkırtma olmadan, diğerlerine zarar verme ve baskın çıkma niyetiyle yapılan, amaç yönelimli davranış olarak tanımlanır. Reaktif saldırgan davranış ise dürtüseldir ve algılanan bir tehdit veya kışkırtmaya tepki verirken yön değiştiren ve düşmanlık içeren davranıştır. Buss (1961) saldırganlığı; (a) fiziksel ya da sözel, (b) aktif ya da pasif, (c) doğrudan ya da dolaylı saldırganlık olmak üzere üç boyutta gruplandırmıştır. Başkalarına vurmak, onları itmek, ısırarak gibi davranışlar fiziksel saldırganlığa örnektir. Sözel saldırganlık iletişim sürerken yapılır ve karşıdaki bireye psikolojik olarak zarar verme niyeti taşımaktadır. Aktif saldırganlıkta, saldırgan birey karşısındakine zarar vermenin yollarını aramaktadır. Pasif saldırganlık, diğerlerinin hedefine ulaşmasını engellemeye çalışmak gibi, açıktan bir tepki gösterilmeden yapılır. Saldırganlığın incelendiği son boyut ise doğrudan ya da dolaylı oluşudur. Davranış gözlemlendiği için doğrudan yapılan saldırganlıkta saldırgan bireyi tanımlamak kolaydır. Diğer taraftan dolaylı saldırganlık açıktan yapılmaz. Saldırgan birey saldırgan davranışla bir ilişkisi yokmuş gibi görünerek, hedef kişiye zarar vermeye çalışır.

Saldırganlık kavramı ile ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Psikoanalitik kuramda saldırganlık, zevki ve libidonun arzularını gerçekleştirilmeye çalışırken yaşanan engellenmeye karşı bir tepki olarak görülmüştür. İçgüdülerin ilk işlevi, gereksinimleri karşılarken ortaya çıkan gerilimi azaltmaktır. Zarar verme gereksinimi insanda gerilim meydana getirmekte, bu gerilim saldırganca davranılarak azaltılmaktadır (Hewstone, Stroebe & Stephenson, 1996). Etiyolojik kuramcılardan Lorenz (1963) ve Ardrey (1966) saldırganlığı, evrimsel uyum sonucunda doğuştan getirilen bir güdü olarak tanımlamışlardır (Akt. Durkin, 1995). Etiyologlara göre saldırganlık, türlerin yaşama şansını artırmakta ve onların korunmasını sağlamaktadır. Biyolojik kuramcılar ise; organizmalardaki biyolojik bir mekanizmanın kaçınılmaz biçimde saldırganlık ve şiddet içeren davranışlara yol açtığını ileri sürmektedirler (Bilgin, 1995). Engellenme-saldırganlık yaklaşımını ortaya atan Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears (1970) ise, saldırgan davranışların engellenme sonucunda meydana geldiğini ileri sürmüşlerdir. Sosyal öğrenme kuramcılarının göre saldırganlık; saldırgan davranan modellerin gözlenmesi ve/veya saldırgan davranışın sonucunda ödül ya da ceza a-

linması yoluyla öğrenilir. Bilişsel kuramcılar saldırganlığı incelerken daha çok bireyin bilişsel gelişimi ve bilişsel yapısı üzerinde durmuşlardır.

Sosyal bilimciler arasında ergen antisosyal davranışlarının nedenleri ve tedavisi konusunda tam bir anlaşma sağlanamamış olsa da genel olarak kabul edilen görüş, kural ve yasa ihlallerinin diğer yaş gruplarına göre, ergen ve genç yetişkinler arasında daha yaygın olduğudur (Steinberg, 2002). Yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde (Hatunoğlu, 1994; Tuzgöl, 1998; Doğan, 2001; Masalcı, 2001) saldırganlık ile ilgili önemli etkenlerden birisinin, aile olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, ana-baba tutumlarının, aile içi ilişkilerin niteliğinin, bireylerin saldırganlık düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Özgüven'e (2001) göre aile içinde şiddet yoğun ve sürekli ise çocuklarda derin psikolojik sorunlar ortaya çıkabilmekte, içe kapanma, durgunluk, bazen de aksine, huysuzluk ve saldırganlık davranışları gözlenmektedir. Halohan ve diğ. (1995) anne ve baba arasındaki çatışmasız, sağlıklı bir ilişkinin, ergenlerin psikolojik uyumunun yükselmesine ve stres düzeyinin düşmesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir (Akt. Yıldırım, 2000). Bu araştırmanın amacı, ailelerinden farklı düzeylerde destek algılayan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki probleme cevap aranmıştır:

Problem

Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, gelir durumunu algılama biçimi, ailelerinde ortaya çıkan şiddet ve okuldaki arkadaşlık ilişkileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu araştırma, Ankara'da Çankaya, Yenimahalle ve Sincan merkez ilçelerinde, devlete bağlı liselerde öğrenim gören 329'u kız ve 310'u erkek olmak üzere toplam 639 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 210'u lise 1., 235'i lise 2. ve 194'ü lise 3. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

(1) *Saldırganlık Ölçeği*: Araştırmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlık düzeyini ölçmek amacıyla Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen, 'Saldırganlık Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçekte toplam 45 madde yer almaktadır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .85, Cronbach α katsayısı .71'dir. Tuzgöl (1998) tarafından yapılan geçerlik çalışmasında, öğretmenlerden saldırgan davranışları olan 45 ve saldırgan davranışları olmayan 45 lise öğrencisi belirlemeleri istenmiş ve ölçek bu öğrencilere uygulanmıştır. Saldırgan olarak tanımlanmamış 45 kişilik grup ile saldırgan davranışları olduğu kabul edilen grubun puan ortalamaları t- testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen değer anlamlı bulunmuştur.

(2) *Algılanan Sosyal Destek Ölçeği*: Bireylerin ailesinden, arkadaş ve öğretmenlerinden elde ettiği sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ölçek, üç alt ölçek için ortak olan 26 durum cümlesinden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach α katsayısı .93'tür. Ölçeğin geçerliği, Harter'in geliştirdiği 'Çocuklar ve

Gençler için Sosyal Destek Ölçeği' kullanılarak Yıldırım (1997) tarafından hesaplanmıştır. İki ölçeğin toplam puanları arasında 0.69'luk bir geçerlik katsayısı bulunmuştur.

(3) *Kişisel Bilgi Formu*: Araştırmadaki öğrencilere ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda F değerinin anlamlı çıktığı durumlarda farkın kaynağını bulmak için Scheffe Testi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmış, anlamlılık düzeyinin daha yüksek bulunduğu durumlarda hata payı ayrıca belirtilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında cinsiyete göre fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan iki yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
S. Destek	25716.50	2	12858.25	34.11	.000***
Cinsiyet	114.003	1	114.00	.30	.583
S. Destek x Cinsiyet	676.37	2	338.19	.90	.408
Hata	238615.82	633	376.96		
Toplam	266050.99	638			

***: $p < .001$

Tablo 1'de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki sosyal destek düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan, aileden algılanan destek değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuş, cinsiyet değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ailesinden algıladığı destek düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2
Lise Öğrencilerinin Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarının Scheffe Testi İle Karşılaştırılması

A. alg. dest.	\bar{X}	1.	2.	3.
1. Düşük	134.71		*	*
2. Orta	124.97	*		*
3. Yüksek	117.65	*	*	

Tablo 2’de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları destek düzeyi düştükçe saldırganlık düzeyleri yükselmektedir.

Bireyin sosyalleşmesi, sağlıklı bir kişilik geliştirmesi için aile içi ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır. Ailesinde, verdikleri kararlara saygı duyulan, önemsenen, koşulsuz kabul edilen, kısacası destekleyici bir aile ortamında bulunan bireyler, kendilerini daha rahat ifade etme olanağı bulacaklar ve sağlıklı bir kişilik geliştireceklerdir. Destekleyici aile ortamında yetişen bireyler, saldırgan davranışlara daha az başvuracaklardır. Korkut’a (2004) göre olumlu aile ilişkileri, tutarlı ana baba tutumları ve disiplin yöntemlerinin koruyucu bir yanı bulunmaktadır.

Literatürdeki araştırmaların büyük bir bölümü saldırganlık düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur ve bulgular genel olarak erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olduğu yönündedir (Kopper, 1993; Tuzgöl, 1998; Craig, 1998; Moses, 1999). Buna karşın bazı araştırmalarda, kızların erkeklere göre daha saldırgan olduğu saptanırken (Doğan, 2001), bazı araştırmalarda ise, cinsiyet ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Hatunoğlu, 1994; Allen & Dougherty, 1996). Cinsiyetlere göre saldırganlığı yaşama biçimleri açısından farklar olduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre erkekler daha çok fiziksel özellikli (Björkqvist, 1991) ve sosyal ya da maddi ödül, statü kazandırma gibi yararlı sonuçlarına bağlı olarak saldırgan davranışlar sergilerken (Ancher & Parker, 1991), kızlar daha çok ifade edici saldırganlık (Campbell, Muncer & Bibel, 1985) ve dolaylı saldırganlık davranışları göstermektedirler (Akt., Korkut, 2004). Bu araştırmada saldırganlığı ölçmek amacıyla kullanılan araç, toplam puan vermektedir ve saldırganlığın boyutlarının incelenmesini mümkün kılmamaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasının bir nedeni, saldırganlık davranışının fiziksel, sözel, araçsal, aktif, pasif gibi değişik alt boyutları açısından incelenmemesi olabilir. Diğer yandan modernleşme süreci ile birlikte Türk toplumunda da cinsiyetlere özgü kalıp yargılarda değişim meydana gelmektedir. Ekonomik şartların zorlaşması, kitle iletişim araçlarının toplumun tüm kesimleri üzerinde etkili olması gibi sebeplerden dolayı, kadınlar eğitim alanında, iş yaşamında, politikada ve diğer birçok alanda artık daha etkin rol oynamaktadırlar. Yasalarda kadın-erkek eşitliği üzerine yapılan düzenlemeler, daha önceleri sadece erkeklerin yapabileceği düşünülen bir çok meslekte artık kadınların da rahat bir şekilde çalışabiliyor olmaları, kişilik gelişimi açısından önemli bir evrede olan ergenlerin de dikkatini çekmektedir. Özdeşim kurma ve model almanın yoğun olarak yaşandığı bu dönemde kızlar, geleneksel düşüncelerin aksine birçok konuda başarılı olan aktif kadınları kendilerine örnek alıyor olabilirler. Bundan dolayı kız ve erkek öğrencilerin benzer durumlarda benzer tepkiler verdikleri düşünülebilir.

Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında sınıflarına göre fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan iki yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
S. Destek	25278.86	2	12639.43	33.44	.000***
Sınıf	165.23	2	82.61	.22	.804
S. Destek x Sınıf	1098.88	4	274.72	.73	.574
Hata	238150.82	630	378.02		
Toplam	266050.99	638			

***: $p < .001$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki sosyal destek düzeyi ve sınıf değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan, aileden algılanan destek değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuş, sınıf değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, lise 1, lise 2. ve lise 3. sınıf öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Lise 1., lise 2. ve lise 3. sınıflarda farklı yaşlarda öğrenciler bulunmaktadır. Her sınıf düzeyinde aralarında en az 2-3 yaş farkı olan öğrencilerin olması muhtemel bir durumdur. Araştırmada yaş gruplarına göre değil, sınıf düzeylerine göre bir sınıflandırma yapıldığından dolayı, her sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaşları homojen olmadığı için, sınıf düzeyine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir.

Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında ailelerinin gelir durumunu algılama biçimine göre fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan iki yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumunu Algılama Biçimlerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
S. Destek	13077.40	2	6538.70	17.50	.000***
Gelir D.	2840.92	1	2840.92	7.60	.006**
S. Destek x Gelir D.	34.37	2	17.19	.046	.955
Hata	236511.26	633	373.64		
Toplam	266050.99	638			

***: $p < .001$

** : $p < .01$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki sosyal destek düzeyi ve ailenin gelir durumunu algılama biçimi değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan, aileden algılanan destek değişkeninin ve ailenin gelir durumunu algılama biçimi değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Buna göre ailesinin gelir durumunu düşük/orta ve yüksek olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Farkın

kaynağını bulmak için saldırganlık puan ortalamalarına bakıldığında ailesinin gelir durumunu yüksek olarak algılayan öğrencilerin (\bar{X} =130.03), ailesinin gelir durumunu düşük/orta olarak algılayan öğrencilere (\bar{X} =124.59) göre daha saldırgan olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırmalar bulunmakla birlikte (Güner, 1995), desteklemeyen araştırma bulguları da mevcuttur (Allen, Moeller, Rhoades & Cherek, 1997; Ersoy, 2001; Masalcı, 2001). Ekonomik açıdan yeterli ve güçlü olmak, toplumumuzda bireylerin kendine güven düzeyini arttıran önemli etkenlerden birisidir. Bu açıdan bakıldığında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bireylerin, diğer duygularını ifade ederken sahip oldukları rahatlık ve kendine güvenin, saldırganlık duygularını ifade ederken de ortaya çıkacağı düşünülebilir. Bir araştırma bulgusuna göre (Schreer, 2002) şişirilmiş kendilik değeri saldırgan davranışlara yol açmaktadır (Akt. Korkut, 2004). Atılgan davranışlar ile saldırgan davranışlar arasında ince bir sınır bulunmaktadır. Ekonomik açıdan güçlü olan bireylerin, atılgan ve kendine güvenli davranmak isterken, saldırganca davranışlara yöneldikleri düşünülebilir.

Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında ailelerinde şiddet uygulanma durumlarına göre fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan iki yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Ailelerinde Şiddet Uygulanma Durumlarına Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Top- cesi	Serbestlik Dere-	Kareler Ortala- ması	F	p
S. Destek	11043.72	2		5521.86	14.72	.000***
Aile şiddeti	1691.03	1		1691.02	4.51	.034*
S. Destek x Aile şiddeti	1219.16	2		609.58	1.63	.198
Hata	237423.30	633		375.08		
Toplam	266050.99	638				

***: p< .001

* : p< .05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki sosyal destek düzeyi ve ailede şiddet uygulanma durumu değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan, aileden algılanan destek değişkeninin ve ailede şiddet uygulanma durumu değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Buna göre, ailesinde şiddet uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak için saldırganlık puan ortalamalarına bakıldığında ailesinde şiddet uygulanan öğrencilerin (\bar{X} =130.95), ailesinde şiddet uygulanmayan öğrencilere (\bar{X} =123.28) göre daha saldırgan olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı'nı desteklemektedir. Bandura'ya (1977) göre bir kişinin belirli bir durumda saldırganca davranıp davranmayacağı; bireyin önceki saldırganlık deneyimlerine (hem kendisinin yaptığı, hem de kendisine yapılan), geçmişteki saldırgan dav-

ranışta başarılı olma derecesine, o anki saldırgan davranışının ödüllendirilme ya da cezalandırılma olasılığına ve o durumdaki bilişsel, sosyal ve çevresel etkenlerin rolüne bağlıdır (Akt. Hogg & Vaughan, 1998).

Literatürde bu bulguları destekler nitelikte araştırma sonuçları mevcuttur (Solomon & Serres, 1999; Doğan, 2001; Kitzmann, Gaylord, Holt & Kenny, 2003). Öz güven'e (2001) göre, şiddet uygulayan ailelerde çoğunlukla çocuklar, anne ve babalarının şiddet içeren davranışlarına tanık olmaktadır. Şiddet büyük ölçüde aile içerisinde öğrenilmektedir. Ailesinde kendisine şiddet uygulanan çocukların, bunun acısını başkalarına şiddet uygulayarak çıkarmak isteyebilecekleri gibi evde annesinin şiddet kullanarak otoriteyi elde ettiğini düşünen çocuklar, kendileri de arkadaş ortamlarında otoriteyi elde etmek için şiddet kullanıyor olabilirler.

Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumlarına göre fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan iki yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Okuldaki Arkadaşlık İlişkilerinden Memnun Olma Durumlarına Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
S. Destek	24461.39	2	12230.69	32.69	.000***
Arkd mem	185.06	1	185.06	.49	.482
S. Destek x Arkd. mem	2498.64	2	1249.32	3.34	.036*
Hata	236825.69	633	374.13		
Toplam	266050.99	638			

***: p < .001

* : p < .05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki sosyal destek düzeyi ve okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Ortak etkiye bağlı olarak ortaya çıkan puan ortalamaları arasındaki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla öncelikle sözü edilen iki değişkene ilişkin gözenekler oluşturulmuş, daha sonra bu gözeneklerde yer alan öğrencilerin puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7
Gözeneklerde Yer Alan Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	29225.29	5	5845.06	15.62	.000***
Gruplarıçi	236825.69	633	374.13		
Toplam	266050.99	638			

***: p < .001

Tablo 7'de görüldüğü gibi, F değeri anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi grup ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığını bulmak amacıyla Scheffe Testi uygulanmıştır. Buna göre; ailelerinden algıladıkları destek düzeyi düşük olan ve arkadaşları ile ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin saldırganlık düzeyi ($\bar{X}=132.26$), ailelerinden algıladıkları destek düzeyi yüksek olan ve arkadaşları ile ilişkilerinden memnun olan ($\bar{X}=120.25$), ve memnun olmayan ($\bar{X}=113.21$) öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksektir. Ayrıca ailelerinden algıladıkları destek düzeyi düşük ve arkadaşları ile ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerin saldırganlık düzeyi ($\bar{X}=135.85$), ailelerinden algıladıkları destek düzeyi orta ve arkadaşları ile ilişkilerinden memnun olan ($\bar{X}=124.96$) öğrencilere, ailelerinden algıladıkları destek düzeyi orta ve arkadaşları ile ilişkilerinden memnun olmayan ($\bar{X}=124.98$) öğrencilere, ailelerinden algıladıkları destek düzeyi yüksek ve arkadaşları ile ilişkilerinden memnun olan ($\bar{X}=120.25$) öğrencilere, ailelerinden algıladıkları destek düzeyi yüksek ve arkadaşları ile ilişkilerinden memnun olmayan ($\bar{X}=113.21$) öğrencilere göre daha yüksektir.

Aileden algılanan destek değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuş, okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu değişkeninin temel etkisi ise anlamlı bulunmamıştır. Buna göre okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olan ve memnun olmayan lise öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Düşük akran ilişkilerinin ve akranlar tarafından reddedilmenin saldırgan davranmada risk etmeni oldukları düşünülmektedir (Korkut, 2004). Literatürdeki araştırma bulguları, arkadaşlık ilişkileri sağlıklı olmayan bireylerin daha saldırgan olduğu yönündedir (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariepy, 1988; Xie, Cairns & Cairns, 1999; Kinard, 1999; Ersoy, 2001). Hem aile ile olan ilişkilerin hem de arkadaşlarla olan ilişkilerin sağlıklı olmasının, çocuğun saldırgan davranışı ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Ergenlik dönemindeki en önemli sosyal destek kaynaklarından ikisi bireyin ailesi ve arkadaş grubudur. Bu dönemde, sözü edilen her iki destek kaynağıyla kurulan ilişkilerin niteliği, bireyin kişilik gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ailesi ve arkadaşları ile olumlu ilişkiler kuramayan öğrenciler kendilerini ifade etmekte güçlük çekeceklerdir. Hem ailesinde, hem de arkadaşları arasında anlaşılma yaşamayan bireyler, duygularını ve düşüncelerini farklı yollarla göstermeye çalışacaklardır. Bu tür öğrenciler, şiddet içeren davranışları kendilerini ifade etmenin bir yolu olarak kullandıkları için saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, aileden algılanan destek düzeyi ile okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenlerinin saldırganlık puanları üzerindeki ortak etkisi anlamlı bulunmuş; aileden algılanan destek düzeyi ile cinsiyet, sınıf, ailelerinin gelir durumunu algılama biçimi, ailede şiddet uygulanma durumu değişkenlerinin ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca aileden algılanan destek düzeyi, ailenin gelir durumunu algılama biçimi, ailede şiddet uygulanma durumu değişkenlerinin saldırganlık puanları üzerindeki temel etkileri anlamlı bulunmuştur.

Saldırganca davranışlar özellikle okullarımızda üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisidir. Bu nedenle saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilere, okul psikolojik danışmanları tarafından saldırganlık düzeylerini azaltmaya yönelik programlar uygulanmalıdır. Bu öğrencilerle çalışırken; iletişim kurmanın, duyguları paylaşmanın önemi üzerinde durulmalıdır. Ayrıca farklı gelir gruplarındaki öğrencilerin empatik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan grup rehberliği etkinlikleri düzenlenmelidir. Okulda saldırgan davranışlarından dolayı sorun yaşayan öğrencilerin ailelerine yönelik, çocuklarına karşı daha destekleyici olmalarını sağlamak amacıyla psiko-eğitsel programlar uygulanmalıdır. Aile içinde şiddet davranışları genellikle eşlerin birbirlerine şiddet uygulaması ve anne-babanın çocuklarına şiddet uygulaması şeklinde görülmektedir. Ailede gözlenen şiddetin çocukların davranışları üzerinde etkili olabileceği konusunda anne-babaların farkındalık düzeyleri artırılmalıdır. Çocuğun eğitim sürecine girmesi ile birlikte aile üyelerinin yanı sıra öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri büyük önem kazanmaktadır. Ergenlik döneminde bireyler, başkalarından etkilenmeye açıktır. Bu dönemde akran gruplarının kimlik oluşumunda önemli bir yeri bulunmaktadır. Akranlar, bireyleri olumsuz yönde etkileyebileceği gibi olumlu davranışların geliştirilmesi konusunda da etkileyebilirler. Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından öğrencilere, onların hem öğretmenleriyle hem de arkadaşlarıyla olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmak ve dolayısıyla saldırganlık düzeylerini azaltmak amacıyla, çatışma çözme, sosyal beceri, kişiler arası problem çözme gibi konularda eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Allen, T. J., Moeller, F. G., Rhoades, H. M. & Cherek, D. R. (1997). Subjects with a history of drug dependence are more aggressive than subjects with no drug use history. *Drug and Alcohol Dependence*, 46, 95-103.
- Allen, T. J. & Dougherty, D. M. (1996). A study of male and female aggressive responding under conditions providing an escape response. *Psychological Record*, 46 (4), 651-665.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojiye giriş*. İzmir Kitaplığı Yayınları.
- Buss, A. H. (1961). *Psychology of aggression*. New York and London: John Wiley Sons. Inc.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D. & Garipey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 24 (6), 815-823.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- Doğan, S. (2001). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1970). *Frustration and aggression*. In E. I. Megargee & J. E. Hokanson (Eds.) *The dynamics of aggression*. (pp. 22-32). New York: Harper & Row Pub,
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.

- Ersoy, Ş. (2001). Çocuk yuvasında kalanlarla ailesiyle yaşayan dokuz-onbir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Güner, N. (1995). Ergenlerin dinledikleri müzik türünün depresyon ve saldırganlık düzeyine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Hatunoğlu, A. (1994). *Ana baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Hewstone, M., Stroebe, W. & Stephenson, G. (1996). *Introduction to social psychology: A European perspective*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (1998). *Social psychology*. Harlow: Prentice Hall.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kinard, E. M. (1999). Perceived social skills and social competence in maltreated children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69 (4), 465-481.
- Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R. & Kenny, E. D. (2003). Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (2), 339-352.
- Kopper, B. A. (1993). Role of gender, sex role identity and type a behavior in anger expression and mental health functioning. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (2), 232-237.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Masalıcı, A. (2001). *Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygu davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Moses, A. (1999). Exposure to violence, depression and hostility in a sample of inner-city high school youth. *Journal of Adolescence*, 22, 21-32.
- Myers, D. G. (1996). *Social psychology*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Özgül, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Poggenpoel, M. & Myburgh, C. P. (2002). The lived-experience of aggression in secondary schools in south Africa. *Education*, 123 (1), 161-167.
- Poulin, F. & Boivin, M. (1999). Proactive and reactive aggression and boys' friendship quality in mainstream classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (3), 168-178.
- Sears, D. O., Peplau, L. A., Freedman, J. L. & Taylor, S. E. (1988). *Social psychology*. New Jersey: Prentice-Hall Int. Inc.
- Solomon, C. R. & Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child Abuse and Neglect*, 23 (4), 339-351.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. New York: Mc Graw Companies.
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Xie, H., Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1999). Social networks and configurations in inner-city schools: Aggression, popularity, and implications for students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (3), 147-156.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- _____ (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Programı Öğrencilerinin Türkçeye ve Türkiye'ye İlişkin Görüşleri

*Opinions of Learners of Turkish as a Foreign Language
about Turkish Language and Turkey*

Derya YAYLI*

Öz

Problem Durumu: Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) öğretiminin birçok ülkede yaygınlaşması doğal olarak bazı uygulama sorunlarını gündeme getirmiştir. Bugüne kadar saptanan sorunların en önemlileri yetmiş öğretim elemanın bulunmaması, Türkçenin yapısının hedef kitlenin dil mantığına ters gelmesi, ders kitaplarının ve ders araç gereçlerinin yetersizliğidir. Daha önce yapılan bazı çalışmalar YDT öğretiminde yöntem sorununun varlığına da işaret etmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma alan yazında dağınık olarak ele alınan bazı sorunları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşlerine başvurarak araştırmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin Türkçe'ye bakışlarının yanı sıra Türkiye 'ye ilişkin görüşleri de YDT çalışmalarına katkıda bulunacaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma, YDT öğrencilerinin Türkçe'ye ve Türkiye'ye ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen nitel bir çalışmadır. Katılımcılar Litvanya, Vilnius Üniversitesi Litvan Filolojisi-Yabancı Dil (Türkçe) programına kayıtlı olan 12 öğrencidir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazılı ifadelerine (kompozisyon) başvurulmuş ve yüz yüze görüşme yapılmıştır. Veriler nitel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve önceden belirlenmiş olan araştırma çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırma YDT alanında Türkçenin farklı yapısından, öğretim elemanı niteliklerinden, yöntem ve güdülenmeden kaynaklanan sorunların olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, Litvanya'da Türkçe ve Türkiye konusunda bilgisizlikten ve önyargılardan kaynaklanan olumsuz düşüncelerin varlığı belirlenmiştir. Türkçe öğrenmeye başlama ve Türkiye ziyaretleri sonucunda öğrenciler Türkiye'ye ilişkin olumlu görüşler geliştirmişlerdir. Tek olumsuz görüşleri Türkiye'nin Avrupa Birliği için beklemesi gerektiğini düşünmeleridir.

Tartışma ve Öneriler: Öğretim elemanı ve yöntem sorunlarını yurtdışına Türkçe okutmanı görevlendiren kurumlar ve üniversiteler eşgüdümlü bir çalışma sergileyerek aşabilirler. Türkçenin farklı yapısı öğretim sürecinde göz önüne alınarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak yöntem ve teknikler araştırılmalıdır. Yurtdışı görevlendirme öncesi okutmanlara verilecek uyum seminerleri bu açıdan önemlidir. Türkçe ve Türkiye daha yoğun kampanyalarla tanıtılmalı, ülkemize ve dilimize karşı önyargıların yıkılması sağlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Türkçe, Türkiye, Öğrenci Görüşleri

* Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
e-posta: dyayli@pau.edu.tr

Abstract

Problem Statement: Due to the fact that teaching of Turkish as a Foreign Language (TFL) has become widespread all over the world, there have occurred some problems in the implementation. One of the most important problems stated so far is the teaching staff problem. In addition, TFL students suffer from the structure of Turkish language, the inadequacy of well written course books and other teaching materials. The lack of a methodology is another commonly stated problem.

Purpose of Study: This study aims at questing for the traces of the problems in the literature among the TFL students by consulting their opinions. The opinions of the TFL students about Turkey as well as Turkish language will contribute to the field of TFL.

Method: This research is a qualitative study trying to provide the field TFL with the opinions of students about Turkish and Turkey. The participants are 12 students from Vilnius University, Lithuania enrolled in Lithuanian Philology-Foreign Language (Turkish) program. Data were collected through student compositions and a face to face interview. Data were analyzed qualitatively and commented on with respect to a predetermined framework.

Findings: The study showed that there are problems of the structure of Turkish as an agglutinative language, teaching staff, motivation and teaching methods. It also showed that Lithuanian people have some negative thoughts about Turkish language and Turkey owing to lack of knowledge and prejudices and that when students started to study Turkish and visited Turkey after a while their negative thoughts turned positive. The only negative thought they still bear is that Turkey should wait for some time for the European Union membership.

Recommendations: Universities and the institutions which assign Turkish lecturers to foreign countries should deal with the problems of teaching staff and teaching methods in cooperation. The different structure of Turkish language should be considered in deciding on teaching methods and techniques. That is why pre-service training is essential for the lecturers of Turkish. Campaigns could make Turkish language and Turkey get better known and the prejudices demolish.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Turkish Language, Turkey, Students' Opinions

Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) öğretimi tüm dünyada gittikçe yaygınlaşmakta ve özellikle Avrupa ülkeleri ve Asya Türk Cumhuriyetleri başta olmak üzere Türkçeye talep hızla artmaktadır (Demircan, 2002). Bu ilgiye paralel olarak, alanda gerek sorunlar gerekse uygulamalar açısından tartışmalar başlamıştır (Yakut, 1983; Doğan, 1989; Tezcan, 1990; Ekmekçi, 1992; Vandewalle, 2000; Yorulmaz, 2000; Öden, 2001; Yalçınkaya-Aral, 2001; Atilla, 2001; Demircan, 2002). Çeşitli ülkelerde Türkçe öğretiminin durumu (Çotuksöken, 1983; Yakut, 1983; Tezcan, 1990; Çıtırıkaya, 2000; Emin, 2000; Öden, 2001; Alkaç, 2001; Yalçınkaya-Aral, 2001; Chakar, 2001; Hasan, 2001) YDT öğretiminin uygulama şartlarına ışık tutmaktadır. Bunların dışında, YDT öğretiminde yöntem önerisi (Aydın, 1996; Rona, 2001; Rona ve Parsons, 2002), sınıf içi etkinliklerin durumu (Öden, 2001; Kırvar, 2000) ve dillerin karşılaştırılması (Cumakunova, 2000; Vandewalle, 2000) konuları da gündeme gelmiştir. Tüm bu tartışmalardan elde edilen saptamalar Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından gerçekleştirilen Dünyada Türkçe Öğretimi sempozyumlarında sunulan bildirilerde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kurultayı'nda ve diğer bireysel çalışmalarda dile getirilmiştir.

YDT öğretimi konusunda yetişmiş öğretim elemanı ve bilim adamlarına gereksinim duyulmaktadır (Demircan, 2002) ve çoğalan talep bu gereksinimin karşılanmasını önemli kılmaktadır. Yurtdışında Türkçe öğretimi yapan bazı kurumların önemli düzeyde araç gereç eksikliğinden doğan sorunları vardır (Tezcan, 1990; Yorulmaz, 2000). Bu kurumlarda elde bulunan araç ve gereç ya çok eskidir ya da yetersizdir. YDT alanında öğrenciler tarafından kullanılacak kitap ve sözlük çeşidi yetersizdir (Poyrazoğlu, 1995). Türkçenin yapısının birçok dilden farklı olmasından kaynaklanan öğretime dayalı sorunlar vardır (Doğan, 1989; Cumakunova, 2000; İsmail, 2000; Vandewalle, 2000; Atilla, 2001). Türkçe, bir Ural-Altay dil grubu dilidir ve sondan eklemeli yapısıyla diğer dil ailelerini konuşan kişilere çok farklı gelmektedir.

Avrupa Birliği (2000), Avrupa dil politikası gereğince her bireyin en az üç dil konuşması ilkesini benimsenmiştir. Bu durumun Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi gereklidir (Demircan, 2002). Avrupa Birliği'ne aday ülke konumunda olan Türkiye'nin kendi dilini yaymak için bir dil politikası geliştirmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu politika uyarınca, gerekli personel yetiştirilip Türkçenin bir yabancı dil olarak Avrupa Birliği ülkeleri dilleri arasındaki yerini alması dilimizin ve kültürümüzün yayılması açısından önemlidir. YDT öğretiminde aynı zamanda bir yöntem sorunu vardır (Rona, 2001). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin Türkçe öğretmenleri tarafından yeterince bilinmemesi görevlendirilen öğretmenlerin sürece alışmasını zorlaştırmaktadır (Demircan, 2002). Bundan başka, bazı ülkelerde Türkçenin tanıtımı yeterince yapılamamaktadır (Alkaç, 2001). Özetle, YDT öğretiminde sorunların başlıcaları yeterince yetişmiş öğretim elemanının bulunmaması, Türkçenin hedef kitlenin dil mantığına ters düşmesi, yöntem sorunu, araç gereç sorunu ve kurumlar arası eşgüdüm sorunudur. Bu sorunlar ise YDT öğretim ortamlarına yansımakta ve YDT öğrencilerinin gerek Türkçeye gerekse Türkiye'ye ilişkin düşüncelerini etkilemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı dört yıllık bir lisans programında yoğun Türkçe eğitimi almış Litvan öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye ilişkin görüşleri ışığında alanyazında belirtilen bazı YDT sorunlarının izini sürmek ve öğrencilerin görüşlerini anlamlandırmaya çalışmaktır. Çalışma çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin bir yabancı dil olarak Türkçeye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin Vilnius Üniversitesi'ndeki Türkçe öğretimine ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - a) Öğrencilerin Vilnius Üniversitesi'ndeki Türkçe öğretim sistemine ve öğretim elemanlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - b) Öğrencilerin Vilnius Üniversitesi'ndeki Türkçe öğretimi araç gereçlerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
3. Öğrencilerin Türkiye'ye ilişkin görüşleri öğretim sürecinde nasıl değişmiştir?

Bu araştırmadan elde edilecek verilerin ileride YDT planlamasına olumlu etki yapacağına inanılmaktadır. YDT öğretimi alanında genel olarak bir araştırma eksikliği vardır (Yaylı, 2004). Bunun yanı sıra, YDT öğrencilerinin Türkçeye ve Türkiye'ye ilişkin görüşlerine daha önce bilimsel bir araştırma amacıyla başvurulmamıştır.

Yöntem

Araştırma nitel bir modele sahip olup veri toplama araçları olarak öğrenci kompozisyonları ve yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada bir sorununun derinlemesine betimlemesi amaçlandığı için nitel bir yöntem tercih edilmiştir. Bu araştırma elde edilen bulgular evrene genelleme amacı taşımamaktadır. Sadece benzer ortamlarla ilişki kurmak mümkündür (Larsen-Freeman ve Long, 1991; Yıldırım ve Şimşek, 2004). Öğrenci görüşlerinin betimlenmesi ve anlaşılması için en uygun yol olarak yazılı ve sözlü ifade görülmüştür. Sonuçtan ziyade YDT öğretimine bir süreç olarak bakma gereksinimi vardır. süreci en iyi tanımlayacak olanlar ise sürecin içinde yer alan kişilerdir. Bu amaçla, Litvan Filolojisi-Yabancı Dil (Türkçe) programı öğrencilerinden 2005 yılının Mayıs ayında Türkçe ve Türkiye ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu uygulamadan iki hafta sonra ise öğrencilerle aynı konuda yüz yüze bir görüşme yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya Vilnius Üniversitesi Litvan Filolojisi-Yabancı Dil (Türkçe) programı dördüncü sınıfta yer alan 13 öğrenciden 12'si katılmıştır. Litvan Filolojisi-Yabancı Dil (Türkçe) Programı ilk öğrencilerini 2001 yılında almış ve bu öğrenciler 2005 Haziran ayı itibariyle dördüncü senenin sonuna gelip mezun olmuşlardır. Programa, 13 öğrenci mezun olduktan sonra 2005-2006 öğretim yılında yeni öğrenciler alınmıştır. Araştırmaya lisans programından mezun olmak üzere olan 12 öğrenci katılmış, 1 öğrenci ise görüşme sorularınının sınanması sürecine katıldığı için araştırma dışında bırakılmıştır.

Örneklem olarak seçilen 12 öğrenci, Vilnius Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen öğrenciler arasında Türkçe düzeyleri en yüksek olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur ve bu öğrenciler en az bir kez Türkiye'de bulunmuştur. Nitel araştırmalarda kullanılan ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu örneklemin seçimi zaten bir sınıf olarak bir araya getirilmiş bir grup olduğu için küme örneklemine de benzetilebilir. Bu araştırmada örneklemin bir evreni temsil etmesi amaçlanmamıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Bireysel Özellikleri

Öğr.	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Cinsiyet	K	K	E	E	K	K	K	K	K	K	K	K
Yaş	21	22	22	31	22	21	22	23	24	22	22	22
Anadili	Lit.	Lit.	Rus.	Lit.	Lit.	Lit.	Lit.	Lit.	Lit.	Lit.	Lit.	Lit.

Lit.=Litvanca Rus.=Rusça

Örneklem içindeki öğrenciler en az bir kez Türkiye'ye gitmişlerdir ve en az bir kez MEB ya da Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) burslarından yararlanmışlardır. Öğrenciler Türkçe dersleri dışında Türk Edebiyatı, İslam'a Giriş, Modern Türkçenin Yapısı gibi dersler de almışlardır. Bütün öğrenciler araştırmaya katılmak istediklerini beyan etmişlerdir. Öğrencilerin genel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Tabloda Ö1'den Ö12'ye (Ö=Öğrenci) kadar numaralandırılan öğrenciler araştırmada adlarıyla değil verilen kodlarla anılmışlardır.

Veri Toplama Süreci

Bu nitel araştırmada iki çeşit nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar öğrenci kompozisyonları ve yüz yüze görüşme tekniğidir. Bu veri toplama araçları önceden belirlenmiş olan araştırma soruları çerçevesi içinde hazırlanmıştır. Öğrencilerden ilk olarak Türkçeye ilişkin görüşlerini, Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunları ve Türkiye'ye ilişkin görüşlerinin nasıl geliştiğini anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Karasar (2005) birçok kişinin sözlü anlatımı yazılı anlatıma tercih ettiğini belirtmektedir. Bu yüzden yazılı anlatımla elde edilmiş verilerin sözlü verilerle desteklenmesi araştırma açısından tamamlayıcı olacaktır. Bu gerekçeyle, kompozisyonlardan 15 gün sonra öğrencilerle yüz yüze bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Powney ve Watts (1987) görüşme sayesinde kişilerin iç dünyasına girip olgu ve olayları onların dünyasından gözleminin mümkün olduğunu belirtmektedir. Yeşilyaprak (2000) da birey hakkında bilgi toplamak için en güvenilir kaynak olarak bireyin kendisini göstermektedir. Görüşme sürecinde oluşan etkileşim doğal olduğu ölçüde geçerli ve güvenilir olacaktır. Oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları alt-sorulara ve yeni açılımlara olanak verdiği için tercih edilmiştir (Türnüklü, 2000). Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik konusunun derinliğine irdelenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu araştırmada iki farklı nitel veri toplama yolunun (yazılı ve sözlü) kullanılması güvenilirlik açısından önemlidir. Bunun yanı sıra örneklem grubu ve sosyal ortam karşılaştırmalara zemin hazırlaması açısından ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Görüşme soruları önceden belirlenmiş bir çerçeve dahilinde oluşturulmuştur ve soruların araştırmanın amacına uygunluğu eğitim bilimleri ve Türkçe öğretimi alanından bilim adamları ve öğretim elemanları tarafından denetlenmiştir. Araştırma sorularında bir varsayımda bulunulmamış ve bulgular yanlışlık açısından denetlenmiştir. Araştırmaya ait ham veriler başkalarının incelemek istemesi olasılığı göz önüne alınarak saklanmıştır. Elde edilen veriler olduğu gibi aktarılmış, daha sonra yorumlanmıştır. Araştırma bulguları sosyal ortamda ve kendi içinde anlamlı ve tutarlıdır. Yazılı ve sözlü kaynaktan gelen veriler bir bütün oluşturmuştur. Araştırma sorularına koşut olarak toplanan verilerin sunumunda bir belirsizlik olmamasına özen gösterilmiştir. Bulgular önceki çalışmalarla ilişkilendirildiği için kişilerin kendi deneyimleriyle de karşılaştırılabilecek düzeydedir.

Görüşme, öğrencilerin derslerini yürüttüğü Türkçe Merkezi dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında bazı öğrencilerin ses kaydı vermek konusunda gönülsüz davranması üzerine görüşme kayıtları not alma yoluyla tutulmuştur. Her bir öğrenciyle yapılan görüşme 30-35 dakika sürmüştür.

Betimsel analizde elde edilen verilerin mantıklı ve anlamlı bir şekilde okuyucuya sunulması önemli olduğu için veri analizi için bazı aşamaların gerçekleştirilmesi gerekir. Bu araştırmada da bazı aşamalardan geçilmiştir: çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre veri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama. Yani araştırma soruları hazırlanırken oluşturulan çerçeve dahilinde elde edilen veriler tematik olarak kodlanmış, tanımlanmış, yalın bir dille ve katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden sunulmuş ve sonuçta araştırma sorularına koşut olarak alt başlıklar halinde yorumlanmıştır. Bulgular ve Yorum bölümünde sunulan öğrenci ifadeleri araştırma çerçevesi içinde belirlenen tematik kodlamanın sonucu ortaya çıkan bulgulardır.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Bir Yabancı Dil Olarak Türkçeye İlişkin Görüşleri

Araştırma sonucunda elde edilen veriler öğrencilerin genel anlamda Türkçeyi öğrenmeye başlamadan önce tanımadıklarını ve bazı önyargılar taşıdıklarını göstermiştir.

"Türkçe derslerinde beni ilk şaşırtan şey Latin alfabesiydi." (Ö1)

"Ben de önce Türkçe hakkında çok az bildiğim için Türkçe bir Arap dile yakın olduğu düşünüyordum..." (Ö4)

"Üniversitede Türkçe öğrenmeye başlamadan önce Türkiye ve Türkçe hakkında fazla bilgim yoktu." (Ö5)

"...yani Türklerin ve Arapların aynı ya da benzeyen dil konuşmaya, aynı geleneklerinin olduğuna inanıyordum." (Ö7)

Bu görüşler, Litvanya'da halkın Türkçe ile ilgili olarak yeterli bilgi sahibi olmadığını ve Türkçenin Arapça gibi bir dil olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bunların yanı sıra, birçok öğrenci Türkçenin egzotik bir dil olduğunu düşündüğü için bu programı seçtiklerini belirtmiştir. Öğrenciler Türkçeyle ilk tanışma anlarını şöyle aktarmaktadır:

"Türkçe sözcüklerini okumak kolaydı ama onları hatırlamak ve kullanmak belki de daha önce bildiğim hiçbir dile benzemediği için zor olmuştu." (Ö1)

"Zor ve hiçbir benim o zaman konuştuğum dile benzemez bir dildi." (Ö3)

"Türkçe Litvancaya göre çok farklı bir dildir... Litvanca çekim, Türkçe agglutinative (sondan eklemeli) bir dildir. Galiba bu yüzden Türkçe öğrenirken biz birkaç problemlerle karşılaşırız." (Ö6)

"...bu dil kulaklarıma çok garip geliyordu, çünkü Litvancadan çok farklı bir dildir... bazen şimdi de çok Türkçe kelimelerin benim için birbirine çok benzerler ve onları ara sıra karıştırıyorum-mesela kelime ve kilim; dinlemek ve dinlenmek." (Ö7)

"Çalışmalarımızın ilk günüydü, öğretmenlerimizden biri bize ilk geldiğinde sadece bir çift cümle söyledi ama ben kelimeler arasındaki boşluk nerede diye düşündüm...Dilin sistemi çok zordu. İngilizce veya Rusça ile hiçbir benzerlik yoktu" (Ö8)

"...Türkçenin basit bir dil olduğunu söylemek doğru olmayacaktır...Türkiye'nin toplumu duygusal olduğu için belki de Türkçeyi öğrenmek değil hissetmek lazım." (Ö10)

"Türkçe öğrenmek başladığım zaman Türkçe Litvancadan ne kadar farklı dil dizgesi, grameri, kültürel çevresi olduğunu hiç bilmedim." (Ö12)

Litvanca, Hint-Avrupa dilleri grubuna bağlıdır ve şimdi ölü bir dil olan Sanskritçeye en çok benzeyen dildir. Bu yüzden gerek cümle yapısı, gerekse sözcük türetme bakımından Türkçeden çok farklıdır. Türkçenin yapı bakımından birçok Avrupa dilinden farklı olması öğrencilerin başlangıçta olumlu güdülenmelerine engel olabilecek bir durum yaratabilir. Alanyazında (Doğan, 1989; Cumakunova, 2000; İsmail, 2000; Vandewalle, 2000; Atilla, 2001) belirtilen sorun bu çalışmada doğrulanmıştır.

Öğrencilerin Vilnius Üniversitesi'ndeki Türkçe Öğretimine İlişkin Görüşleri

Öğrencilere üniversitede aldıkları Türkçe öğretimi hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrenciler üniversitenin ve öğretim elemanlarının sistemlerini eleştirmişler ve üniversitede sunulan ders araç gereçlerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

"Kitaplar çok eskiydi, sözcük ve metinleri hep ezberlemem gerekiyordu... Türkiye'den gelen öğretmenimiz ise derslerinde önce hep İngilizce konuşurdu, bence İngilizce bilmediğim için onun derslerine pek gelmezdim... Türkiye'yi gördükten sonra Türkçe kolaylaştı sanki. Türkçe derslerinde film izlemeye, Türkçe ile ilgili farklı dersler almaya başladık." (Ö1)

"Bence öğretmenler öğrenci eğitiminde yanlış sistemi seçmişlerdir... Dört eğitim yılı boyunca en komik olan şey; Türkçeyi en iyi bilen öğrencilerin iyi eğitim sistemi veya iyi öğretmenler sayesinde öğrenmemeleridir. Bir Türk ile arkadaşlık veya aşk gibi özel nedenlerden dolayı öğrenmişlerdir." (Ö2)

"Türkçe öğrenmeye başladığımda Türkçe öğrenebileceğimden emindim fakat zaman geçtikçe ümidimi kaybediyordum. Türkiye'ye gittiğim zaman Türkçe öğrenme isteğim yine geliyordu, ama Litvanya'ya döndüğümde isteğimi kaybediyordum... Bence bu olgu üniversite, hoca ya da ders kitaplara bağlı bir şey değil... Türkiye'ye gitmemiş ya da gitmeyen insan için Türkçe öğrenmek zordur." (Ö5)

"...hocalar kötü strateji kullandı. Birinci dönem hiç gramer anlatamadı... Galiba bu yüzden gruplarımızın çoğunluk dilbilgisi bilmiyor ve yazarken veya konuşurken yalnız basit gramer biçimleri kullanır... Anlamak için çok fayda okuduğumuz kitaplar, konuşma kulübü ve filmlerin izlemesi verdi... Kitaplar bence normal, ama hocalar ders için diğer kitaplardan bilgi verebilir... TÖMER'de Türkçe günde beş saat öğreniyoruz. Orada dili öğrenmek daha kolay, çünkü herkes etrafında Türkçe konuşur." (Ö6)

"Ne kadar çok Türk arkadaşların olursa o kadar çabuk Türkçenin bilgilerini geliştirebilirsin... Ama bu dört yıl boyunca bizim Türkiye'den gelen hocamız aslında İngilizce hocalardı ve bana göre daha iyi olurdu eğer gerçek hocalar geliyordu, çünkü onlarla daha kolay Türkçe öğrenmek olurdu... Bundan başka Türkçe ilgili kitaplar Litvanya'da almak tabii ki imkan yoktur ve eğer bizim bölümümüzün kütüphanesinde gerektiğini kitap yoksa bunu yalnız Türkiye'den getirebilirsin." (Ö7)

"Sanırım kurallar yeterince net açıklanmadı, kelimeler öğrenmek için verilmedi ve bu bizi ilgisizleştirdi... Üçüncü yıldan sonra Türkiye'yi ziyaretimde TÖMER'de derslere katılmam üniversitede gerçek bir öğretim metodu olmadığını tamamıyla anlamamı sağladı." (Ö8)

"Kitaplar çok eskimiş ve eski modasıydı, eski metotlarıydı. Sonra yeni aldık ama ilk kitapların için onlar fazla anlaşılması güçtü... En çok beğendiğimiz derslerinde müzik dinledik, şarkıları söyledik, filmleri seyrettik, konuştuk, ilginç şeyleri tartıştık." (Ö9)

"Üniversitede ilk önce dil hakkındaki her şey öğretiliyor fakat bence en önemlisi dilin kendisidir... Kuralları bilmek ve konuşabilmek aynı şey değildir." (Ö10)

"Bizim birinci çalışma kitapları 'Türkçe Öğreniyoruz' beğendim. Diğer kitapları 'Hitit' sıkıcı ve zor olduğunu düşünüyorum." (Ö11)

"Türkçe Vilnius Üniversitesi'nde ders biçiminde birince defa vardır. Bundan dolayı derslerde sadece dilbilgisi yoğunlaştırdığını değil bir de kültür, edebiyat, din, tarih hakkında bilgiler verdiğini için çok memnun oldum." (Ö12)

Tüm bu görüşlerin ışığında, Vilnius Üniversitesi'nde Litvan Filolojisi-Yabancı Dil (Türkçe) programının öğrencilere göre bazı eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Bu eksiklikler şöyle özetlenebilir:

1. Öğrencilerin program başında olumlu güdülenmesi sağlanamamıştır.
2. Programda görevlendirilen Türkçe okutmanlarının aslında Türkiye'de İngilizce okutmanı olmaları öğrenciler tarafından olumlu karşılanmamıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler genel anlamda öğretim elemanlarının derslere yaklaşımlarından tatmin olmadıklarını bildirmişlerdir. Bazı öğretim elemanlarının çeviri gibi teknikleri kullanması öğrencilerin dili kullanmasını ikinci plana itmiştir.
3. Öğrenciler YDT konusunda bir yöntem oluşturulmadığına inanmaktadırlar.
4. Ders kitapları çoğu öğrenci için sorun yaratmazken bazı öğrenciler kitapları sıkıcı bulmuştur.
5. Öğrenciler yaz aylarında burslu olarak TÖMER'de aldıkları Türkçe derslerini çok yararlı bulmuşlardır.
6. Vilnius Üniversitesi'nde diğer YDT ders araç ve gereçleri yeterlidir.
7. Öğrenciler Litvanya'da yeterli Türkçe kaynağa ulaşamamanın sıkıntısı içindedir.
8. Öğrenciler Türkiye'ye gitmeden ya da bir Türk arkadaş edinmeden Türkçe öğrenmenin neredeyse imkansız olduğuna inanmaktadır.

Tüm bu saptamalar, alanyazında (Hasan, 2001; Yalçınkaya-Aral, 2001; Rona, 2001; Rona ve Parsons, 2002; Demircan, 2002) belirtilen sorunlardan bazılarının varlığını doğrulamakta ve bu sorunların günümüzde de sürdüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin Türkiye'ye İlişkin Görüşleri

Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin Türkiye'ye ilişkin görüşleri, bu görüşlerinin YDT öğretimi sürecinde nasıl değiştiği ve Türkiye'nin geleceğine dair düşünceleri araştırılmıştır. Öğrenciler bu konulardaki görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

"Dört sene önce bana Türkiye ile ilgili ne söyleyebilirim diye sorsaydınız şimdi de komik gelen şeyleri, yani Türklerin Araplar gibi olduklarını, Arap alfabesini kullandıklarını, Türk erkeklerinin dört kadınla evlenebildiklerini, kadınların da siyah çarşafı olduklarını söyledim" (Ö1)

"Türkiye gibi nefes kesen bir ülkeyi tanımaya, değişik çevreden yeni insanlarla görüşmeye ve doğu kültürü ve gelenekleri öğrenmeye şansım vardı... Türkiye Avrupa Birliği ile birleşmemesi gerektiğini düşünüyorum...çok sosyal, politika ve ekonomik sorunları vardır...Eğitim seviyesi düşüktür... İnsan hakları sorunları olduğunu da duyuyoruz." (Ö2)

"Gerçekten hem bizim ülkemizde hem de tüm Avrupa'da Türkiye'nin rolü pek önemli oluyor. Gelişmiş sanayi, sosyal güvenliği, malların yüksek kalitesi, eski ve benzersiz kültür." (Ö3)

"Bence birkaç yıl sonra Türkiye Avrupa Birliği'ne girebilir. Ama Türkiye için özel şartlar kurabilirler." (Ö4)

"Türkiye'nin Müslüman bir ülke olduğunu ve tatil yapmak için Litoanların en çok gidilen yerlerden biri olduğunu biliyordum... Türkiye Müslüman bir ülke olduğu için Hıristiyan insanlarca korkuluyor... Fakat Avrupa Türkiye'ye 'Hayır' da diyemez... Bence Türkiye Avrupa Birliği'ne girebilir, ama 10-15 yıl sonra." (Ö5)

"Açıkçası üniversiteye girdiğim zaman Türkiye hakkında çok şeyleri bilmiyordum... Türkiye ile Arap ülkeleri arasında pek çok fark görmüyordum... Bu dört yıl sonra Türkçe seçtiğim için çok mutluyum çünkü kendi ülkemden çok farklı bir kültürle tanıştım... Türkiye'de olduğumda Türkiye'nin Müslüman ülkesi olduğunu unutuyorum, çünkü Türkiye'de insanlar genelde diğer din olan insanlara arkadaşça bakar... Türkiye'yi ve Türk insanları çok severim fakat Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girdiğine karşıyım. Çünkü Türkiye'nin iktisadi durumu Avrupa Birliği üyesi olmak için hâlâ hazır değil." (Ö7)

"Üniversiteye girmeden önce Türkiye hakkında bildiğim tek şey insanların esmer tenli ve siyah saçlı oldukları, karpuz sattıkları ve erkeklerin bir sürü karısı olduğunu. Birden fazla eşin yasal olmadığını öğrenmek çok şaşırtıcıydı... Türkiye hakkında sevdiğim ve sevmeydiğim çok şey var fakat bir şeyi seviyorum: Litvanya ve Türk kültürleri çok farklı ve eşsizdir." (Ö8)

"Bence Türkler sıcakkanlı ve çabuk parlayan insanlar. Öbür yandan büyük şehirlerde yaşayan gençler Avrupalılardan çok farklı olmuyor... Kadınlar için kariyer yapmak erkeklerden daha zor ve onların çoğu hiç çalışmıyor... Bence her şey düzene koyunca Türkiye Avrupa Birliği'ne girebilir ama şimdi biraz beklemeli." (Ö9)

"Türkiye 'doğu' ve 'batı' olarak adlandırılan iki farklı kültürün yavaşça birbirine geçişini sağlayan çok önemli bir köprüdür... Türkiye ilk olarak sadece eğitim sisteminde yapacağı reform hareketleriyle örnek bir ülke haline alabilir." (Ö10)

Öğrencilerin Türkiye'ye ilişkin pek bilgi sahibi olmadan öğrenim gördükleri programı seçtikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler programa başladıktan sonra Türkiye'ye ilişkin görüşleri değişmeye başlamış ve Türkiye ziyaretleriyle bu daha da pekişmiştir. Öğrenciler için Türkiye iyi arkadaşlıkların ve sıcak ilişkilerin kurulduğu bir yer ve öğrendikleri dilin yaşam alanıdır. Türkiye'deki kültürel zenginlik duyduklarının da ötesinde kendilerinde hayranlık yaratmıştır.

Öğrencilerin bir kısmı Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine olumlu bakarken çoğunluğu ise Türkiye'nin hazır olmadığını düşünmektedirler. Litvanya'da yaşayan Türk sayısı öğrencilerin Türkiye ve Türkler hakkında düşünce sahibi olmaları için yeterli değildir. Öğrenciler kendilerine sorulan "Litvanya'da yaşayan kaç Türk tanırıyorsunuz?" sorusuna genelde "çok değil", "dört ya da beş" ve "birkaç" gibi yanıtlar vermişlerdir. Öğrenciler Avrupa Birliği konusunda fazla iyimser olmasalar da Türkiye'yi çok sevdiklerini söylemişlerdir. Onlar için Türkiye'nin Avrupa Birliği yolundaki engelleri ekonomik durum, din farkı, kadının toplumdaki rolü ve insan hakları sorunlarıdır. Genellikle, reformları gerçekleştirmiş bir Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine alınması taraftarıdır.

Tartışma ve Öneriler

Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminin alanyazında dağınık olarak belirtilmiş sorunlarını Litvan Filolojisi-Yabancı Dil (Türkçe) programı öğrencileri arasında araştırmayı hedeflemiş olan bu çalışma aynı zamanda hedef dil (Türkçe)-hedef ülke (Türkiye) ilişkisinden hareketle katılımcı öğrencilerin Türkiye'ye ilişkin görüşlerini de ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışma, Litvan YDT öğrencilerinin Türkçeyi, yapı-

sal olarak kendi dillerinden çok farklı olduğu için özellikle ilk öğrenmeye başladıkları dönemde, çok zor bulduklarını ortaya koymuştur. Böylesine farklı bir dilin öğretilmesi için yöntem geliştirilmesi çok önemlidir ve öğrenciler çoğunlukla Vilnius Üniversitesi'nde uygulanan sistemden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Yani öğrenciler yerleşmiş bir yöntemin oluşturulamamasından şikayetçidirler. Görevlendirilen okutmanların İngilizce okutmanı olması, ilk derslerde Türkçe yerine İngilizce konuşulması, derslerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi önemli sorunlar olarak belirlenmiştir. Bu sorunlar öğrencilerde güdülenme eksikliği yaratmıştır. Diğer bir önemli sorun ise öğrencilerin Türkiye'de yani sadece Türkçe konuşulan bir ortamda kurslara devam ettikten sonra Türkçe kaynaklara ulaşmanın zor olduğu Litvanya'ya döndüklerinde üniversitedeki Türkçe derslerinden soğumalarıdır. Ders araç gereçleri ve ders kitapları konusunda önemli bir sorunla karşılaşılmasa da birkaç öğrenci bazı ders kitaplarını sıkıcı bulmuştur.

Bu bulgular ışığında, YDT konusunda deneyimli öğretim elemanlarının yetiştirilmesi çok önemlidir. Bu yetiştirme sürecinde Türkçenin çoğu Avrupa dilinden farklı olan yapısı da göz önüne alınmalıdır, çünkü bu gerçeklik kullanılacak yöntemler konusunda da belirleyici olabilir. Yurtdışında görevlendirilen tüm YDT okutmanlarının verimliliği göz önüne alındığında üç-dört yıllığına görevlendirilmesi ve dilsel kökeni ne olursa olsun hepsinin bir uyum sürecinden geçirilmeleri gerekmektedir. Bu uyum sürecinde görevlendirilen okutmanlara yabancı dil öğretimi, Türkçe öğretimi gibi konularda ve gidecekleri ülkeleri tanıtan seminerler sunulabilir. Diğer yandan, yurtdışında görev yapacak olan YDT okutmanları resmi olarak iki kurum tarafından görevlendirilmektedir: MEB ve TİKA. Bu iki kurum arasındaki eşgüdüm eksiklikleri farklı uygulamalara neden olabilir. Bundan dolayı, görevlendirmelerin tek kaynaktan yapılması günümüzdeki sorunların çözümünü kolaylaştıracaktır. Sorunların giderilmesinde üniversitelere de önemli görevler düşmektedir.

Bu nitel çalışmanın sonucunda, Litvan halkının Türkiye'yi iyi tanımadıkları, kullandıkları dolma önyargı içeren bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Litvanya'da Türkiye ile ilgili tanıtım çalışmaları ve fuar etkinliklerine daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Aynı zamanda Türkçe de daha yoğun bir şekilde tanıtılmalı ve önyargıların yıkılması sağlanmalıdır. Bu girişim YDT öğretimi üzerinde kalıcı izler bırakmanın yanı sıra Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecini de olumlu olarak etkileyecektir. Öğrencilerin Türkiye hakkındaki görüşleri Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra olumlu yönde gelişim göstermeye başlamıştır. Dil öğretiminin geri planında kültürün ve ülkenin tanıtımı yatmaktadır. Bu yüzden, YDT öğretimi için bir politikanın oluşturulması ve sürekliliğin sağlanması önemlidir.

YDT öğretiminin her konusunda sayısız araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma sadece Litvanya'da 2001-2005 yılları arasında YDT öğrenimi almış olan 12 öğrencinin görüşlerini yansıtmaktadır. Aynı ülkede ve diğer ülkelerde farklı düzeylerde yapılacak araştırmalar yeni sorunların saptanmasına ve çözüm sürecine katkıda bulunabilir.

Kaynakça

- Alkaç, G. (2001). İspanya'da Türkçe öğretimi: güncel durum ve yöntemsel uygulamalar. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- Atilla, J. (2001). Ural dilleri konuşanların Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- Aydın, Ö. (1996). *Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Ankara : Kendi Yay.
- Chakar, S. (2001). Bulgaristan'da Türk dilinin ana dil veya yabancı dil olarak öğretilmesi. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- Council for Cultural Co-operation Education Committee (2000). *Language learning for european citizenship* (Rapor, çoğaltma).
- Cumakunova, G. (2000). Yakın akraba diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların öğrenime yansımaları. III. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Çıtırnkaya, A. (2000). Danimarka'da Türkçe öğretimi. III. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Çotuksöken, Y. (1983). Yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları yanlışlıklar. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı, Temmuz-Ağustos*, 88-94.
- Demircan, Ömer. (2002). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi, *Müdafai-i Hukuk*, 21
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hâtalara. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1-2), 259-261.
- Ekmekçi, Ö. (1992). The use of Turkish as a second language. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 42-62.
- Emin, E. (2002). Romanya'da Türk dilinin karma gruplarda öğretimi. V. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Hasan, H. (2001). Makedonya Cumhuriyeti'nde Türkçe ders kitaplarının nitelikleri. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- İsmail, Z. (2000). Kazaklara Türkiye Türkçesi öğretiminde senkronik karşılaştırmalı metodun bazı prensipleri. III. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırvar, S. (2000). Hızlandırılmış öğrenme metodu ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. III. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Larsen-Freeman, D. ve Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Öden, E. (2001). Türk dili öğretiminde iki dillilik ve Kuzey Amerika'da Türkçe. IV. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.

- Powney, J. ve Watts, M. 1987. *Interviewing in educational research*. London: Routledge & Kegan Ltd.
- Poyrazoğlu, O.N. (1995). Yazınbilimci Emin Özdemir'le Almanya'da Türkçe öğretimi üzerine. *Çağdaş Türk Dili*, 84(7), 23-27.
- Rona, B. (2001). Dil öğretiminde yöntem sorunu. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- Rona B. ve Parsons, E. (2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel öncelikler ve program geliştirme. *V. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Vandewalle, J. (2000). Batı dillerini konuşan öğrencilerin Türkçe'deki eylemlerde karşılaştıkları bazı güçlükler. *III. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Yakut, A. (1993). Batı Almanya'da Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı, Temmuz-Ağustos*, 95-101.
- Yalçınkaya-Aral, P. (2001). Paris'te, Racine Lisesinde yabancı dil olarak okutulan Türkçe eğitiminin konumu, uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar. Türkçe'nin önemi: yabancı bir dil olarak Türkçe'nin belli bir amaca yönelik öğretimi. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yorulmaz, B. (2000). Öğretmen ve öğrenci açısından Türkçe öğretiminde kitap ve yöntem sorunu. *III. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: AÜ Basımevi.