Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Sakarya University Journal of Educational Faculty

17

(Mayıs/May 2009)

ISSN: 1 303-0310

www. ef. sakarya. edu. tr/dergi

SAÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF SAU EDUCATIONAL FACULTY
Sayı: 17
Bahar / Mayıs 2009

Sahibi / Owner
Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Vahdettin SEVİNÇ

Yayın Kurulu / Editoriol Board
Doç. Dr. Engin YILMAZ
Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ
Yard. Doç. Dr. Mustafa KOÇ

Düzenleme / Administrative Coordinator
Doç. Dr. İsmail Güleç
Arş. Gör. Seda Tuğba Çolak
Arş. Gör. Betül Bayraktar

Her hakkı saklıdır. Dergide yer alan yazılardan kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

Haberleşme / Information
SAÜ Eğitim Fakültesi
54300 Hendek / Sakarya
www. ef. sakarya. edu. tr
mail: ef@sakarya. edu. tr

Bilim Kurulu/ Advisor Board

Prof. Vahdettin SEVİNÇ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. H. Binnaz BAYTEKİN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Namık AÇIKGÖZ	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun Ali AKBULUT	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ülker AKUTAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ALPARGU	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hüsamettin ARSLAN	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim ATALAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ	Polis Akademisi
Prof. Dr. Osman ÇEREZCİ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Murat DARYAL	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÜLER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. M. Durdu KARSLI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Savaş KINCAL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Enver KONUKÇU	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bahattin YEDİYILDIZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Durali YILMAZ	Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal ZORBA	Gazi Üniversitesi

17. Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Engin YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat İSKENDER	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuncay AYAZ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erkan YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenol BEŞOLUK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İzzet KURBANOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hamza ÇALIŞICI	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ünsal UMDU TOPSAKAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail ÖNDER	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa YILMAZLAR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yusuf ATALAY	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Melek MASAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Orhan AKINOĞLU	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hacı SULAK	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATÇI	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat KARAVELİOĞLU	İstanbul Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Abdülkadir EMEKSİZ	

Makale Yazım Kuralları

1. Eğitim Fakültesi Dergisi altı ayda bir olmak üzere yılda iki kez yayınlanan ulusal, hakemli ve bilimsel bir dergidir.

2. Eğitim Bilimleri ile alan eğitimi ve öğretimine katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmlerini yayınlar.

3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.

4. Tercih edilen dil Türkçe olmakla birlikte yaygın Batı dillerinde yazılmış makaleler de yayınlanır.

5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre yayın kurulu karar verir.

6. Makaleler A4 kağıdının bir yüzü kullanılmak suretiyle çift aralıklı olarak yazılmalıdır. Mümkünse makaleler 10. 000, kitap tanıtmaları 1. 500 kelimeyi geçmemelidir.

7. Makale özetleri 150-200 kelime arasında olmalı, 200 kelimeyi geçmemelidir.

8. Makalenin İngilizce 1000 kelimelik genişletilmiş özeti olmalıdır.

9. Dipnot verme ve kaynakçada APA sistemi uygulanır. Dipnot ve kaynakların yazımı konusunda, yöntem bakımından kendi içinde tutarlı olması, dergi ve kitap adlarının eğik/ince, makale başlıklarının ise "tırnak" içinde, ilk harfler büyük harfle ve düz olarak yazılması gerekmektedir. Kaynaklar metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak yazılmalı; eserin yayınevi ve makalelerin sayfa aralıkları belirtilmelidir. Atıf yapılmayan çalışmalara kaynaklar kısmında yer verilmemelidir.

10. Yazımda, özel durumlar dışında, *TDK Yazım Kılavuzu* esas alınır.

11. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Yazısı yayınlanan yazarlara dergiden iki adet gönderilir.

12. Başvurular disketiyle birlikte bir nüsha halinde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Hendek Sakarya adresine veya dergi@ef. sakarya. edu. tr elektronik posta adresine ek olarak gönderilmek suretiyle yapılır.

İÇİNDEKİLER

Anasınıfı Öğretmenlerinin Akran Zorbalığı İle İlgili Algıları
Mustafa ŞAHİN, Selma DEMİRAĞ , Fatma AYKAÇ 1

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi
Mehmet Şahingöz, Bülent Akbaba 17

Attachment Styles In Gıfted Children Can Creativity Be Correlated?
A. Esra ASLAN, Seval İMAMOĞLU 38

Fen ve Teknoloji İle Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi: Burdur İli Örneği
Yasemin AKSU, Dilek ERDURAN AVCI.....59

Genel Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ve Anne-Baba Tutumları
Tuğba Seda ÇOLAK 81

Genel ve Meslek Liselerindeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi
Adem PEKER, Canani KAYGUSUZ 96

İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Akran Baskısı Düzeyi İlişkisi Üzerine Bir İnceleme

Yemliha COŞKUN, Ayşe KURNAZ.....112

İlköğretim ve Lise Öğrencilerine Yönelik Şiddet ve Tacizle İlgili Bir Araştırma
Nurhayat ÇELEBİ, H. Tezer Asan 130

İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Lineer Cebir I Dersinde Akademik Başarı Üzerinde Etkisi (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)
Sinan AYDIN.....155

Öğretmen Adaylarının Araştırmacı Öğretmen Yaklaşımı İle Yetiştirilmelerinde Alan Çalışması Yürütmelerinin Rolü
Ahmet Zeki SAKA 168

Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Hava Kirliliği Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi
Emine Selcen DARÇIN, Ayşe SERT ÇIBIK.....183

Tekke Edebiyatı mı, Türk Tasavvuf Edebiyatı mı?
İsmail GÜLEÇ 205

Tematik Öğretimin Canlı ve Cansız Varlıklarla İlgili Kavram Yanıgılarının Giderilmesinde Etkililiği
Ünsal UMDU TOPSAKAL..... 219

Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zeka
Tayfun DOĞAN, Tarık TOTAN, Fatma SAPMAZ 235

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Değişkenlere Göre Psikolojik Belirtileri
Birol ALVER, Mücahit DİLEKMEN, Şükrü ADA 248

Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri
Şükran DİLİDÜZGÜN 274

Kitap Tanıtma
Yonca KOÇMAR.....290

Kitap Tanıtma
Tuğba Seda ÇOLAK.....293

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), ss. 1-16.

ANASINIFI ÖĞRETMENLERİNİN AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ ALGILARI

Mustafa ŞAHİN[*] Selma DEMİRAĞ [**]

Fatma AYKAÇ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algılarını incelemektir. Araştırma, 2008–2009 eğitim ve öğretim yılının birinci yarıyılında Trabzon il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının anasınıflarında çalışan 13 öğretmenle yürütülmüştür. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımının yöntemlerinden biri olan "özel durum çalışması" kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde "sürekli karşılaştırmalı analiz" tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar; anasınıfı öğretmenlerinin zorba davranışlarla ilgili algılarının farklı olduğu, ebeveyn tutumlarının ve sosyal çevreyi zorbaca davranışların nedeni olarak gördükleri ve ebeveynlere bilgi vermeyi en önemli önleme etkinliği olarak belirttiklerini göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular literatür çerçevesinde tartışılarak akran zorbalığı konusunda hem ilgililere hem de bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anasınıfı, Akran zorbalığı, Öğretmen algısı, Nitel çalışma

PERCEPTIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS ON PEER BULLYING

Abstract

The aim of this study is to examine the perceptions of pre-school teachers concerning peer bullying at pre-schools. The study was conducted in the first semester of 2008-2009academic year with 13 pre-school teachers. This study is designed in qualitative research approach in which case study method has been used. A "semi-structured interview form" has been prepared in order to explore the causes of peer-bullying at schools and to identify teachers' perceptions. "Constant comparative method" has been used in the process of data analysis.

Results of study indicate that perceptions of pre-school teachers about bullying are differ from each other. Teachers see parental attitudes and social environment as the causes of bullying. Informing parents was seen as an important activity for preventing bullying in schools. Obtained results were discussed within the framework of related literature and recommendations about bullying for both

[*] Yrd. Doç. Dr.

[**] Lisans Öğr. KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

policy-makers and researchers for future researches were made at the end of the study.

Keywords: Pre-school, peer-bullying, teacher perceptions, qualitative study

GİRİŞ

Saldırgan davranışın bir alt boyutu olarak kabul gören akran zorbalığı çeşitli kültürlerde farklı olarak tanımlansa da evrensel bir kavram olarak kabul görmektedir. Zorbalık, kurbanın korkmasına, acı çekmesine neden olan, taraflar arasında güç dengesizliğinin olduğu, güçlü olanın kendinden güçsüz olana baskı yaptığı, kurbanın herhangi bir kışkırtmada bulunmadığı ve aynı çocuklar arasında tekrarlı olarak yapılan fiziksel, sözel ve psikolojik saldırıları içerir (Nansel ve diğ. , 2001).

Zorba davranışlara yönelik ilk tanımlamayı İsveçli araştırmacı Heinemann "mobbning" olarak isimlendirmiş ve bir bireye yönelik, birden başlayıp birden biten bir grup şiddeti olarak tanımlamıştır (Dölek, 2001). Fakat bu alanda en uzun süreli çalışmalar, Dan Olweus tarafından 1970'li yıllardan itibaren İskandinav ülkelerinde başlatılmıştır (O'Moore ve Minton, 2005; Eslea ve Smith, 1994). Olweus, yaptığı araştırmalarla akran zorbalığını; akranlar arasında gözlenen, kışkırtma unsurunun olmadığı, fiziksel ya da psikolojik açıdan güç dengesizliği olan akranlardan kuvvetli olanın, karşı bireye isteyerek ve kasıtlı olarak uyguladığı şiddet olarak tanımlamıştır (Olweus, 1994a, 1994b). Olweus yaptığı çalışmalarda akran zorbalığını iki boyutta ele almıştır. Bunlar doğrudan ve dolaylı olarak yapılan saldırganlıklardır. Doğrudan saldırılar, fiziksel ve sözel olarak uygulanan hakaret ve küçük düşürücü eylemlerdir. Dolaylı saldırılar ise kurbanın sosyal konumuna, ait olma duygusuna zarar verme yoluyla gerçekleşmektedir (Milsom ve Gallo, 2006; Gültekin, 2003).

Mynard ve Joseph (2000) yaptıkları çalışmada zorba davranışlara, kişisel eşyalara saldırı boyutunu eklemişlerdir. Kişisel eşyalara saldırı boyutu, kurbanın eşyalarına zarar verilmesi, eşyalarının çalınması ve izinsiz alınması gibi zorbalık durumlarını içermektedir. Bir başka araştırmada kurbanın kültürü ve etnik kökeninin zorbalığa maruz kalması "Grup Akran Zorbalığı", kurbanın kişilik özelliklerinin zorbalığa maruz kalması ise "Kişisel Akran Zorbalığı" olarak adlandırılmaktadır (Verkuynen ve Thijs, 1999).

Okullarında öğrenciler arasında yaşanan zorbalık yeni bir sorun değildir. Çeşitli ülkelerde yapılan bilimsel çalışmalarla öğrencilerin yaklaşık %20'sinin akran zorbalığına uğradıkları görülmüştür (Bridge, 2003). Türkiye'de yapılan çalışmalarda da öğrencilerin %4. 6 ile %72. 4 arasında zorba ya da kurban olarak zorbaca davranışlara karıştıkları belirlenmiştir (Ayas ve Deniz, 2008; Dölek, 2001; Kapçı, 2004; Koç 2006; Pişkin, 2003; Pişkin ve Ayas, 2005a).

Zorbalık olaylarının, zorbaca davranışlarda bulunan öğrencilerin, zorbaca davranışlara maruz kalan (kurban) öğrencilerin ve zorbaca davranışlara şahit olan diğer öğrencilerin kişilik özelliklerini ve ileriki yaşamlarında toplumsal ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirten birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda, zorbaca davranışlara maruz kalan çocukların depresyon ve psikosomatik belirtiler gösterdikleri belirlenmiştir (Dake, Price, ve Telljohann, 2003). Yapılan araştırmalarda, zorbaca davranışlara maruz kalmanın psikolojik rahatsızlıkların yanı sıra fiziksel rahatsızlıklara (baş ağrısı, karın ağrısı, yatağı ıslatma, yorgunluk v. s.) ve düşük benlik saygısına neden olduğu, hem zorba hem de kurban öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla psikolojik bozukluklara eğilimli oldukları, zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin yetişkinlikte suç işleme eğilimlerinin diğer bireylere göre daha fazla olduğu görülmüştür (Fekkes, Pijpers ve Verlove-Vonherick, 2005; Kumpulainen, Rasanen ve Puura, 2001; Bosworth, Espelage ve Simon, 1999; Olweus, 1993). Pişkin ve Ayas (2005b) yaptıkları çalışmada, zorbaların kurbanlara göre öz saygı düzeylerinin yüksek ve daha dışa dönük çocuklar olduklarını, utangaçlık düzeylerinin ise daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca zorbalık olaylarının, öğrencilerin hem akranları hem de sosyal çevre ile etkili iletişim kurmalarını ve sosyal beceri geliştirmelerini engellemekte, yaşama ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır.

Kısaca zorba davranışlar okulda yaşanan şiddetin en yaygın biçimi olup hem öğrencilerin kişilik gelişimlerini hem de öğrenme yaşantılarını olumsuz etkilemektedir (Bilgin ve Kartal, 2008). Bu nedenle de akran zorbalığı okul atmosferinde mutlaka fark edilmeli, uygun stratejilerle ve önleyici programlarla etkisizleştirilmelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, anasınıflarında yaşanan zorbaca davranışlara ilişkin öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili algılarını incelemek ve buna bağlı olarak zorbalığın nedenlerini ve zorbalığı önlemeye ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada son yıllarda sosyal bilimlerde yaygınlaşan nitel araştırma yaklaşımının yöntemlerinden biri olan "özel durum çalışması" kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesinin temel nedeni katılımcıların uygun düşünce ve algılarının detaylı bir şekilde ortaya çıkarılmaya çalışılmasıdır. Nitel çalışmalar kişilerin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi gerektiğinde en uygun yaklaşım olarak görülmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992; Cohen ve Manion, 1994). Bu tip araştırmalarda tanımlayıcı ve açıklayıcı araştırma sorularına cevap aranmaktadır (Maykut ve Morehouse, 1994). Bu araştırmada öğretmenlerin algılamalarına

dayalı olarak okullarda yaşanan zorba davranışların nedenlerini ve önlemeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla "yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu" kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya Trabzon ili merkez ilköğretim okullarının anasınıflarında çalışan 13 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenler her okuldan bir öğretmen olmak üzere 13 ayrı okuldan seçilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ait ön bilgilerle ilgili tablo aşağıda verilmektedir:

Tablo 1. Katılımcılarla İlgili Ön Bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Hizmet Yılı	Cinsiyet	Rehberlikle ilgili Hizmet İçi Eğitim Aldı mı?
Ö1	28	8	K	Aldı
Ö2	27	8	K	Aldı
Ö3	24	8	K	Almadı
Ö4	37	13	K	Aldı
Ö5	39	14	K	Aldı
Ö6	27	5	K	Aldı
Ö7	21	1	K	Almadı
Ö8	24	2	K	Aldı
Ö9	35	14	K	Aldı
Ö10	24	3	K	Almadı
Ö11	26	2	K	Aldı
Ö12	27	5	K	Aldı
Ö13	28	7	K	Aldı

Araştırmanın Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilerek kağıt üzerine dökülmüştür. Veri analizi sürecinde nitel araştırma metotlarında sıkça kullanılan "sürekli karşılaştırmalı analiz" yöntemi kullanılmıştır (Glaser and Strauss, 1967). Bu metotta tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Bu işlem sürecinde, temellendirilmiş kuram yaklaşımı çerçevesinde, elde edilen veriler incelenerek, sürekli karşılaştırmalar yapılarak benzer veriler sınıflandırılıp kategoriler elde edilmiştir. Elde edilen bu kategoriler tablolar halinde sunulmuş ve tablolardaki veriler araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşmelerinde kaydedilen konuşma metinleri ile desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular dört kategori halinde sunulmaktadır. Bu kategoriler; öğretmenlerin "zorbalık" kavramı ve zorbalığın nedenleri hakkındaki görüşleri, çocukların zorbaca davranış sergilemelerinde

cinsiyet etkisine ilişkin algıları ve öğretmenlerin zorbaca davranışları önlemeye ilişkin algılarını incelemeye yöneliktir.

Zorbalığın Tanımı Hakkındaki Görüşler

Öğretmenlerin zorbaca davranışı kaba kuvvet, hakkını şiddetle arama, istenmedik davranış ve davranış bozukluğu olarak ele aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Algılamalarına Göre Zorbalık

Katılımcılar	Kaba kuvvet	Hakkını şiddetle arama	İstenmedik davranış	Davranış Bozukluğu
Ö1	√			
Ö2			√	
Ö3	√			
Ö4				√
Ö5	√			
Ö6	√	√		
Ö7	√			
Ö8	√	√		
Ö9			√	
Ö10	√	√		
Ö11	√	√		
Ö12				√
Ö13	√	√		

Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Katılımcılardan **Ö1** *"İnsanın sinirlenince karşısındakine ve etrafındaki canlı cansız her şeye karşı göstermiş olduğu kaba davranış olarak görüyorum. "*

Ö13: *"İstediklerini baskı ile elde etme, güç kullanma geliyor aklıma. "*

Ö7: *"Zorbalığı geçici bir davranış bozukluğu olarak düşünüyorum. "*

Ö9 *"Eğitime çocuk tarafından vurulan büyük bir darbe olarak görüyorum. "*

Ö4: *"Bana göre zorbalık kontrolsüz davranış bozukluğudur.*

Zorbalığın Nedenleri

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler okullardaki zorbalık olaylarının nedeni olarak; sosyo-ekonomik düzey, aile, görsel medya, çevre faktörleri olarak görmektedir. Bu veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Zorbalığın Nedenleri Hakkındaki Görüşleri.

Katılımcılar	Sosyo - ekonomik düzey	Aile	Görsel medya	Çevre	Yanlış Bakıcı Seçimi
Ö1		√	√	√	√
Ö2	√	√		√	
Ö3		√		√	
Ö4	√	√		√	

Ö5	√	√	√	√	
Ö6		√	√	√	
Ö7		√		√	
Ö8	√	√		√	
Ö9		√		√	
Ö10	√	√		√	
Ö11		√		√	
Ö12		√		√	
Ö13		√		√	

Tablo 3'te verilen kategorilerde en çok vurgu yapılan nedenler aile, sosyo-ekonomik düzey ve çevre olarak ön plana çıkmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin konuşmalarından elde edilen iki alıntıda bu görüşler aşağıdaki gibi dile getirilmiştir.

Bu konuda ***Ö1*** şunları belirtmiştir; *"Evdeki yaşantıların daha fazla etkili olduğunu düşünüyorum. Çocuğun yanlış bakıcıya verilmiş olması nedeniyle çocuk birtakım olumsuz yaşantı geçirmiş olabiliyor.*

Ö13 görüşlerini *"Ev bu konuda çok önemli. Çocuklar bu yaşlarda model alarak öğrendiği için anne babanın göstermiş olduğu model davranışlar çok etkili oluyor.*

Ö4 bu konudaki düşüncelerini, *"Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarında bu davranışların görülme olasılığı biraz daha fazla*

Bu konu hakkında ***Ö6*** görüşlerini; "*Okul etkili ancak asıl sorun evden kaynaklanıyor. Çocuklar özellikle zorbaca davranışları babalarından öğreniyorlar. Babalarının evde sergilemiş olduğu davranışlar çocuklar üzerinde çok etkili oluyor ve çocuk okulda aynı davranışları sergileyebiliyor. Ayrıca medya da çok önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklar filmlerden de çok etkileniyorlar. Güç kullanmayı özendiren filmler, çocukları bu yönde eğilime itebiliyor. Aynı zamanda çocuk anne ve babasının etkileşiminden önemli derecede etkileniyor. Ebeveynlerin aralarındaki etkileşim eğer zorbaca davranış örneği gösteriyorsa çocuk bunu normal olarak algılayabiliyor ve bu davranışları arkadaşlarına karşı gösterebiliyor. "* şeklinde dile getirmiştir.

Ö5 ise görüşlerini, *"Sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarında zorbaca davranışların görülme olasılığı daha fazladır. Özellikle tek çocuklu ailelerin çocuklarında ve şımartılan çocuklarda zorbaca davranışlar fazla görülmektedir. Yok'u bilen çocukların daha uyumlu ve arkadaşçıl davrandıklarını düşünüyorum. Her istediği yapılmış, şımartılmış olanlar paylaşma duygusundan yoksun oluyorlar. "* şeklinde ifade etmiştir.

Zorbaca Davranışlarda Cinsiyet

Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin çoğu (dokuz öğretmen) erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok zorbaca davranışlarda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Çalışma grubundaki sadece bir öğretmen, cinsiyet değişkeninin zorbalık üzerinde etken olmadığını belirtmektedir. Ayrıca diğer üç öğretmen de kızların zorbaca davranış gösterdiklerini söylemektedirler.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Zorbaca Davranışlar Hakkındaki Görüşleri

Katılımcılar	K	E
Ö1	√	
Ö2	√	
Ö3	√	
Ö4	√	
Ö5	√	√
Ö6	√	
Ö7		√
Ö8	√	
Ö9	√	
Ö10		√
Ö11	√	
Ö12	√	
Ö13		√

Bu konuda; **T7:** *"Bu yaş grubu için zorbaca davranış pek gözlenmese de zaman içerisinde bu davranışlara rastlayabiliyoruz. Bu davranışlarda genellikle, en azından kendi sınıfı içinde, kızlarda daha sık görülmektedir. Davranış genelde hemcinslerine karşı gösterilmekte, bazen de karşı cinse karşı gösterilebilmektedir. "*

Ö13: *Kız çocuklarının arkadaşlarına yönelik saldırgan davranışlar gösterdiklerine şahit oluyorum.*

Ö12: *"Cinsiyet zorbaca davranışları gösterme konusunda kesinlikle etkilidir. Genellikle bu yörede erkek çocuklar zorbaca davranış sergilemektedirler. "*

Ö5: *"Erkek öğrencilerde zorbaca davranışları gösterme oranı daha fazla ama problemi kız çocuklarında da gözlemliyoruz. "*

Ö11: *" Genellikle erkek çocukların bu davranışı gösterme oranı daha fazladır. Bunda Karadeniz yöresinin çocuk yetiştirme tarzının etkisi olduğunu düşünüyorum. Bu yörede erkek çocuklarına daha fazla değer verilmekte ve şımarık büyütülmektedir. Ve her yaptığı davranış mazur görülmektedir. Bu da erkelerin oranını daha da arttırmaktadır. "*

Zorbaca Davranışları Önleme

Öğretmenler zorbaca davranışların önlenmesine yönelik olarak en çok aile ile etkili iletişim kurma, bunun yanında çocuğun gelişimine yararlı olabilecek

programlar seyrettirme ve şiddet içerikli filmlerden uzak kalmalarını sağlama ve özellikle çocukta zorbalık söz konusu olduğunda durumu kabullenerek öğretmenle işbirliği içerisine girme konusunda aileyi bilinçlendirmek için seminerler vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bunun dışında veli toplantıları, sorumluluk bilinci kazandırma, kurul çalışmaları gibi faaliyetleri de belirtmişlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Zorbaca Davranışları Önlemeye Yönelik Önerileri

Katılımcılar	Seminer verme	Veli görüşmeleri	Sorumluluk	CD izletme	Etkili iletişim (birebir ilgilenme)	Rehberlik servisi ile iletişime geçme	Hikaye tamamlama çalışması
Ö1		√		√	√		
Ö2		√			√		
Ö3		√			√		
Ö4		√	√		√		
Ö5		√			√		
Ö6	√	√	√	√	√		
Ö7		√			√		
Ö8		√		√	√		
Ö9		√	√		√		
Ö10	√	√	√		√		
Ö11	√	√		√	√		
Ö12		√	√		√	√	√
Ö13	√	√			√	√	

Bu konudaki görüşlerini ***T2*** şu şekilde ifade etmektedir: *"Konferanslar verilebilir. Çocuklar için görsel öğeler daha etkili olduğundan bu tür görsel seçimler yapılabilir. Slayt gösterileri ya da kartlar hazırlanabilir. "*

Ö1 *"Çocuğa sevdiği faaliyetler yaptırılmalı, ailesi, öğretmeni ve arkadaşlarını sevmesi için teşvikte bulunulmalıdır.*

Ö13 bu konuda şu önerileri sunmuştur: *"Öğrencileri ve anne-babayı bilgilendirmek için seminerler verilebilir. Ayrıca sorun okul- aile işbirliği ile çözülmeye çalışılmalıdır. Ancak sorun ileri boyutta ise rehberlik servisi ile bağlantıya geçilmelidir. "*

Ayrıca ***Ö6*** da *"Bana göre aileler bilinçlendirilmeli, okuldaki faaliyetler ev eğitimine de yayılmalı, çocuğa paralel bir eğitim verilmelidir.*

Ö11 ise *"Seminerler verilmeli, aile bu şekilde bilgilendirilmeye çalışılmalıdır. Evlere aileyi bilgilendirici yazılar gönderilmeli, eğitici kitaplar ve CD lerle çocuk bu konuda eğitilmeye çalışılmalıdır. Ben genellikle çocuklarıma hikâye tamamlatma etkinliğini uyguluyorum ve olumlu sonuçlar alıyorum. "* şeklinde önleme çalışması yapılabileceğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada anaokullarında meydana gelen zorbalık olaylarının öğretmenlerin bakış açılarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı zorbalık kavramını kaba kuvvet, hakkını şiddetle arama olarak tanımlamaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin akran zorbalığı konusunda yeterli bilgi birikimlerinin olmamasından kaynaklanacağı gibi son yıllarda yaşadıkları ortamın özelliklerinden de kaynaklanabilir. Öğretmenlerin zorbalık kavramına ilişkin algılarında daha çok fiziksel olarak incinmelerden ve şiddetten söz etmeleri son yıllarda Trabzon ilinde yaşanan olayların ve bu olayların gündemde kalma biçiminden etkilendiğini söyleyebiliriz. Çünkü öğrenci katılımlı şiddet olayları sonrası yapılan yorumlarda ve yerel yöneticilerin okullarda yaptırdığı çalışmalarda (konferans, panel, v. b.) fiziksel saldırı ve şiddet boyutu daha çok ele alınması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu yaşantılar öğretmenlerin algılarını, öğrencilerin daha çok fiziksel olarak itme, vurma, hırpalama gibi davranışları üzerinde yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Böyle bir algısal yoğunlaşma sonucu zorbalığın diğer türleri göz ardı edilmiş olabilir.

Öğretmenlerin zorba davranışı daha çok fiziksel zorba davranış açısından ele almaları, literatürdeki öğretmenlerin okullarda yaşanan zorba davranışları rapor ederken fiziksel ve sözel zorba davranış türleri oranlarının yüksek olduğunu gösteren araştırma sonuçları ile bir açıdan benzerlik göstermektedir. Bilgin ve Kartal (2008)'in "öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim oklularında yaşanan zorbalık" adlı çalışmalarında, öğretmenler, okullarda en çok fiziksel ve sözel zorba davranış türlerinin yaşandığını rapor etmişlerdir. Stockdale ve arkadaşları (2002)'nın ilköğretim 4. , 5. ve 6. sınıf düzeyinde zorbalık türlerinin yaygınlığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenler tarafından fiziksel ve sözel zorba davranışların daha yaygın yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenler, okullardaki zorbaca davranışların nedenleri olarak, sosyo-ekonomik düzey, aile, görsel medya, ve çevre gibi faktörleri göstermişlerdir. Temel kişilik özelliklerinin büyük bir bölümünün aile ortamı içinde oluştuğunun hem biyolojik hem de psiko-sosyal kuramlar tarafından ele alındığını görmekteyiz. Bu açıdan anne-baba tutumlarını olumsuz algılayan, aile ortamındaki ilişki ve etkileşimden mutsuz olan öğrenciler, akran gruplarında baskın olmak, değer görmek için saldırgan davranışları seçebilirler. Ya da anne-baba arasındaki olumsuz tutum ve davranışları model alarak zaman içinde kendi tutum ve davranışlarını oluşturabilirler. Yapılan bir araştırmaya göre, zorba öğrenciler ebeveyn ilgisinden ve sıcaklığından mahrum olmaları nedeniyle bulundukları ortamda güç gösterisinde bulunarak kabul görmek istemektedirler

(Dölek, 2001). Schwartz ve diğerlerinin (1998) yaptığı bir boylamsal çalışmada, hem zorba hem de kurban olan öğrencilerin ebeveyn saldırısına uğradığı, anne-baba çatışmalarına tanık olduğu, annenin düşmanca tutumuna maruz kaldığı sonuçları elde edilmiştir. Olweus (1980)'un yaptığı bir çalışmada, olumsuz anne-baba tutumunun genç erkeklerde zorbalık davranışının gelişimini anlamlı düzeyde etkilediği belirtilmektedir (Koç, 2006). İlgisiz anne-baba tutumu, öğrencinin diğer öğrencilere aşırı güç kullanmasına katkıda bulunur (Dölek, 2001). Bu araştırma bulgularına göre aile ortamı ve zorba davranışa ilişkin araştırma sonuçlarıyla öğretmenlerin algıları arasında paralellik görülmektedir.

Öğretmenler zorbalığın bir başka nedeni olarak sosyo-ekonomik düzey üzerinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda zorbalık davranışı ile sosyo-ekonomik düzey ilişkisi konusunda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında; Glover ve diğerleri (1998) yaptıkları araştırmada sosyo-ekonomik düzey ile zorbalık davranışı arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Whitney & Smith (1993) yaptıkları çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda zorbalığın daha yoğun yaşandığını belirtmektedirler. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük aile ortamında bulunan çocuklar, ailesi üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklardan daha yüksek oranda zorbalığa uğramaktadırlar (Koç, 2006). Türkiye'de Pişkin'in (2003) yaptığı bir çalışmada, ilköğretim okullarında zorbalık davranışının üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Dizman ve Gürsoy (2005)'ın çalışmalarında düşük sosyo-ekonomik düzey ile saldırganlık arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir. Türkiye'de yapılan farklı bir çalışmada sosyo-ekonomik düzey ile zorbalık türleri arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış ve sadece bedensel zorbalıkla sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Kapçı, 2004). Araştırmanın bulgusu dikkate alındığında, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin sosyal ortamlarda bulunma, sevilme ve saygı duyulma ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaları durumunda kendilerini bir türlü ön plana çıkarma amacı güderek zorbaca davranışlarda bulundukları söylenebilir.

Araştırmada zorba davranışların ortaya çıkmasında görsel medyanın önemli bir etken olduğu da öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlerin zorbaca davranışın nedenleri arasında görsel medya yayınlarını göstermelerinin nedeni olarak özellikle bazı dizilerin (kurtlar vadisi, deli yürek, sağır oda, pars narkoterör, acı hayat) öğrencileri (çocuk ve ergenleri) saldırganlığa ve şiddete özendirecek modeller sunduğu söylenebilir. Yakın bir tarihte İstanbul'da bir lisede öğrencilerin öğretmenlerine yönelik zorbaca

davranışlar sergilemeleri, yine İstanbul'da öğrencilerin sınıf ortamında alkol içerek zorbaca davranışlar sergilemesi ve diğer öğrencilerin bunları kaydetmesi sonucu internette yayınlanmasının (http:/www. ntvmsnbc. com/news/387024. asp) diğer okullarda bulunan öğrencilerinde bu davranışlarda bulunmalarına neden olduğu ve öğretmenlerin bunlara şahit olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin görsel medyanın saldırgan, şiddet ve zorbaca davranışlar konusunda yayın ve tutumlarına dikkat çektiği düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir kısmı erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok zorba davranışlarda bulunduklarını düşünmektedirler. Cinsiyet değişkeni ile zorba davranış arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara bakıldığında da, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla fiziksel zorba davranış sergiledikleri, kız öğrencilerin ise daha çok dolaylı zorba davranışlarda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır (Delfabro, ve diğerleri, 2006; Pateraki ve Houndoumadi, 2001; Espelage, Bosworth & Simon, 2000; Olweus, 1994a; Olweus, 1995; Eslea & Smith, 1994; Roland ve Munthe, 1989; Archer, Pearson & Westeman, 1988; Elliot, 1992). Türkiye'deki çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin sıklıkla incelendiği görülmektedir. yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık yaptığı ve zorbaca davranışlara maruz kaldıkları belirlenmiştir. (Ayas ve Deniz; 2008; Pişkin ve Ayas, 2005a) Bu açıdan öğretmenlerin cinsiyet ile zorba davranış arasındaki ilişkiye ilişkin ifade ettikleri algıları literatürdeki sonuçlar arasında paralellik bulunduğunu söyleyebiliriz.

Bu çalışmada öğretmenler veli toplantıları, eğitici CD izletme, etkili iletişim kurma ve seminer verme gibi daha çok bilgi kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılarak zorbaca davranışların önlenebileceğine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerini değerlendirdiğimizde, okullarda belli bir programa dayalı önleyici çalışmaların olmadığını söyleyebiliriz. Bu durum Türkiye'de zorbaca davranışları önleme konusunda bilimsel araştırmaların yetersiz olması, yapılan çalışmaların daha çok tanımlayıcı düzeyde yapılandırıldığından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin zorbaca davranışları önleme konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimlerine sahip olmadıkları ve gerekli düzeyde sorumluluk almadıklarını söyleyebiliriz. Çünkü katılımcı öğretmenlerin zorbaca davranışları önleme konusunda genel ifadeler kullandıkları, zorba davranışlara müdahale konusunda özel bir program ya da programlardan söz etmedikleri ve kendilerine özgü bir bakış açısı geliştirmedikleri görülmektedir. Farklı ülkelerde zorbalığı önlemeye yönelik yürütülen çalışmalar incelendiğinde her birinin temel yaklaşımlarının,

kullandıkları stratejilerin ve hedef aldığı grupların farklı olduğu görülmektedir. Bu programlardan bazıları sadece sınıf temelli oldukları görülürken (Andreou, Didaskolou ve Ulachou, 2007; Baldry ve Farrington, 2004) bazılarının tüm okulu kapsadığı (Ayas, 2008; Hunt, 2007; O' Moore ve Minton, 2005) görülmektedir. Ayrıca bu programlardan bazıları bir grup öğrenciyle (Şahin, 2007; Jennifer, Cowie ve Bray, 2004; Nickel, Krawezyk ve Marius, 2005) gerçekleştirilirken, bazılarınında sadece öğretmenlerle (Newna-Carlos ve Horne, 2004; Salmivalli, Kaukiainen ve Voeten, 2005) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Okullarda yaşanan zorbalık olayları ele alındığında bu konunun öğretmenlerden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir. Bu açıdan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına akran zorbalığı konusunda yeterli bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Zorbaca davranışları önlemeye yönelik hazırlanan projelere öğretmenlerin katılımı teşvik edilmelidir. Bu konuda yapılan akademik çalışmaların gerek okul yönetimleriyle gerekse öğretmenlerle paylaşılması gerekmektedir. Akran zorbalığı konusunda öğretmen ve ebeveyn işbirliğini sağlayıcı çalışmalar ve projeler geliştirilmelidir. Günümüzde önemli bir eğitim sorunu olan akran zorbalığını önleme konusunda başarılı olabilmek için öğretmenlerin bu konuya ilgi göstermelerini ve önleyici çalışmalara katılmalarını sağlamak gerekir. Bu konuda öğretmenlerin mesleğe atılmadan önce, eğitim fakültelerinde daha bilimsel bir eğitim almaları için programların yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

ANDREOU, E. , DIDASKALOU, E. & ULACHOY, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. Educational Psychology, 27(5), 693-711.

ARCHER, J. , PEARSON, N. A. & WESTEMAN, K. E. (1988). Aggressive behavior of children aged 6-11: gender differences and their magnitude. British Journal of Social Psychology, 27, 371-384.

AYAS, T. (2008). İlköğretim okullarına yönelik geliştirilen zorbaca davranışları önleme programının etkinliğinin test edilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

AYAS, T. ve DENİZ, M. (2008) The Prevalence and Nature of Bullyıng in Prımary Schools (Turkısh Sample) International Conference on Education. 26-29 May, 2008 Athens, Greece

BALDRY, C. A. & FARRINGTON, P. D. (2004). Evolution of an intervention program fort the reduction of bullying and victimization in school. Aggressive Behavior, 30(1), 1-15.

BILGIN, A. & KARTAL, H. (2008). Bullying in the elementary schools: From the aspects of the students, the teachers and the parents. Elementary Education Online, 7(2), 485-495.

BOGDAN, R. C. and BİKLEN, S. K. (1992). Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods, London: Allyn&Bacton.

BOSWORTH, K. , ESPELAGE, D. L. & SİMON, L. (1999). Factors Associated wiht Bullying Behavior in Middle School Student. Journal of Early Adolescence, 19 (3): 341–361.

BRİDGE, B. (2003). Zorbalık: Bilinmeyen Çeşitleri Ve Çözümleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.

COHEN, L. and MANİON, L. (1994). Research Mathods in Education, (forth edition), London& New York: Routledge.

DAKE J. A. , PRİCE, J. H. & TELLJOHANN, J. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. Journal of School Health, 73(5), 173-181.

DELFABBRO, P. , WINEFIELD, T. , TRAINOR, S. , & et. al. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. British Journal of Educational Psychology, 76, 71-90.

DİZMAN, H. & GÜRSOY, F. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıfa Devam Eden Anne Yoksunu Olan ve Olmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, Vol:3 No:2 437-446.

DÖLEK, N. (2001). İlk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbacı davranışların incelenmesi ve "zorbalığı önleme tutumu programı"nın etkisinin araştırılması. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ELLIOT, M. (1992). Bullying. A practical guide to coping for schools. Wiltshire: Longman.

ESLEA, M. & SMITH, P. K. (1994). Anti-bullying work in primary schools. Paper presented at the Annual Conference of the Developmental Section of the British Psychological Society, University of Portsmouth, September, 1994.

ESPELAGE, O. , BOSWORTH, K. & SIMON. T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. Journal of Counseling and Development. 78: 326-333.

FEKKES, M. ; PİJPERS, F. & VERLOVE-VANHORİCK S. P. (2005). Bullying: Who Does What, When and Where? Involvement of Children, Teachers and Parents in Bullying Behavior. Health Education Research, 20, 81-91.

GLASER, B. and STRAUSS, A. (1967). Discovery of Grounded Theory, Chicago: Adline.

GLOVER, D. , GOUGH, G. , JOHNSON, M. & CARTWRIGHT, N. (1998). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. Educational Research, 42 (2): 141-156.

GÜLTEKİN, Z. (2003). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

HUNT, C. (2007). The effect of an education program on attitudes and belief about bullying and bullying behavior in junior secondary school students. Child and Adolescent Mental Health, 12(1), 21-26.

JENNIFER, D. , COWIE, H. & BRAY, D. (2004). Bully dance: Animation as a tool for conflict resolution. Pastoral Care in Education, 24(1), 27 – 32.

KAPÇI, G. E. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı Ve Benlik Saygısıyla İlişkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt 37, 1–12.

KOÇ, Z. (2006). Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KUMPULAİNEN, K. , RASANEN, E. & PUURA, K. (2001). Psychiatric Disorders and The Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. Aggressive Behavior, 27, 102-110.

MAYKUT, P. and MOREHOUSE, R. (1994). Beginning qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide, London & Bristol: The Falmer Pres.

MİLSOM, A. & GALLO, L. L. (2006) Bullying in Middle School Journal, journey 2006, 12-19.

MYNARD, H. & JOSEPH, S. (2000). Development of the Multidimentional Peer-Victimization Scale, Aggressive Behavior, Vol. 26, 169–178.

NANSEL, R. T. , OVERPECK, M. , PILLA, R. S. , ET. AL. (2001). Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of the American Medical Association, 285(16), 2094-2100.

NEWMAN-CARLSON, D. & HOME, A. M. (2004). Bully busters: A psycho-educational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. Journal of Counseling 82, 259-267.

NICKEL, M. D. , KRAWCZYK, J. & MARIUS, K. (2005). Outpatient family therapy for bullying. Boys Pediatrics, 116(2), 247-254.

NTVMSNBC, "Haydarpaşa Lisesinde Skandal". http:/ / www. Ntvmsnbc. com/news/-387024. asp.

OLWEUS, D. (1980). Familial and Temperamental Determinants of Aggressive Behavior in Adolescent Boys: ACasual Analysis. Developmental Psychology. 16, 644-660.

OLWEUS, D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We Can Do Malden, MA Blacwell Publishers Ltd.

OLWEUS, D. (1994a). Bullying at school: Long- term outcomes for the victims and an effective school based intervention program. L. Rowell Huesmann (Ed.) Aggressive Behavior: Current Perspectives, Plenum Pres, New York. 97–130

OLWEUS, D. (1994b) Annotation: Bulling at School: Basic Facts And Effects of a School Based İntervention Program, Journal of Child Psychology and Psy chiatry, 35, 1171–1190.

OLWEUS, D. (1995). Bullying at school. Oxford: Blackwell.

O'MOORE, A. M. & MINTON, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. Aggressive Behavior, 31, 609-622.

PATERAKI, L. & HOUNDOUMADI, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. Educational Psychology, 21(2), 167-173.

PIŞKIN, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: Okul zorbalığı. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya: İnönü Üniversitesi (09-11 Temmuz 2003).

PİŞKİN, M. ve AYAS, T. (2005a). Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri (21–23 Eylül) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

PİŞKİN, M. ve AYAS, T. (2005b). Zorba ve kurban öğrencilerin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri (21–23 Eylül) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

ROLAND, S. & MUNTHE, H. (1989). Bullying: An international perspective. London: David Fulton Publishers.

SALMIVALLI, C. , KAUKIAINEN, A. & VOETEN, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. British Journal of Educational Psychology, 75, 465-487.

SCHWARTZ, D. , DODGE, K. A. & COIE, J. D. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. Journal of Abnormal Child Psychology, 26, 431-440.

STOCKDALE, M, S. , HANGADUAMBO, S. , DUYS, D. & LARSON, K. (2002). Rural Elementary Students', Parents' and Teachers' Perception of Bullying. America Journal Health Behavior, 26 (4), 266–277.

ŞAHİN, M. (2007). İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Azaltılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

WHITNEY, I. & SMITH, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 35: 3-25.

VERKUYNEN, M. & THİJS, J. (1999). Peer Victimization and Self- Esteem of Ethnic Minority Group Children. Jaurnal of Community and Applied Psychology, 11, 227-234.

PERCEPTIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS ON PEER BULLYING

SUMMARY

Purpose of the Study: The aim of this study is to identify and describe the perceptions of teachers concerning peer bullying at pre-schools in the city of Trabzon, Turkey. The study also aims to find out the reasons of students' violent acts in pre-schools and teacher suggestions about preventing such behaviors within the school settings through the views of teachers.

Method: This study is designed in qualitative research approach in which case study method has been used. A "semi-structured interview form" has been prepared in order to explore the causes of peer-bullying at schools and to identify teachers' perceptions and views and also to reveal their strategies about preventing bullying. For this aim 13 teachers working at pre-schools were selected as the participants in the study. These teachers have been selected from 13 different schools. Teacher interviews were recorded into a tape recorder then were transcribed on to papers. "Constant comparative method" that is very common in qualitative research tradition, has been used in the process of data analysis.

Results: Study findings illustrate that teachers define the term bullying as using different expressions such as "jackboot, physical attack, searching justice with violence". Teachers emphasized the factors such as socio-economic status, parents, visual media, the Internet, cultural degeneration and social environment as reasons for bullying actions in schools. Teachers especially stated that attitudes of parents, socio-economic status of children, environment and visual media broadcastings are important determining factors in bullying. According to teachers' views male students perform bullying much more than the female students. The teachers expressed that bullying may be minimized and can be prevented by taking some actions such as informing students through educative activities, meetings with parents and informing them about bullying through educational CDs, and organizing seminars. Results indicate that there is no preventive actions in schools relied upon a certain program at the moment.

Recommendations: First of all, In-service Training (INSET) courses for teachers in practice and to educate teacher candidates in peer bullying are recommended. Academic studies on this topic are required to be shared with both school managements and teachers. Projects and studies should be developed and conducted which can increase teacher and parent co-operation on peer bullying. In order to be successful on preventing peer bullying, teachers should be supported and encouraged to show interest on this issue and to join in groups who work on preventing bullying in schools. It is also suggested that government should take more preventive initiations through using media to raise awareness in the community.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), ss. 17-37.

ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ORTAM KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

Mehmet Şahingöz[*] Bülent Akbaba[**]

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, çoklu ortam kullanımının öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki akademik başarılarına ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın deneysel uygulaması 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 1. sınıf A-B şubelerinde öğrenim gören 71 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 36, kontrol grubunda 35 öğrenci yer almıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı testi ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ile toplanmıştır. Akademik başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 15. o programında bağımsız gruplar için t testi ve tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde çoklu ortam kullanımı öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur [F(1-69) = 6. 040, p<. 05)]. Çoklu ortam kullanımı, öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur [F(1-69) = 9. 423, p<. 01)].

Anahtar Kelimeler: Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimi, çoklu ortam, akademik başarı, tutum.

THE EFFECT OF USING MULTIMEDIA IN ATATURK PRINCIPLES AND REVOLUTION HISTORY EDUCATION ON THE ACADEMIC SUCCESS AND ATTITUDE

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the effect of the usage of multimedia on students' academic achievement in the Ataturk Principles and Revolution History course, and their attitudes towards Ataturk Principles and Revolution History course. The experimental application of the research has been accomplished with 71 students in the first A and B classes in the Turkish Education Department, Gazi

[*] Prof. Dr. , Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

[**] Arş. Gör. Dr. , Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Faculty of Education, Gazi University, Ankara in the 2007-2008 academic years. There were 36 students in the experimental group and 35 students in the control group. The research has been done with a pre-test and post-test experimental design with a control group.

The data of the research have been collected with the Ataturk Principles and Revolution History academic achievement test, Ataturk Principles and Revolution History attitude scale. The data gained from the academic achievement test and attitude tests were evaluated with the independent sample t-test, and two way ANOVA for repeated measurements with SPSS 15. 0 programme.

According to the study results, the usage of multimedia in Ataturk Principles and Revolution History course has made a meaningful difference statistically in the students academic achievement [F(1-69) = 6. 040, p<. 05)]. The usage of multimedia has brought about a meaningful difference statistically in the students' attitude to Ataturk Principles and Revolution History course [F(1-69) = 9. 423, p<. 05)].

Keywords: Ataturk Principles and Revolution History education, multimedia, academic achievement, attitude.

GİRİŞ

Mayer (2001: 2), çoklu ortamı, bir materyalin resim ve metinle desteklenerek, birden çok biçimde sunulması şeklinde tanımlamaktadır. Najjar (1995: 4)'a göre çoklu ortam yazı, grafik, animasyon, resim, video ve sesi bilgi sumak amacıyla kullanmaktır. Huart ve diğerlerine (2004: 4) göre ise çoklu ortam uygulamaları görüntülerin, video, ses dizilerinin ve animasyonların geleneksel insan yapımı makinelerle arabirim oluşturarak iki ya da üç boyutta görünmelerini sağlar. Bu özelliğiyle çoklu ortam farklı duyu organlarıyla algılanan verileri bir araya getirmeye yönelen bir iletişim teknolojisi olarak tarif edilebilir.

Çoklu ortam tanımları en genel anlamda, iletişimin çeşitli yollardan sağlanmasına vurguda bulunmaktadır. Bu iletişim, tek yönlü olabileceği gibi çok yönlü de olabilmektedir. İletişim birden çok boyut kazandığında ise etkileşim ögesi devreye girmektedir. Kullanıcıya çoklu ortamı oluşturan ögelerin hangilerinin ne zaman ve nasıl sunulacağını kontrol etme imkânı veren kullanıcı merkezli çoklu ortam sistemleri "etkileşimli çoklu ortam" olarak adlandırılır (Alkan, 2002: 25).

Öğrenciler iyi tasarlanmış çoklu ortamdan geleneksel sözel ileti yollarına göre daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Çoklu ortam öğretimi ile gerçekleştirilmeye çalışılan amaçlardan bir tanesi de öğretmenlerin görsel ve sözel bilgiler arasında bağlantılar kurarak öğrencilerin anlam becerilerinin artmasına yardımcı olmasını sağlamaktır (Mayer, 2003: 127-128). Öğrenmenin nasıl meydana geldiği ile ilgili çalışmalar, öğrencilerde istenilen davranış

değişikliklerinin meydana getirilebilmesi için yaparak ve yaşarak öğrenme ortamlarının oluşturulmasının gerekli kılmaktadır (Demircioğlu, 2005: 118).

Sosyal bilimlerin öğretiminde birçok öğretim yöntemi kullanılmakla beraber uygulamada genel kavramların ve temel bilgilerin öğrenciye aktarılmasıyla sınırlı kalınmakta ve bu maksatla da geleneksel olarak öğretmen ve ders kitabına bağımlı sözlü anlatım yönteminin kullanılmakta olduğu görülmektedir. Kullanılması gereken öğretim yöntemleri açısından bakıldığında bu alanda öğrenciye dönük, analizci, eleştirel, öğrencinin sosyalleşmesine, bağımsız karar vermesine, araştırma ve inceleme yapmasına olanak veren yöntemlerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Alkan ve Kurt, 2007: 79). Geleneksel olarak tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarih eğitiminin ders verici ve didaktik bir tarzda verilmesi, tarih öğretmenlerinin ise okul topluluğunun adeta bir sosyal mühendisi gibi hareket etmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmenler tarih derslerinde didaktik bir anlayışla ve çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullanmaktadırlar. Öğrenciler, yaşadıkları dönemden çok uzak zaman dilimleriyle ilgili konular hakkında, genelde sözlü anlatıma dayalı olarak, soyut bir biçimde bilgilendirilmektedirler. Bu durum tarih öğretiminde karşılaşılan en önemli problemlerden biridir (Demircioğlu, 2005: 118). Öğrenciler okullarda öğrendikleri geçmişe dair tarihi bilgiyi yaşantıları ile bağdaştıramadıkları için öğrendikleri bilgilerin gereksiz ya da işe yaramaz olduğunu düşünmektedirler (Sağıroğlu, 2002: 47). Tarih öğretiminde, öğretmenin bilgilere hâkim bir otorite olarak görülmesi ve öğretmen ağırlıklı tek yönlü öğretimin gerçekleşmesi, bilimsel düşünme ile ilgili tutumların gelişmesini zorlaştırmaktadır (Paykoç, 1998: 345).

Yalınlaştırılmış bilgilerin edilgen alıcısı konumuna indirgenen bir öğrencinin eleştirel beceriler ve tarih anlayışı edinebilmesi güçtür. Bunun için sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkin öğrenmeyle birleştirilmesi ve bağımsız öğrenme fırsatlarının sunulması gerekir (Stradling, 2003: x). Bu bağlamda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi zorla yapılan veya kuru kuru anlatılan bir ders olmaktan kurtarılmalı; dersin öğrenciye benimsetilmesi gerekmektedir. Bu problemin üstesinden gelebilmek için Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinin mümkün olduğu kadar canlı, somut ve öğrencilerin yaşamlarıyla bağının kurulabildiği bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Pamuk, 2004: 28).

Bir tarih şuuru geliştirmek üzere düzenlenen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin öğretiminde öğrenmenin anlamlı olması ve öğrencinin aksiyoner kılınması için öğrencinin belirli amaçlar doğrultusunda öğrenme sorumluluğunu alması gerekmektedir (Emiroğlu, 2006: 117). Dersin uygulaması öğrencilerin,

eleştirebilme, yorumlayabilme, sentez yapabilme, olgular arasında ilişkiler kurabilme gibi yaşama dönük yeteneklerinin geliştirilebileceği bir yapıya büründürülmelidir (Kabapınar, 1998: 232).

Yükseköğretim kurumlarında okutulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi pek çok eğitim kurumunda geleneksel öğretim yöntemleri olarak bildiğimiz şekilde anlatılmaktadır. Bu durum tarih derslerini zorunlu olarak dinlediğine inanan bir öğrenci profilinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik getirilen eleştirilerden en önemlisi dersin ezber dersi olduğu yönündedir. Dersin kaynaklarının ve öğretim yöntemlerinin yıllardır değişmemesi öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin kaybolmasına neden olmaktadır. Eğitim basamaklarımızın tümünde yer alan İnkılâp Tarihi derslerinin hak ettiği yeri elde edebilmesi ve amaçlarının gerçekleştirilebilmesi amacıyla yeni bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılabilecek pek çok öğretim yöntemi ve öğretim materyali var iken bu dersleri sadece düz anlatımla işlemek öğrencileri büyük bir kaynaktan ve bu kaynağı yorumlayabilme becerisinden mahrum bırakmak anlamına gelmektedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde, birinci elden kanıta dayalı sorgulama, tarihçi becerileri, tarih yorumlarının farklılığı, tarih kanıtının yorumlanması konuları üzerinde durulmalıdır. Birincil kaynakların kullanılması, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar. Birincil kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Diğer bir deyişle, birincil kaynakların aracılığıyla tarih insanileştirilir. Öğrenciler birincil kaynakları kullanırken, önemli analiz becerileri geliştirecektir. Birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir. Birincil kaynaklara öğrencilerin doğrudan uğraşması; eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar geliştirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır (Ata, 2002: 81). Günümüzde, öğrencilerin, tarihçi becerilerine ve çalışma yöntemine eskisinden daha fazla ihtiyacı vardır. Kitle iletişim araçlarının bombardımanına tutulmuş öğrencilerin artık bir derste kendilerine ulaşan bilgiyi bir tarihçi gibi iç ve dış eleştiriye tabi tutmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Safran, 2004: 117).

Teknolojinin öğrenme sürecinde kullanılması, oldukça eskilere dayanmakla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımla daha çok önem kazanmıştır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrencinin öğrenme sürecinde daha etkin olması ve kendi bilgisini yapılandırması nedeniyle, öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmektedir. Öte yandan,

yapılandırmacılıkta öğrenme sosyal ortamda gerçekleşmektedir. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşımda bilginin yapılandırılması için tasarlanacak öğrenme ortamlarının çoklu bakış açılarını, gerçekliğin farklı gösterim yollarını, gerçek hayata dayalı örnek olay temelli öğrenmeyi sağlaması gerekmektedir (Karadeniz, 2008: 136).

Öğrenme ortamlarının gerçek yaşamla bağının kurulmasında öğretim materyalleri devreye girmektedir. Söz konusu materyallerin kullanılması, birbirlerinden farklı bireylerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarını, yeni anlayışlar oluşturmalarını, bilgiye daha hızlı ulaşmalarını, içerikle, öğretmenle ve diğer öğrencilerle daha fazla etkileşim kurmalarını sağlamaktadır (Yaşar ve Gültekin, 2007: 289). Bireyin aktif katılımının sağlandığı, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının yoğun olarak kullanıldığı, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin vazgeçilemez unsurlar arasında yer aldığı oluşturmacı öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir kullanım alanına sahiptir. Bilgisayarlar ve İnternet'in sağlamış olduğu olanaklar sayesinde bu tip ortamlarda öğrenciler çoklu ortam ögeleri ile desteklenen zengin içerikli öğrenme yaşantıları edinmektedir (Tanyeri, 2007: 464).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarının, öğrenciyi etkin kılmaya, düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya, bilgiyi yapılandırmaya, kendi bilgisini oluşturmaya, sorun çözmeye, işbirliği yapmaya, sorumluluk üstlenmeye yönlendirecek araç-gereçlerle desteklenmesi gerekmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2007: 289).

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde tek bir araç veya gerece dayanmak veya bunlardan birisine üstünlük tanımak gibi yaklaşımlar yerinde değildir. Önemli olan bireylerin değişik duyu organlarına seslenen araç ve gereçlerin birbirini tamamlayacak biçimde kullanılması gerektiğidir. Bu da çoklu ortamda öğretme- öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır (Hızal, 1983: 71). Öğrencilerin kalıcı bilgiler edinmesinde sınıf içinde çoklu ortamda öğretme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Eğitim ortamında tek bir bilgi ifade biçimi, sadece metin veya sadece resim yetersiz kalabileceğinden, değişik ifade biçimlerinin birbirlerini engellemeyecek şekilde anlamlıca ilişkilendirilerek işe koşulması önerilmektedir (Akpınar, 2005: 60-61). Eğitimde uzun süre öğretmenin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Bugün ise çağdaş teknoloji olanaklarından eğitimde yararlanılması nedeniyle öğretmen–ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içindeki çoklu ortamda öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Demirel vd. , 2002: 78).

Çoklu ortam destekli öğretim yoluyla, bireylere istenilen davranışların kazandırılması daha kolay olabilmektedir. Çünkü çoklu ortam destekli öğretim, öğrenmeyi daha ilginç, daha anlamlı ve daha kalıcı duruma getirmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2007: 288). Çoklu ortamda bireyler, geleneksel olarak alışageldiği tekdüze konu çevresinden, çıkarak konulara farklı açılardan yaklaşabilmekte, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ortamlardaki pasif rolünden kurtularak birçok iletişim ortamının birleşmesiyle bir çeşit hareketlilik ve katılımcılık kazanmaktadır. Çoklu ortamda sunulan tarih öğretimi yazılımları öğrencilere değişik kaynakları paylaşma imkânı verdiği için iyi bir grup öğrenme aracıdır (Anderson, 2003).

Soyut bir ders olan İnkılâp Tarihi dersinin bütün öğrenciler için verimli olabilmesi için farklı baskın öğrenme stilleri kullanan öğrencilere yönelik öğrenme ortamları, materyalleri ve etkinlikleri düzenlenmesinde çoklu ortam çok etkin bir araç olabilir. Çoklu ortam sunuşlarında hazır paket programlar ya da öğretmen ve öğrencilerin oluşturdukları programlar kullanılabilir. Bu ortamı oluşturabilmek için de gerekli teknolojik olanakların bulunması gerekir. Bunlar mevcutsa, çoklu ortamı oluşturmak ve uygulamak oldukça kolay olabilir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 161). Fakat bütün bunlar yapılırken öğrenci ve öğretmenlerin çok fazla miktardaki bilgiden kendi işlerine yarayacak bilgi ve kaynakları seçebilen, uygun materyalleri kendi derslerinde kullanabilmek için manipüle edebilen ve bu bilgileri gerekli ortamlarda sunabilen nitelikte olmaları gereklidir (Acun, 2006: 156) .

Çoklu ortamda tasarlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretim materyalleri İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun "*Tarih ve Terbiye*" adlı eserinde dile getirdiği tarih laboratuarları fikrinin de çağdaş bir temsilcisi olarak kullanılabilir. Günümüzde hayli moda olan tarih yapma ya da yaparak yaşayarak öğrenme anlayışını çoklu öğrenme ortamlarında gerçekleştirebiliriz. Bu ortamlarda öğrenciler birinci elden kaynakların kopyaları ile bir tarihçi gibi çalışabilirler (Ata, 2005: 83-84).

Tarih dersinde yoğun metin anlatımları hareketli resimlerle destekleyerek öğrenci motivasyonunu artırmak ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak isteyebiliriz. Hiper ve çoklu ortamlar tarihsel olgu ile ilgili hazırlanmış bir filmi de veri tabanında bulundurarak, öğrencinin ilgili sayfadaki metni okurken bir fare tıklamasıyla bu filme ulaşmasını sağlar. Öğrenci filmi izleyerek metinde anlatılanları görselleştirebilir veya okuduklarını destekleyecek görsel malzemeyi de inceleyebilir (Akpınar, 2005: 107).

İnkılâp Tarihi dersi içeriği itibariyle doğrudan duyuşsal alanla ilgilidir. Bilinç oluşturulurken yapılacak etkinliklerin öğrencileri sevindirmesi,

düşündürmesi, duygulandırması beklenebilir. Geleneksel sınıflarda, drama, örnek olay vb. yöntemleri kullanarak, şiir okutarak, resim göstererek marş dinleterek öğrencilerde bu duyguların oluşması sağlanabilir. Bilgi ve iletişim teknolojileri ise geleneksel yöntemlerden çok daha güçlü araçlar sunmaktadır. Bugün bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler artık metin, müzik/resim, hareketli resim ve video gibi iletişim örüntülerini kolayca işleyebilir hale getirmiş ve bu olanakları her kullanıcının hizmetine sunmuştur (Akpınar, 2005: 60). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinin tümüne yönelik hazırlanacak programların teknolojik alt yapıları oluşturularak öğrencilere sunulması, gençlerin hem kendi ulusunun tarihine duyarlılık kazanmasını sağlayacak hem de dersin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunacaktır. Yapılacak çalışmalarda düz bir belgesel diliyle anlatım yerine olayların içinde yaşayanların duygularından hareketle ortaya konacak tarihi seyir, hem ilgiyi hem de verilen bilgilerin kalıcılığını artıracaktır. Ayrıca görsel malzemelerin elektronik ortamlara aktarılarak veri bankalarının oluşturulması da bu konuda sürekliliği sağlayacaktır (Doğaner, 2005: 609-610).

Akbulut'a (2005: 22-23) göre tarih öğretim yöntemi içinde görsel araçların kullanılması kolaylaştırıcı bir unsur olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Çünkü öğrenci konuyu daha rahat öğrenebilir, fakat anlayamaz, kavrayamaz. Anlayabilmesi ve kavrayabilmesi için ona yardımcı olunmalıdır. Bu da anlatımla mümkündür. Ayrıca salt görsellik, olayları hayalen kurgulama yetisi önünde engel oluşturabilir. Görsellik, alışkanlık haline getirilecek olursa görsellikle anlatılamayacak konular öğrenciye nasıl açıklanabilecektir? Örneğin; i1k meclisin toplanması, belgesel ya da senaryo çekimi yapımlarla öğrenciye aktarılırken, TBMM'nin açılmasını hazırlayan anayasal şartlar nasıl izah edilebilecektir? Bu konuda Mustafa Kemal Paşa ile kolordu kumandanları arasındaki yazışmalar ne şekilde aktarılabilecektir. Ya da bunlar yok mu sayılacaktır. Bunların uç örnekler olduğu hatıra gelebilir. Fakat Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihimizin esasen bunların üzerine kurulmuş olduğunu gençlerimize öğretemediğimiz sürece ilkelerin de inkılâbın da değerini kavrayamayacakları, daha doğrusu kavrayamadıkları ortadadır. Bu itirazdan maksat, bir öğretim yöntemi olarak görselliğin kullanılmasının reddi ve inkârı olmayıp, bu hususta ne denli dikkatli davranılması gerektiğinin vurgulanmasıdır.

Akbulut'un İnkılâp Tarihi öğretiminde görsel araçların kullanımının sınırlılığına yönelik endişesi Acun (2004: 138)'un Asenkron AİT Topolojisi ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüleri'nin Yeniden Yapılandırılması projesi ile giderilebilir. Bu projenin en temel öğesi, iyi yazılmış bir Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi metnini bulunduran ve pedagojik kurallara göre tasarlanmış

web sayfalarıdır. İnternet teknolojileri, öğretim elemanlarına, öğrenci hedef, öğrenme tarzı ve kabiliyetlerindeki bireysel farklılıkları göz önüne alarak buna uygun eğitim vermelerini mümkün kılmaktadır. Ayrıca eğitimin herhangi bir yerde, herhangi bir zamandan verilmesini sağlayarak hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için daha uygun bir ortam yaratmaktadırlar. İyi planlanmış İnternete dayalı öğretim sistemleri genellikle, hipermetin mantığına dayalı İnternet uygulamalarıdır. Buradaki temel öge, pedagojik kurallara göre tasarlanmış İnternet sayfalarıdır. Ayrıca, e-posta ve canlı oturumlar yoluyla öğrencilerle diyalog kurulmakta ve muhtemel sorulara cevap verilmektedir. Bu sistemi kullanan bir lisans öğrencisi artık bir pasif okuyucu veya dinleyici olmayacak, bu alandaki bilgi üretimine aktif katılımcı olacaktır. Böyle bir sistemde mesela, İnternet sayfasından Cumhuriyet'in İlanı konusunu okuyan bir öğrenci, Meclis'te rejimin adının Cumhuriyet olarak belirlendiği celsenin zabıtlarını gözden geçirebilecek, Cumhuriyet'in ilanı ile ilgili resimlere bakabilecek, film seyredebilecek, konuyla ilgili hatıratları okuyabilecektir. Muhtemelen de bunlar arasında kimsenin görmediği yeni bağlantılar yakalayabilecektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, uygulama aracı (öğretim materyali), veri toplama araçları ve verilerin değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu araştırmada izlenen deneysel süreç Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

GRUPLAR	ÖN ÖLÇÜMLER	UYGULAMA	SON ÖLÇÜMLER
Deney Grubu	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımı	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi Atatürk İlkeleri ve	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği

İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Kullanımı

Araştırmada uygulanan deneysel desende, bağımlı değişkenler akademik başarı ile Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, bilgisayar ve çoklu ortama yönelik tutumlardır. Bu bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen deneysel işlem ise çoklu ortam kullanımıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın deneysel çalışması, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nün 1. sınıfının iki ayrı şubesinde öğrenim gören 71 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları grupların denkliğini sağlamak üzere yansız atanmıştır.

Araştırmada Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde çoklu ortam kullanılacak olan deney grubu 36 öğrenciden, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılacağı kontrol grubu ise 35 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere deney ve kontrol grubunda olduklarına dair herhangi bir bilgi verilmemiş, ders iki sınıfta da araştırmacının kontrolünde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın deneysel uygulaması, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde altı haftalık süre zarfında toplam on iki saat olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere akademik başarı testi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği, bilgisayar tutum ölçeği ve çoklu ortam tutum ölçeği uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere uygulamanın ilk haftasında iki saatlik süre zarfında bilgisayar, çoklu ortam ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik hazırlanan çoklu ortamdaki öğretim materyali hakkında bilgi verilmiştir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriği Gazi Üniversitesi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı bünyesindeki bir ana makineye yüklenerek sürekli erişilebilir bir hâle getirilmiştir. Öğrenci denetimini sağlamak amacıyla asıl uygulamalar Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Laboratuarlarında gerçekleştirilmiştir.

Altı haftalık süre zarfında öğrenciler bireysel olarak çalışmıştır. Bu çalışma esnasında ders içeriğini incelemişler, ortamda hazır bulunan araştırmacıya soru ve sorunlarını iletebilmişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerle ders geleneksel öğretim yöntemleriyle sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere akademik başarı testi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği, bilgisayar tutum ölçeği ve çoklu ortam tutum

ölçeği yeniden uygulanmıştır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinde Çoklu Ortam Kullanımına yönelik görüşleri bir değerlendirme formuyla alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı testi ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ile toplanmıştır.

A) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testi

Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarında yazılan hedef ve davranışlar doğrultusunda hazırlanan 50 soruluk çoktan seçmeli (1 doğru, 4 çeldirici) bir başarı testi hazırlanmıştır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Testinin kapsam geçerliliği için Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Başarı testi gerekli madde analizleri için Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Tarih Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin birinci sınıflarında eğitim gören 274 öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar "ITEMAN" programı ile değerlendirilmiştir. Bu analizlerde her bir test maddesinin güçlük indisleri (pj), ayırt edicilik gücü indisleri (rjx) ve madde güvenirlikleri (rj) hesaplanmıştır. Ayrıca testin bütününe yönelik aritmetik ortalama, standart sapma ve güvenirlik değerleri belirlenmiştir.

50 sorudan oluşan başarı testinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =26. 885), standart sapması (S= 8. 156), minimum doğru cevap sayısı 8, maksimum doğru cevap sayısı 43, testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0. 84, ortalama güçlüğü 0. 53, ortalama ayırt ediciliği 0. 44'dür.

Deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı testinde yer alan soruların güçlük değerlerinin 0. 4 ile 0. 6 arasında olmasına ve ayırt edicilik değerlerinin ise >0. 3'den yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Sorunun güçlük değerinin bire yakın olması 0 sorunun çok kolay, sıfıra yakın olması ise çok zor olduğunun bir göstergesidir. Bu nedenle güçlük değeri 0. 4-0. 6 arasında olmayan, ayırt edicilik değerleri <0. 3 olan, güvenirliği <0. 3 olan maddeler asıl uygulamada kullanılacak olan başarı testine alınmamıştır. Bu şartları sağlayan 35 maddeden oluşan test deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Akademik Başarı Testi olarak kullanılmıştır.

B) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği

Araştırmanın deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akademik başarılarının tespitinin yanında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine

yönelik tutumlarının da tespit edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Deneysel uygulamanın öncesi ile sonrasında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'ne yönelik tutum ve değerlerde ortaya çıkabilecek değişikliklerin tespitinin çalışmanın niteliğinin artırılmasına katkısı olacağı düşünülmüştür.

Bu amaçla Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ile ilgili literatür incelenmiştir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği, ilgili literatürden ve Gazi Üniversitesi'nin 7 fakültesi'nde 1350 öğrenci ile gerçekleştirilen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin amaçları, uygulanan yöntem ve teknikler, derste karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin hayatlarında bu dersin rolü konularını içeren bir saha araştırmasının sonuçları da göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'ne yönelik tutum ölçeği için 50 maddeden oluşan bir form hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin tespiti konusunda yapılan bu çalışmadan sonra ölçekte yer alan 10 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. 40 maddeye indirilen ölçekte 20 tane olumlu, 20 tane olumsuz madde yer almıştır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Likert tipi bir tutum ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Likert tipi tutum ölçeklerinde birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlemektedir (Tavşancıl, 2006: 138). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeğinde bu dereceler ve bu derecelerin puanlamaları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Yüksek puan olumlu tutumları yansıtmaktadır.

OLUMLU MADDELER	**OLUMSUZ MADDELER**
Kesinlikle Katılmıyorum: 1	Kesinlikle Katılmıyorum: 4
Katılmıyorum:2	Katılmıyorum:3
Katılıyorum: 3	Katılıyorum: 2
Kesinlikle Katılıyorum: 4	Kesinlikle Katılıyorum: 1

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği faktör analizi için Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Tarih Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin birinci sınıflarında eğitim gören 274 öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar SPSS 15. 0 programında değerlendirilmiştir.

Ölçeğin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO'nun . 60'dan yüksek, Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007, s. 126). Anketin KMO katsayısı . 92 olarak

belirlenmiştir. Barlett Sphericity testindeki değer anlamlı bulunmuştur. Bu durum anketin faktör analizi için uygun olduğu göstermektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin kullanılabilirliği konusunda . 40 faktör yükü ve bir maddenin faktörlerdeki yük değerlerinin arasındaki farkın en az . 10 olmasına dikkat edilmiştir. Varimax dönüştürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Bu faktör toplam varyansın % 33. 22'sini açıklamaktadır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği puanlarının güvenirliği Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının . 70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007: 171). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı . 94'dür. Bu değer ölçeğin güvenirliği için yeterlidir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 15. 0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizin işlem basamakları aşağıda açıklanmıştır.

1) Deney ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı testi ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

2) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı puanları ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik tutum puanlarının uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimini karşılaştırabilmek amacıyla için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Bu tür bir analiz iki faktörü içerir. Faktörlerden birincisi (satır faktörü) farklı deneysel işlem koşullarını (deney-kontrol grupları) gösterir. İkinci faktör (sütun faktörü) zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri (ön test-son test) tanımlar (Büyüköztürk, 2007: 80-81).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	**N**	$\bar{x}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Deney	36	22. 55	4. 53	69	1. 874	. 065
Kontrol	35	20. 65	3. 97			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(69)}$=1. 874, p>. 05). Bu verilere göre, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x}$ =22. 55), geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}$ =20. 65) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki akademik başarı düzeylerinin süreç başında benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Deneklerarası	1568. 62	70			
Grup (Deney/Kontrol)	334. 137	1	334. 137	18. 676	. 000
Hata	1234. 483	69	17. 891		
Denekleriçi	1856. 291	71			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1252. 855	1	1252. 855	155. 799	. 000
Grup*Ölçüm	**48. 573**	**1**	**48. 573**	**6. 040**	**. 016**
Hata	554. 863	69	8. 041		
Toplam	3424. 911	141			

Tablo 3'e göre, iki ayrı yöntemle Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların akademik başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1\text{-}69)}$ = 6. 040, p<. 05)]. Bu bulgu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney

grubundaki çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Şahin (2000) tarafından yapılan araştırmada, çoklu ortamla öğretim yapan sınıftaki öğrencilerin başarılarının geleneksel öğretim gören gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, anne-baba eğitiminin ve çoklu ortamın başarı üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla yapılan regresyon analizinde de sadece çoklu ortamın başarıyı açıklayan değişken olduğu gözlenmiştir. Gültekin (2006) programlama öğretiminde çoklu ortama dayalı eğitim yazılımının, alışılagelmiş öğretim yöntemine kıyasla öğrenci başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunduğunu saptamıştır.

Taşçı'nın (2006) araştırmasında deney grubu, genel olarak ve bilgi, kavrama, uygulama düzeylerindeki hedef davranışlara ulaşma açısından, kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Kert ve Tekdal'ın (2004) araştırmasının sonuçlarına göre, ön test son test puanları arasında her iki grubunda sonuçları son test lehine anlamlı bulunmuştur. Son-test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir.

Demirel'in (2006) çalışmasının sonuçlarına göre, ön test son test puanları arasında her iki grubunda sonuçları son test lehine anlamlı bulunmuştur. Son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Tutaysalgır'ın (2006) araştırmasının son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir sonuç görülmektedir. Çelik'in (2007) araştırmasının sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrenciler arasında coğrafya dersinin akademik başarı ve bilginin kalıcılığa olan etkisi yönünden deney grubu lehine istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Altınışık ve Orhan'ın (2002) araştırmasında, öğrencilerin ön test ve son test puanlarına uygulanan kovaryans analizi sonucunda iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yekta'nın (2004) araştırmasında İnternet tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Altınışık ve Yekta'nın araştırmalarının sonuçları ise araştırmamızın bu bölümünün sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	36	3. 23	. 42	69	1. 618	. 110

Kontrol	35	3. 38	. 32

Tablo 29'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(69)}$=1. 618, p>. 05). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde çoklu ortamın kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x}$ =3. 23), geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}$ =3. 38) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği Ön Uygulama-Son Uygulama Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	P
Deneklerarası	10. 885	70			
Grup (Deney/Kontrol)	. 020	1	. 020	. 126	. 724
Hata	10. 865	69	. 157		
Denekleriçi	9. 757	71			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1, 386	1	1. 386	12. 987	. 001
Grup*Ölçüm	**1. 006**	**1**	**1. 006**	**9. 423**	**. 003**
Hata	7. 365	69	. 107		
Toplam	20. 642	141			

Tablo 5'e göre, iki ayrı yöntemle Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutum ölçeği puanlarının uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-69)}$ = 9. 423, p<. 05)]. Bu bulgu, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla ve geleneksel öğretim yöntemleriyle uygulamanın öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutum puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Derse yönelik tutum puanlarında uygulama öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubundaki çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tutaysalgır'ın (2006) araştırmasında, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan Kovaryans Analizi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Altınışık ve Orhan'ın (2002) araştırmasında ise, çoklu ortamda ders gören öğrencilerle bu ortamda ders görmeyen öğrencilerin ön tutum ve son tutum puanlarına uygulanan Kovaryans analizi sonucunda iki grubun son tutum puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmamızın bu bölümündeki bulgular Tutaysalgır'ın araştırmasının bulguları ile tutarlıyken, Altınışık ve Orhan'ın araştırmasının bulguları ile tutarlı değildir.

Sonuç

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi akademik başarı durumları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların akademik başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık dersin öğretiminde çoklu ortam araçlarının kullanıldığı deney grubu lehinedir. Bu durum Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan ön uygulama sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi gören grupların Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutum puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini çoklu ortamla alan öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemleriyle alan öğrencilere nazaran Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihine yönelik tutumlarını daha olumlu hâle getirdikleri belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

ACUN, İ. (2006). T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Etkili Kullanımı. Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi, Doğaner, Y. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s. 151-157.

ACUN, R. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'nin İnternete Dayalı Öğretimi. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları. Yediyıldız, B. , Ertan, T. F. , Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s. 128-141.

AKBULUT, D. A. (2005). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Hakkında. İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Saray, M. , Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s. 19-24.

AKPINAR, Y. (2005). Bilgisayar Destekli Eğitimde Uygulamalar, Ankara: Anı Yayıncılık.

ALKAN, Ş. (2002). İlköğretimde Çoklu Ortam Uygulamaları Kullanarak Öğretme Metotları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**.**

ALKAN, C. , KURT M. (2007). Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık**.**

ALTINIŞIK, S. , ORHAN, F. (2002). Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. S. 23. s. 41-49.

ANDERSON, I. G. (2003). Developing Multimedia Courseware For Teaching History: A UK Perspective. The Journal for Multimedia History. Volume 3. http://www. albany. edu/jmmh/vol3/creating_cdroms/creating_cdroms. html adresinden 28. 07. 2008 tarihinde alınmıştır.

ATA, B. (2002). Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı. Türk Yurdu. S. 175. s. 80-86.

ATA, B. (2005). Tarih Pedagojisine Uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır? İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorular ve Çözüm Önerileri. Saray, M. , Tosun, H. (Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. s. 73-85.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem A Yayıncılık**.**

ÇELİK, E. (2007). Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2005). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık**.**

DEMİREL, A. (2006). Sanat Eğitiminde Bilgisayar ve Çoklu Ortam Uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DEMİREL, Ö. , YAĞCI, E. , SEFEROĞLU, S. (2002). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık**.**

DOĞANER, Y. (2005). Yüksek Öğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Yeni Yaklaşımlar-Hacettepe Üniversitesi Örneği. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi. C. 21. S. 62. s. 589-611**.**

EMİROĞLU, G. (2006). İlköğretim Düzeyinde İnkılâp Tarihi Ders Konularının Öğretimi: Metot ve Etkinlikler. Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi. Doğaner, Y. (Ed.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s. 97-120.

GÜLTEKİN, K. (2006). Çoklu Ortamın Bilgisayar Programlama Başarısı Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

HIZAL, A. (1983). Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler: Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım. Ankara: Sevinç Matbaası.

HUART, J. , KOLSKI, C. , SAGAR, M. (2004) Evaluation of Multimedia Applications Using Inspection Methods: The Cognitive Walkthrough Case. Interacting With Computers. Volume 16. p. 183-215.

KABAPINAR, Y. (1998). Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. Özbaran, S. (Haz.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. s. 221-236.

KARADENİZ, Ş. (2008). Bilişsel Esnekliğe Dayalı Hiper Metin Uygulaması: Sanal Bilgisayar Hastanesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 6 (1). s. 135-152.

KERT, S. B. , TEKDAL, M. (2004). Literatürdeki Tasarım İlkelerine Uygun Olarak Hazırlanmış Multimedya Ders Yazılımının Lise Düzeyi Fizik Öğretiminde Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Malatya.

MAYER, R. E. (2001). Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press**.**

MAYER, R. E. (2003). The Promise of Multimedia Learning: Using The Same Instructional Design Methods Across Different Media, Learning and Instruction. (13). p. 125–139.

NAJJAR, L. J. (1995) Does Multimedia Information Help People Learn? School of Psychology and Graphics, Visualization, and Usability Laboratory. http://www. cc. gatech. edu/gvu/reports/TechReports95. html adresinden 15. 10. 2008 tarihinde alınmıştır.

ÖZTÜRK, C. , OTLUOĞLU, R. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller. Ankara: Pegem A Yayıncılık**.**

PAMUK, Ş. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin Amaç ve Kapsamı, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları, Yediyıldız, B. , Ertan, T. F. , Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s. 13-58.

PAYKOÇ, F. (1998). Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. Özbaran, S. (Haz.), İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. s. 341-348.

SAFRAN, M. (2004). Eğitim Bilimi Açısından Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretimi. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları. Yediyıldız, B. , Ertan, T. F. , Üstün, K. (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. s. 111-127.

SAĞIROĞLU, Z. (2002). Yapıcı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**.**

STRADLING, R. (2003). 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli. Çev. Ayfer Ünal. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları**.**

ŞAHİN, T. Y. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamların Etkililiği, Eğitim Araştırmaları. 1(1). s. 68-73.

TANYERİ, T. (2007). Bilgisayar Destekli Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar, Öğeleri, Kuramsal Temelleri ve Uygulama Yöntemleri. Bilgisayar I-II Temel Bilgisayar Becerileri. Güneş A. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 441-468.

TAŞÇI, G. (2006). Biyoloji Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Öğrenme Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

TAVŞANCIL, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TUTAYSALGIR, H. (2006). Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Materyalinin Öğrenci Tutum ve Performanslarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YAŞAR, Ş. , GÜLTEKİN, M. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Öztürk, C. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık**.**

YEKTA, M. (2004). Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Uzaktan Mesleki Teknik Eğitimin Geleneksel Mesleki Teknik Eğitime Göre Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

THE EFFECT OF USING MULTIMEDIA IN ATATURK PRINCIPLES AND REVOLUTION HISTORY EDUCATION ON THE ACADEMIC SUCCESS AND ATTITUDE

Mehmet Şahingöz* Bülent Akbaba**

SUMMARY

Multimedia applications that are used together with different sources and education technology have qualifications to be able to contribute the solutions of problems in Ataturk Principles and Revolution History courses. Multimedia devices have been used to transfer the facts, notions, events and their theoretical knowledge to put it into practice.

The use of multimedia in Ataturk Principles and Revolution History education provides the knowledge permanent. The monotones decrease in this course. The interests of students towards the course increase.

Students can study by themselves according to their own pace. Students' dependency to coursebooks and lecturers decrease. Knowledge are supported with different sources. Multimedia use improves the students' senior cognitive skills.

The aim of this study is to identify the effect of the usage of multimedia on students' academic achievement in the Ataturk Principles and Revolution History course, and their attitudes towards Ataturk Principles and Revolution History course. The experimental application of the research has been accomplished with 71 students in the first A and B classes in the Turkish Education Department, Gazi Faculty of Education, Gazi University, Ankara in the 2007-2008 academic years. There were 36 students in the experimental group and 35 students in the control group. The research has been done with a pre-test and post-test experimental design with a control group.

The data of the research have been collected with the Ataturk Principles and Revolution History academic achievement test, Ataturk Principles and Revolution History attitude scale. The data gained from the academic achievement test and attitude tests were evaluated with the independent sample t-test, and two way ANOVA for repeated measurements with SPSS 15. o programme.

According to the pre-test results which is used to determine the academic achievement proficiency of experimental and control group in Ataturk Principles and Revolution History course, there is no significant differences between two groups (t(69)=1. 874, p>. 05).

* Prof. Dr. , Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı

Experimental and control groups that is used different method, the academic achievement grades of students attend to Ataturk Principles and Revolution History course have a significant difference between pre-test and post test. [$F_{(1-69)}$ = 6. 040, p<. 05)]. These findings indicated that the application of traditional teaching method and multimedia use in Ataturk Principles and Revolution History course in terms of increasing different affect factors of students' academic achievement grades . It was seen that multimedia applications in experimental group which get higher grades in terms of academic achievement grades have more effect in improving students' grades before the experiment.

According to the pre-test results which are used to determine the attitudes of experimental and control group towards Ataturk Principles and Revolution History course, there is no significant differences between two groups. ($t_{(69)}$=1. 618, p>. 05).

Experimental and control groups that is used different method, the students attitude scores towards Ataturk Principles and Revolution History course have a significant difference between pre-test and post test. [$F_{(1-69)}$ = 9. 423, p<. 05)]. This finding indicated that Ataturk Principles and Revolution History courses given in traditional teaching methodology and multimedia has different effects in increasing the students' attitudes towards Ataturk Principles and Revolution History courses. It was seen that multimedia applications in experimental group which get higher scores in terms of attitude towards Ataturk Principles and Revolution History courses have more effect in improving students' scores before the experiment.

Keywords: Ataturk Principles and Revolution History education, multimedia, academic achievement, attitude.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 38-58.

ATTACHMENT STYLES IN GIFTED CHILDREN CAN CREATIVITY BE CORRELATED?

A. Esra ASLAN[*] Seval İMAMOĞLU[**]

ABSTRACT

In this research, intelligence factor was used as a separative element and the relationship between the attachment styles and the creative skills was examined. In addition, the effects of some demographic variables concerning gender and family profile on creativity and attachment styles were tested. The subjects were 368 first grade high school students (199 girls and 169 boys), and "Relationship Scales Questionnaire", "Torrance Tests of Creative Thinking", "General Ability Test", and "Personal Information Form" were used as measurements.

Results showed that there was no relationship between attachment styles and verbal creativity scores for both gifted and non-gifted groups. Gender factor had created a meaningful difference for the benefit of the girls for secure attachment and flexibility points in the gifted group. In terms of mothers' education, there were meaningful differences for gifted students in attachment styles, and for non-gifted students in verbal creativity. Having brothers/sisters also lead to differences on originality and fluency scores for gifted group.

Keywords: Attachment styles, creativity, gifted and talented

ÖZ

Zekânın ayırıcı faktör olarak kullanıldığı bu araştırmada, bağlanma stilleri ile yaratıcılık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca cinsiyet, aile profile gibi bazı demografik değişkenlerin bağlanma stilleri ve yaratıcılık becerilerine etkileri de araştırılmıştır. 368 lise öğrencisinin (199 kız, 169 erkek) örneklemi oluşturduğu çalışmada veri toplama araçları olarak, "İlişki Ölçekleri Anketi", "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi", "Genel Yetenek Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Bulgular, hem üstün yetenekli hem de üstün yetenekli olmayan grup için, bağlanma stilleri ve yaratıcılık becerileri arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Demografik değişkenlerden cinsiyet faktörü, kızlar lehine olmak üzere üstün yetenekli grupta "güvenli bağlanma" ile "sözel esneklik" puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yaratmıştır. Anne eğitim düzeyi, üstün yetenekli grupta bağlanma stilleri açısından farklılık yaratırken; üstün yetenekli olmayan grupta da sözel yaratıcılık puanlarında farklılık oluşturmuştur. Kardeş

[*] Prof. Dr , Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma A. B. D, e-mail: aeaslan@hotmail. com

[**] Dr. , Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma A. B. D, e-mail: (severden@gmail. com)

sahibi olma ise, üstün yetenekli grupta orjinallik ve akıcılık boyutlarında farklılık yaratmıştır.

Anahtar kelimeler: Bağlanma stilleri, yaratıcılık, üstün yeteneklilik.

1. INTRODUCTION

If a person has high IQ and healthy social and emotional relationships, we can expect to hear very succesful life stories about him. Based on this expectation, we may suppose that being gifted means that a person will acquire the strength of cause and effect relations, a powerful memory, a different and creative point of view for problems and outstanding solutions, and an ability of setting social, emotional relationship which involves awareness of his/her emotional needs and the power to control social and emotional aspects of life. Do these three concepts really interact among themselves? In this research, the objective is to examine the interaction of cognitive and socio-emotional features such as the attachment style of a person.

Studying the variables more profoundly, we can find the definition of a gifted person as reported in the Educational Department of the United States (1972): A general academic ability in all fields of education; creativity, special academic ability, leadership ability, showing high performance or being successful in the performance, based arts or in one or several of the psycho-motor abilities or having this kind of potential (ERIC, 1990; Parke, 1989: McClellan, 1985).

2. Having Super Abilities

Based on his researches and studies of many years, Renzulli, Reis, (1997) reported that being gifted is formed from three concepts. These are: (1) Above Average Ability, (2) Task Commitment, and (3) Creativity. Renzulli stressed that the interaction of these concepts produces an extraordinary performance, and called his model "Three Ring Conception. " It is possible to achieve excellent outcomes by the addition of some elements to high ability standards such as patience and perseverance in the creativity and personality dimensions. We can define creativity within the informative boundaries, as follows: Emerging as an original product or not as yet a product and based on ability, creativity is a cognitive skill which contains a problem-solving process special to its own and with which a person uses intelligence elements originally and productively (Aslan, 2001).

Creativity and intelligence are both outcomes of cognitive process. Creativity is considered to be a feature special not only to the gifted children, recent studies show that in order to exhibit his/her creativity, a person should be in normal intelligence distribution or above (Diessner, 1984; Stenberg and

O'Hara, 1999). In the studies of Runco and Albert, creativity and intelligence were found to be related to each other with those having about 120 intelligence parts (Runco and Albert, 1986).

With a view to the findings and the opposing ideas given so far, separate individual tests have been used in this research to determine the superior students and to find out their creativity levels (Plucker and Renzulli, 1999). It was supposed that normal intelligence level is a required condition and that to be creative, high intelligence is not a guarantee.

It is a known fact that the gifted individuals become much more successful in academic fields or in any subject they choose in accordance with their talents. However, studies on emotional intelligence competencies in recent years emphasize that it is not enough to be just gifted in order to be successful in life.

2.2. Attachment

The attachment theory developed by Bowlby (1980) is based on the relations formed and developed between the infant and the primary care-giver who looks after the baby. Bowlby defines the attachment as "a meaningful, special and enduring emotional bond with a specific person. " It is considered to last from birth to death and determines a person's emotional experiences and relations (Bowlby, 1982; Shaver & Mikulincer, 2002). This theory also explains the reasons why people tend to set strong emotional relations with others who are essential to them.

Regarding the quality of the attachment behavior which develops through infant-primary caregiver interaction, the child develops working models including judgments and evaluations on his/her own towards other people. In the light of this information, the child develops mental scheme for "self" and "others" (Bowlby, 1982; Bretherton, 1987; Hazan and Shaver, 1987).

Starting from babyhood, the child first makes the attachment figure and later his relations with others internal. The child begins to gather information about him and the world in accordance with the responses. A dependable, agreeable and consistent relation between the mother and the child allows the child to feel self-importance that will develop "positive self". Besides, these relations lead the child to consider others available, consistent and supportive and to develop "positive others" models. On the contrary, mother's neglect or indifferent attitude towards caring may lead the child to demand for freedom prematurely and to break the concept of attachment. Using these models frequently creates a "negative self" model and develops a "negative others" model (Main, 1990; Levy, Blatt, & Shaver, 1998). According to developed self and others working models, attachment styles are shaped.

If a person has high IQ and healthy social and emotional relationships, we can expect to hear time, Ainsworth, Blehar, Waters and Wall (1978) observed the behavior of children and mothers and rated attachment styles accordingly. Later, this rating was tested again together with many other researches done by Egeland and Farber (1984), Main, Kaplan, Cassidy, (1985), Belsky (1987), Isabella, (1993), Cassidy and Berlin (1994). Similar results were obtained in all researches.

Consequently, three different kinds of attachment styles such as secure, anxious-ambivalent, and avoidant attachment were defined. Based on Bowlby's two dimensional self and others model of attachment, Bartholomew and Horowitz (1991) developed four dimensions of the model. These are the secure, fearful, dismissing and preoccupied attachment styles. In this study, the classification was used.

1. 3. Problem

The aim of this research was to study the relationship between the attachment styles and verbal creativity of gifted and non-gifted students. Besides the main aim, the effects of demographical variables such as gender, educational status of parents, numbers of brothers/ sisters, and birth order on attachment styles and the creativity scores of gifted and non-gifted students were also investigated.

2. METHOD

2. 1. Participants

The universe of the research consists of 368 first grade high school students (199 girls, 169 boys) studying in five government schools in 2003-2005 within Kadıkoy district in Istanbul. The sampling consists of students from above and below 25% of the ordered general ability test scores. There are 53 students (40 girls, 13 boys) called "gifted" in the above group and 53 students (27 girls, 26 boys) called "non-gifted" in the below group.

2. 2. Procedure

The first step in this study was to apply the General Ability Test. The tests were scored, ordered and listed (Dağlıoğlu, 1995). To define "gifted" and "non-gifted" students among the participants (N=368), the highest 25% of the ordered general ability test scores were taken and named "gifted, "and the lowest 25% of the ordered general ability test scores were taken and named "non-gifted. " The attachment style scores, Verbal creativity scores were obtained both for gifted and nongifted students and analyzed.

2. 3. Instruments

2. 3. 1. General Ability Test (GY18+)

This test has been developed by Aslan and Savran. The test includes 50 items which measure quantitative, verbal and abstract intelligence. Although the pilot studies and validity and reliability analyses have been finished, studies are still going on to obtain norm values. The test has been developed for Turkish population ages 16 years and over. It has parallel forms and is scored as 1-0. In the analysis of internal consistency, r=. 94 (n=184) for form A and r=. 94 (n=205) for form B are found. Both forms were used in this research. The intelligence scores were obtained by general ability test and creativity scores measured by Torrance Tests of Creative Thinking.

Occurance styles of intelligence tests suggest suspicion in that they might contain creative competencies. Intelligence tests measuring mental abilities, have often been criticized for not being sufficient in measuring creative skills. Because the arrangement of these tests is not suitable for a person to produce unique answers (Freeman, 1962). The only aspect of creativity in Binet's test is the several elements based on imagination. The reason for these to be included in the test is that imagination is regarded as a süper mental process. In the corrections made later these elements were not excluded but they were insufficient (Yavuzer, 1989).

2. 3. 2. Relationship Scales Questionnaire (RSQ)

The Scales developed by Griffin and Bartholomew (1994) consists of 30 items showing four different attachment styles as "secure, fearful, dismissing and preoccupied. " Cronbach alpha level of subscales is between . 41 and . 71. Test-retest value for women is . 53, while for men, the value is . 49.

The Turkish validity and reliability studies of this scale have been done by Sumer and Gungor (1997, 1999). Two different reliability analyses were done, namely: internal consistency coefficent and test- retest analyses. In the analysis, the Cronbach alpha values of internal consistency coefficient were between . 27 and . 61. Test-retest value were between . 54 and . 78. In order to analyse the criterion validity, the relationships between Relationship Scales Questionnaire and State Anxiety Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale were investigated. The obtained results were statistically satisfactory (Sumer and Gungor, 1999).

2. 3. 3. Torrance Tests of Creative Thinking

The Torrance Tests of Creative Thinking, which assess verbal and figural creativity, were first published by E. Paul Torrance in 1966 (Torrance 1974; Zarnegar and Hocevar, 1988). As a means of assessing the creative thinking directly, the test has parallel forms. It has seven sub-tests in its verbal section. These are on Asking, Guessing Causes, Guessing Consequences, Product Improvement, Unusual Uses, Unusual Questions, and Just Suppose. For all verbal sub tests, fluency, flexibility, originality scores are obtained. "Asking, Guessing

Causes, Guessing Consequences" scores of Torrance Tests of Creative Thinking were used in this study.

For language equivalence, validity and reliability, A and B forms of the test were made by Aslan (1999) for kindergarten, primary, high school and adult groups. The language equivalencies for verbal test application between English and Turkish forms were (. 64) and (. 86): Meaningful correlation values at p<. 01 levels were obtained for English and Turkish forms for the same subjects (Aslan and Paccio, 2006).

Within reliability study framework, test-retest and internal consistency calculations were made. Cronbach alpha correlation coefficients scores were found between (. 62) and (. 71) for the high school subjects (Aslan, 1999; Aslan, 2001; Aslan and Puccio, 2006).

As criterion validity studies, comparisons were made with Wonderlic and WAIS tests. A relation of r=. 66 between the similarities sub test of WAIS and the Verbal Originality test scores of TTCT and statistically negative relation were found between the Reasoning Ability and Figural Originality (r=-. 67, p<. 05) (Aslan, 2001b).

The Torrance Tests of Creative Thinking and Adjective Check List scores were also compared in the criterion validity. The results showed that Being Ready for Consulting and Originality were negatively correlated (r=-. 34, p<. 05); a negative correlation was found between the Fluency and Order sub scale scores (r=-. 34, p<. 05) (Aslan, 2001b).

2. 3. 4 Personal Information Form

This instrument included five questions which are about gender, maternal education level, the number of siblings/brothers, and birth sequence of the participants. The questions were close-ended.

3. FINDINGS

Table 1 presents the descriptive statistics for the participants who completed both the original forms of Relationship Scales Questionnaire (RSQ) and the verbal part of Torrance Tests of Creative Thinking.

Table 1

Means and Standart Deviations of Relationship Questionnaire and Torrance Tests of Creative Thinking

	Gifted Students (n=53)		Nongifted Students (n=53)	
	μ	SD	μ	SD
Attachment Styles				
Secure	4. 19	0. 95	3. 98	0. 83
Fearfull	3. 63	1. 24	3. 65	1. 01

Dismissing	4. 48	1. 08	4. 24	0. 97
Preoccupied	4. 39	1. 10	4. 21	0. 86
Creativity Scores				
Fluency	25. 75	8. 58	24. 72	7. 42
Flexibility	15. 21	4. 42	14. 25	4. 14
Orijinalty	15. 30	7. 71	14. 87	8. 66

The first problem was to find whether there is a correlation between the gifted and non-gifted students' attachment styles and creativity scores. The existence of a relation between the attachment styles and the creativity scores of the students was tested with the Pearson Moments Correlation Techniques. As seen in Table 2, there is not any correlation between the attachment styles and the verbal creativity scores for gifted and non-gifted students.

Table 2

Pearson Moments Correlation Between Attachment Styles and Creativity Score Types for Gifted and Nongifted Students

Subscale	Fluency	Flexibility	Orijinalty
	Gifted Students (n= 53)		
Secure	0. 13	0. 26	0. 10
Fearfull	-0. 15	-0. 12	0. 10
Dismissing	-0. 02	0. 10	0. 12
Preoccupied	0. 00	-0. 08	-0. 24
	Nongifted Students (n= 53)		
Secure	0. 08	0. 06	-0. 11
Fearfull	-0. 09	-0. 11	0. 19
Dismissing	0. 08	0. 04	0. 04
Preoccupied	0. 22	0. 27	0. 07

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

The second sub problem was to examine the effect of gender on attachment styles and the creativity scores of gifted and non-gifted students. Results are shown in Table 3.

Table 3

Gifted Students Mann Whitney-U Test Results According To Gender Variables between Attachment Styles and Creativity Scores

Score types	Gender	N	Mean rank	Sum of rank	U

Secure	Girl	40	30. 34	1213. 50	126. 50**
	Boy	13	16. 73	217. 50	
Fearfull	Girl	40	26. 24	1049. 50	229. 50
	Boy	13	29. 35	381. 50	
Dismissing	Girl	40	27. 63	1105. 00	235. 00
	Boy	13	25. 08	326. 00	
Preoccupied	Girl	40	27. 42	1097. 00	243. 00
	Boy	13	25. 69	334. 00	
Fluency	Girl	40	29. 34	1173. 50	166. 50
	Boy	13	19. 81	257. 50	
Flexibility	Girl	40	30. 42	1217. 00	123. 00**
	Boy	13	16. 46	214. 00	
Originality	Girl	40	28. 15	1126. 00	214. 000
	Boy	13	23. 46	305. 00	

* p<0. 05, ** p<0. 01, ***p<0. 001

According to applied non-parametric Mann Whitney-U test, the meaningful results in the gifted group were obtained for secure attachment scores (U=126. 50, p<. 01) and flexibility scores (U=123. 00, p<. 01) in favor of gifted girls. In terms of non-gifted group, gender did not yield any differences on attachment and creativity scores.

The third problem of the research was about analysis of attachment styles and verbal creativity scores of gifted and non-gifted students according to mothers' educational level. Non parametric Kruskal Wallis-H test was used to analyze the variables. (See table 4)

Table 4

Gifted Students' Kruskal Wallis-H results between Attachment Styles and Creativity Scores According To Mother Education Level

Score types	Mother education level	N	Mean rank	Sd	χ^2
Secure	Primary	19	25. 45	2	0. 32
	High School	18	27. 53		
	Univ. and above	16	28. 25		
	Total	53			
Fearfull	Primary	19	33. 76	2	**7. 93***
	High School	18	19. 50		
	Univ. and above	16	27. 41		
	Total	53			
Dismissing	Primary	19	29. 79	2	0. 99

	High School	18	25. 11		
	Univ. and above	16	25. 81		
	Total	53			
Preoccupied	Primary	19	25. 76		
	High School	18	30. 39	2	1. 36
	Univ. and above	16	24. 66		
	Total	53			
Fluency	Primary	19	27. 50		
	High School	18	31. 72	2	4. 05
	Univ. and above	16	21. 09		
	Total	53			
Flexibility	Primary	19	26. 97		
	High School	18	31. 00	2	2. 57
	Univ. and above	16	22. 53		
	Total	53			
Originality	Primary	19	29. 82		
	High School	18	24. 86	2	1. 05
	Univ. and above	16	26. 06		
	Total	53			

* p<0. 05, ** p<0. 01, ***p<0. 001

In the gifted group, the mothers' education level had an effect only on fearful attachment styles' scores ($\chi 2$=7. 93 p<. 05), whereas it had no effect on creativity scores. To find the sources of differences among groups, non-parametric Mann Witney-U test was used as a post hoc test. The results showed that differences occurred between mothers with high school education and those with primary school education (U=81. 00, p<. 01) in favor of mothers who graduated from primary school (See table 5).

Table 5

Gifted Students' Mann Witney U Test Results for Fearfull Attachment Style According To Mother Education Level

Mother education level	N	Mean Rank	Sum of rank	U
Primary	19	23. 74	451. 00	81. 00**
High School	18	14. 00	252. 00	
Total	37			
Primary	19	20. 03	380. 50	113. 50
Univ. and above	16	15. 59	249. 50	
Total	35			
High School	18	15. 00	270. 00	99. 00

Univ. and above	16	20. 31	325. 00	
Total	34			

* p<0. 05, ** p<0. 01, ***p<0. 001

On the other hand, as seeing Table 6, for the non-gifted group, results indicated that mothers' education level had an effect on flexibility (χ2=9. 80, p<. 01) and originality (χ2=9. 12, p<. 05) scores but it had no effect on attachment styles scores.

Table 6

Nongifted Students' Kruskal Wallis-H Results between Attachment Styles and Creativity Scores According To Mother Education Level

Score types	Mother education level	N	Mean rank	sd	χ^2
Secure	Primary	21	24. 86	2	0. 94
	High School	18	27. 17		
	Univ. and above	14	30. 00		
	Total	53			
Fearfull	Primary	21	25. 98	2	1. 03
	High School	18	29. 92		
	Univ. and above	14	24. 79		
	Total	53			
Dismissing	Primary	21	23. 86	2	1. 45
	High School	18	29. 06		
	Univ. and above	14	29. 07		
	Total	53			
Preoccupied	Primary	21	25. 98	2	1. 45
	High School	18	24. 94		
	Univ. and above	14	31. 18		
	Total	53			
Fluency	Primary	21	24. 45	2	3. 54
	High School	18	24. 81		
	Univ. and above	14	33. 64		
	Total	53			
Flexibility	Primary	21	21. 98	2	9. 80**
	High School	18	24. 42		
	Univ. and above	14	37. 86		
	Total	53			
Originality	Primary	21	22. 64	2	9. 12*
	High School	18	23. 81		
	Univ. and above	14	37. 64		
	Total	53			

* p<0. 05, ** p<0. 01, ***p<0. 001

The Mann Whitney-U test was used as a post hoc test for non-gifted students' flexibility scores. It showed that differences were obtained between mothers who graduated from primary school and those who graduated from the university or above (U= 58. 50, p<. 01). Also, differences were obtained between mothers who graduated from high school and those from the university or above (U= 62. 50, p<. 01). The differences in both results were in favor of the students whose mothers have university education level or above (See Table 7).

Table 7

Nongifted Students' Mann Witney U Test Results for Flexibility Scores According to Mother Education Level

Mother education level	N	Mean Rank	Sum of rank	U
Primary	21	19. 19	403. 00	172. 00
High School	18	20. 94	377. 00	
Total	39			
Primary	21	13. 79	289. 50	58. 50**
Univ. and above	14	24. 32	340. 50	
Total	35			
High School	18	12. 97	233. 50	62. 50*
Univ. and above	14	21. 04	294. 50	
Total	32			

* p<0. 05, ** p<0. 01, ***p<0. 001

In the non-gifted group, mothers' education level had also created differences among originality scores (χ^2=9. 12, p<. 05). Non-parametric Mann Witney-U tests showed differences between mothers who graduated from university or above and those from primary school (U=63. 50, p<. 01). A meaningful difference was also gained between mothers who graduated from university or above and those from high school (U=60. 50, p<. 05). Both results for originality scores were observed in favor of mothers with higher education (see Table 8).

Table 8

Nongifted Students' Mann Witney U Test Results for Originality Scores According to Mother Education Level

Mother Education Level	N	Mean Rank	Sum of rank	U
Primary	21	19. 62	412. 00	181. 00
High School	18	20. 44	368. 00	
Total	39			

Primary	21	14. 02	294. 50	63. 50**
Univ. and above	14	23. 96	335. 50	
Total	35			
High School	18	12. 86	231. 50	60. 50*
Univ. and above	14	21. 18	296. 50	
Total	32			

* p<0. 05, ** p<0. 01, ***p<0. 001

The analysis of differences among the attachment styles and creativity scores in terms of fathers' education level of the gifted and non-gifted students was done. The Kruskall Wallis-H technique was used as a statistical technique. It was determined that the education level of the father did not create any difference in all types of attachment styles and verbal creativity sub scores both in the gifted and non-gifted students.

The fifth sub-problem of the research was about the differences among attachments styles and verbal creativity scores in terms of the number of brothers and sisters. Significant differences were found for the fluency (χ^2=6. 31 p<. 05) and originality (χ^2=7. 65, p<. 05) scores of gifted students, whereas the number of brothers and sisters did not create any difference in the attachment scores for non-gifted students (See Table 9).

Table 9

Gifted Students' Kruskal Wallis-H Test Results between Attachment Styles and Creativity Scores According to Siblings/Brothers Number

Score types	Number of children	N	Mean Rank	Sd	χ^2
Secure	One	6	22. 33	2	3. 77
	Two	30	30. 60		
	Three and above	17	22. 29		
Fearfull	One	6	29. 42	2	1. 05
	Two	30	25. 10		
	Three and above	17	29. 50		
Dismissing	one	6	27. 58	2	0. 45
	Two	30	25. 80		
	Three and above	17	28. 91		
Preoccupied	One	6	29. 08	2	0. 15
	Two	30	26. 98		
	Three and above	17	26. 29		
Fluency	One	6	30. 83	2	6. 31*
	Two	30	22. 40		
	Three and above	17	33. 76		
Flexibility	One	6	28. 67	2	0. 68

	Two	30	25. 48		
	Three and above	17	29. 09		
Originality	One	6	29. 50	2	7. 65*
	Two	30	22. 07		
	Three and above	17	34. 82		

* p<0. 05, ** p<0. 01, ***p<0. 001

Non-parametric Mann Whitney-U test was used as post hoc analysis. As seeing in Table 10, the difference revealed fluency scores between students with two brothers/sisters and with three and more for gifted students (U= 143, 00, p<. 01) in favor of students with two sisters /brothers. However, no meaningful result was achieved on attachment styles of gifted students.

Table 10

Gifted Students' Mann Witney U Test Results for Fluency Scores According to Siblings/Brothers Number

Number of Siblings/brothers	N	Mean Rank	Sum of rank	U
One	6	22. 83	137. 00	64. 00
Two	30	17. 63	529. 00	
Total	36			
One	6	11. 50	69. 00	48. 00
Three and above	17	12. 18	207. 00	
Total	23			
Two	30	20. 27	608. 00	143. 00*
Three and above	17	30. 59	520. 00	
Total	47			

* p<0. 05, ** p<0. 01, ***p<0. 001

Non-parametric Mann Whitney-U test was used as post hoc analysis. The difference revealed originality scores between students with two brothers/sisters and those with three and more brothers/sisters for gifted students (U= 128, 50, p<. 01) in favor of students with three and more brothers/sisters. However, no meaningful result was achieved on attachment styles of gifted students (See Table 11).

Table 11

Gifted Students' Mann Witney U Test Results for Originality Scores According to Siblings/Brothers Number

Number of Siblings/brothers	N	Mean Rank	Sum of rank	U
One	6	22. 08	132. 50	68. 50
Two	30	17. 78	533. 50	

Total	36			
One	6	10. 92	12. 38	44. 50
Three and above	17	65. 50	210. 50	
Total	23			
Two	30	19. 78	593. 50	128.
Three and above	17	31. 44	534. 50	50**
Total	47			

* p<0. 05, ** p<0. 01, ***p<0. 001

The attachment styles and the creativity scores of the gifted and non-gifted students were also tested. This analysis revealed no significant differences on attachment styles and verbal creativity scores for both gifted and non-gifted students.

4. DISCUSSION

The purpose of this study was two-fold. The first goal was to examine whether there is any relationship between attachment styles and verbal creativity of the gifted and non-gifted subjects. The subsequent goal was to observe whether some demographic variables create any differences on attachment styles and creativity scores of the gifted and non-gifted participants.

To establish gifted and non-gifted subjects among participants (N=368), the General Ability Test was used. After scoring the General Ability Test, the list was ordered and the highest 25% of the scores were taken and named "gifted" (n=53), while the lowest 25% of the subjects were taken and named as "non-gifted" (n=53). Due to main problem was to examine whether there is any relationship between attachment styles and verbal creativity of the gifted and non-gifted subjects, the correlation did not tested between intelligence and creativity. Creativity and intelligence are two concepts which are mixed in many ways. Although a little relation was observed between an ordinary intelligence test and creativity, a positive relation was seen between creativity and intelligence when California Achievement test was used (Runco and Albert, 1986; Davaslıgil, 1995). The relationship of creativity and intelligence can be problem for another research.

It has been found that there is no relationship between attachment styles and verbal creativity scores in our research. It is supposed that the problem-solving ability of a person is not measured directly in this study, and creative thinking ability may lead to problem-solving ability. The existence of a relation between the ability of producing original ideas and secure attachment is compatible with literature. As in the study of Kobak, Cole, Ferenze-Gilles, Fleming & Gamble (1993), negative emotions are thought to have inhibitive role

in producing original ideas/solutions. In other words, we see that s/he can have risks in trying the untried ideas and solutions. However, these results require that problem-solving ability, attachment styles and creative thinking variables should be studied in further researches.

In a research in which Mikulincer and Sheffi (2000) studied the effect of the adult attachment styles, cognitive processes of positive emotions in three different experiment settings. Those who securely attached in all experimental settings made higher ratings (cognitive processes) with positive emotions and displayed better performance in creative problem-solving tasks. In another research, Kobak, et al. (1993) examined the relation among the attachment styles of 20-30 years old subjects, their negative emotions, and their problem-solving abilities. They concluded that those with secure attachment styles reacted with less anger and developed more constructive and moderate behavior focusing on the problem and tried to find solutions by discussing with others. It was also found that those who developed insecure attachment had more restricted and less constructive relations with their mothers and conceived their mothers' approach as an attack and considered their discussions with their mothers an opportunity to attack them.

Some characteristics like producing many ideas, looking at the facts in various ways, and some other distinguished cognitive abilities are included in creative thinking. Relationship between verbal creativity and attachment styles was not observed in this study. This may be explained by the nature of the sample and by the fact that the participants have not come across the real problem situation

There is another point that child-raising styles are not parallel with Western countries. It is thought that the style of family behavior has an effect on problem-solving behavior of children. This question comes to our mind: Is it possible to measure the effect of real family-child interaction on problem-solving using the standard data collection instrument developed abroad? It is suggested to examine the variables in further studies.

When gender are taken into consideration, it is observed that gifted girls exhibited more secure attachment styles than the boys, and approached the matters and the phenomena through more than one dimension (flexibity).

Hanson (1997) studied creativity among 140 ninth grade adolescents and its relationship to their ego development and parental representation. No relationship was found between creativity and ego development, for the total sample. However, when the girls and boys were separately analyzed, a relation between creativity and ego development for males was discovered.

In another study done by Xiaoxia (1999), creativity and academic achievement were examined in terms of the sex variable. Creativity was tested by Torrance Test of Creative Thinking and while the boys were found getting higher scores in flexibility and originality than the girls, the girls got higher scores in enrichment. The term fluency defines the ability of producing many ideas when faced a problem; flexibility is the ability of thinking and idea producing in more than one dimensions and enrichment defines the ability of going into the details of an idea and applying it.

Relations between emotional development features like attachment style, ego development and cognitive features like creativity have indicated the need for deeper analysis of both development faces. However, there is no compromise in the research results concerning the effects for gender factor on creativity. The question of whether gender factor creates any difference for creative thinking ability has been studied in more than one research and different results have been observed. For example, in one study, Ozben and Argun (2002) gathered data from 161 students of social sciences, sciences and fine arts. Results indicated that girls were meaningfully different from boys in fluency and flexibility score types.

In Aslan and Puccio (2006)'s Torrance Tests of Creative Thinking Turkish form development study, a meaningful result was obtained in verbal fluency and flexibility scores between males and females (Ngirls =266, Nboys =195) in Form B, but it was not repeated in Form A.

The research findings given so far point out the fact that the gender can cause differences in different cultures and even in the same culture and these differences sometimes benefit the girls, sometimes the boys. These controversial results bring to mind that creative thinking ability is affected by a number of factors, such as the role of gender, child-rearing styles of families, socio-cultural level, and the value of a child in the community.

In our study, we examined the effect of parents' education level on attachment and verbal creativity scores. The meaningful results were obtained between gifted students whose mothers graduated from high school and thosefrom primary school in fearful attachment scores. The difference was in favor of gifted students whose mothers graduated from primary school.

Ertem&Yazıcı (2006) examined psycho-social problems and frequency of depression among second grade high school students. The results showed that adolescents have problems mostly with their mothers. Also, the low level educated mothers had more coercive attitudes towards their children.

Crowell & Feldman (1988) studied the attachment styles and tool handling abilities of pre-school children and behavior of mothers. The mothers of the securely attached children were found to be more supportive, demonstrative and helpful; and the mothers of avoidantly attached children were less helpful, colder, more controlling and helpful only when the task was done. The mothers of anxiously/ambivalently attached children were observed to be moderate and kind but sometimes coercive and inconsistent, giving unpredictable reactions. It was observed that the mothers of preoccupied attached children were more cowardly in their behavior and they clicked to their mothers. In their adulthood, they became anxious and dependent individuals.

Another finding of our study was the significant relationship between flexibility and originality scores for verbal creativity of non-gifted students whose mothers have university and above education level. The highly educated mothers appeared to be more tolerant than those with low education level on their childrens' unique and unusual ideas (flexibility and originality).

On the other hand, the fathers' education level had no effect on their childrens' attachment style and verbal creativity scores indicating that mothers have more active role in child-rearing process in our culture.

Another meaningful result was found between gifted students who have two brothers/siblings and those who have three and more brothers/siblings in fluency and originality scores. The meaningful result was in favor of gifted students who have two brothers/siblings. It can be thought that having one sister/brother in childhood can create more competition and limit the freedom to use facilities, encouraging more creative ideas and development of high IQ among children.

REFERENCES

AİNSWORTH, M. ; BLEHAR, M. ; WATRES, E. , & WALL, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ASLAN, E. A. (1999). Adaptation of Torrance Test of Creative Thinking, International Conference on Test Adaptation Proceedings. Geoerge Town University, Washington D. C.

ASLAN, E. A. (2001a). Kavram boyutunda yaratıcılık. [Conceptual dimensions of creativity], Ankara: Turk Psikolojik Danısma ve Rehberlik Dergisi. 16(2), 15-22.

ASLAN, E. A. (2001b). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu. [Turkish Version of Torrrance Tests of Creative Thinking]. Istanbul: M. U. Ataturk Egitim Fakultesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 14, 19-40.

ASLAN, E. A. (2002). Yaratıcı problem çözme. İçn. Örgütte kisisel gelişim [Creative problem solving. In personal development at organization] Esra A. Aslan (Ed.) Ankara: Nobel Yayınları**.**

ASLAN, E. A. & PUCCİO, G. (2006). Developing and testing A turkish version of Torrance Tests of Creative Thinking: A study of adults. Masseachusetts: Journal of Creative Behavior. 40(3) Thirds Quarter, 163-178.

BELSKY, J. (1987). Modern evolutionary theory and patterns of attachment. Child Development, 62, 141-161.

BOWLBY, J. (1977). The Making and Breaking of Affectional Bonds: Aeitology and Psychopathology in The Light of Attachment Theory. British Journal of Psychiatry. 130: 201-210.

BOWLBY, J. (1980). Attachment and loss. Volume III: Loss, sadness and depression. New York: Basic Books.

BOWLBY, J. (1982). Attachment and loss. Volume I. Attachment. (2nd ed.). New York: Basic Books.

BOWLBY, J. (1988). A Secure Base: Parent-Child Attachment and Human Development. New York: Basic Books**.**

BRETHERTON, I. (1987). New perspective on attachment relations: Security, communication, and internal working models. In J. Osofsky (Ed.). Handbook of Infant Development. New York: Wiley.

CASSİDY, J. & BERLİN, L, J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. Child Development, 65, 971-991.

CROWELL, J. A. , & FELDMAN, S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. Child Development, 59, 1273-1285.

DAĞLIOĞLU, E. (1995). İlkokul ikinci sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi. [Determining gifted and talented students among second grade students at elementary school]. (Unpublished Doctorate Thesis). Ankara: Hacettepe Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu.

DAVASLIGİL, U. (1995). Üstün Zekâlı Cocukların Eğitimi. [Education of gifted and talented Children]. Yasadıkça Eğitim. İstanbul: Sayı 43. (Kasım-Aralık):21-27.

DİESSNER, R. (1984). Correlation of the Khatena-Torrance Creative Perception Inventory and The Wechsler Adult Intelligence Scale. The Creative Child and Adult Quartely, 9(1), 19-30.

ERTEM, U. & YAZICI, S. (2006). Ergenlik döneminde psiko-sosyal sorunlar ve depresyon. [Psycho-social problems at adolescent period]. Aile ve Toplum, 8(3), 7-13.

HANSON, L. (1997). A study of creativity in adolescence as related to ego development and parental attachment. New York: Unpublished Doctorate Thesis. Department of Psychology at Pace University.

HAZAN, C. , & SHAVER, P. R. (1987). Romantic love conceptualizing as an attachment process. Journal of Personality and Social Psychology, 52(3), 511-524.

ISABELLA, R. A. (1993). Origins of attachment: Maternal Interactive behavior across the first year. Child Development, 64, 605-621.

KOBAK, R. R. ; COLE, H. E. ; FRENZ-GİLLİES, R. ; FLEMİNG, W. S. , & GAMBLE, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving: A control theory analysis. Child Development, 64, 231-245.

LEVY, K. N. ; BLATT, S. J. , & SHAVER, P. R. (1998). Attachment styles and parental representations. Journal of Personality and Social Psychology, 74(2), 407-419.

MAİN, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, chancing methodologies and the **concept of conditional** strategies. Human Development, 33, 48-61.

MAİN, M. , KAPLAN, N. , CASSİDY, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton, Waters (Eds.), Growing Points of Attachment Theory and Research. Monograph of the Society for Research in Child Development, 209 (1–2), 66–104.

MCCLELLAN, E. , (1985). Defining giftedness? ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, Eric no, ED262519.

MİKULİNCER, M. & SHEFFİ, E. (2000). Adult attachment style and cognitive reactions to positive affect: A Test of mental categorization and creative problem solving. Motivation and Emotion, 24(3), 149-174.

ÖZBEN, S. , & ARGUN, Y. (2002). Sosyo demografik özelliklere göre üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Dokuz Eylul Universitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 8-17.

PARKE, B. N. (1989). Gifted students in regular classrooms. Massachusetts: Allyn and Bacon.

PLUCKER, J. A. and RENZULLİ, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. Handbook of Creativity içinde. Cambridge: Cambridge University Press:: 35-61.

RENZULLİ, J. S. & REİS, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model. how to guide for educational excellence. 2nd Ed. Connecticut. Creative Learning Press.

RUNCO, M. A. ; ALBERT, R. S. (1986). "The Threshold Theory Regarding Creativity and Intelligence" The Creative Child and Adult Quartely. Vol:11 (4):212-218.

SHAVER, P. R. , & MİKULİNCER, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. Attachment and Human Development, 4, 133–161.

STENBERG R. J. and O'HARA, L. (1999). Creativity and Inteligence. Handbook of Creativity içinde. Cambridge: Cambridge University Press: 251-272.

TORRANCE, E. PAUL (1974). Torrance Test of Creative Thinking, Norms–Technical Manual, Bensenville, I. U. :Scholasting Testing Service, İnc.

XİAOXİA, A. (1999). Creativity and academic achivement: An investigation of gender differences. Creativity Research Journal. 12(4):329-338.

YAVUZER, H. (1989). Yaratıcılık. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

ZARNEGAR, Z. and HOCEVAR, D. (1988). Components of Original Thinking in Gifted Children. Educational and Psychological Measurement, 1, 5-14.

ÜSTÜN YETENEKLİ ERGENLERİN BAĞLANMA STİLLERİ VE YARATICI DÜŞÜNCE BECERİLERİLERİ İLİŞKİLENDİRİLEBİLİR Mİ?

Esra A. Aslan Seval İmamoğlu

ÖZET

Ergenlik dönemi bireyin yetişkin dünyasında yerini almak üzere sosyal, duygusal, fiziksel pek çok değişim ve çabanın görüldüğü bir dönemdir. Bu gelişim yüzlerinin hepsi için ortak etkenlerden biri zekâ düzeyidir. Piaget tarafından "uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanan zekâ, ergenin de yaşamdaki yönelimleri, problem çözme becerisi gibi pek çok durumda etkili olmaktadır.

Bu araştırmada üstün yetenekli olmanın, sosyal ve duygusal yönelimlerini etkileyen bağlanma tarzları ve yaratıcı düşünce becerisinin arasında farklılaşmaya neden olup olmadığının sorgulanması üzerine kurgulanmıştır. Birincil olarak, üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin bağlanma stilleri (güvenli, korkulu, kayıtsız, saplantılı) ile sözel yaratıcılık puanları (akıcılık, esneklik, orijinallik) farklılaşıp farklılaşmadığı bu araştırma kapsamında sınanmaktadır. İkincil olarak, yine üstün olan ve olmayan ergenlerin bazı demografik değişkenlerinin (Cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası) bağlanma stilleri ve yaratıcılık puanları arasında bir farklılığa neden olup olmadığı da araştırmada incelenmektedir.

İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı beş devlet lisesinde 2003-2005 öğretim yılında öğrenim gören, 368 Lise 1. sınıf öğrencileri (199 kız, 196 erkek) öğrencilerine genel yetenek testi uygulanarak puanları sıralanmıştır. Bu puan sıralamasının üst %25'lik diliminde ve alt %25'lik diliminde kalanlar araştırmanın üstün yetenekli olan ve olmayan şeklinde kodlanarak örneklemi oluşturmuşlardır.

Araştırmada kullanılan Genel Yetenek Testi(GY18+) Savran ve Aslan tarafından geliştirilmiş sayısal, sözel ve soyut zekayı ölçümleyen klaik bir kağıt kalem testidir. Henüz yayınlanmamış, ancak, pilot geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış bir ölçektir. Ölçek 16 yaş üzerindeki kişilere uygulanmak üzere geliştirilmiştir ve paralel formları vardır. Puanlaması basit ve kolay bir ölçektir. İç tutarlılık analizlerinde A formu için r=. 76 (n=184), B formu için r=. 87 (n= 205) değerleri elde edilmiştir.

Genel yetenek ölçümüne göre ayrılan 53 "üstün yetenekli" (40 kız, 13 erkek); 53 "üstün yetenekli olmayan (27 kız, 26 erkek) toplam 106 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin bağlanma tarzları ; lişki Ölçekleri Anketi (Relationship Questionnaire), yaratıcı düşünce becerileri de Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri sözel (A ve B formu) ile ölçümlenmiştir. Demografik özelliklerin belirlenmesi için de araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Üstün yetenekli olan ve olmayan gruplarda da ayrı ayrı bağlanma stilleri ve yaratıcılık puan türleri arasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile ilişki bulunamazken, üstün yetenekli grupta kayıtsız bağlanma ile akıcılık puan türü arasında (r=. 03, p<. 05) ve güvenli bağlanma ile orijinallik arasında (r=-. 01, p<. 01) anlamlı ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci problemi cinsiyetin, üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin bağlanma stilleri ve yaratıcılık puanları arasında bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

Üstün yetenekli olan grupta cinsiyet değişkenine göre bağlanma stilleri ve yaratıcılık puanları arasındaki farklılaşma non parametrik Mann Witney-U testi ile sınanmıştır. Güvenli bağlanma puanları (U=126, 50) kızlar lehine olmak üzere p<. 01 düzeyinde; yaratıcılık testi puan türleri için ise, esneklik puan türü (U=123, 00) için yine kızlar lehine olmak üzere p<. 01 düzeyinde anlamlı sonuç bulunmuştur.

Sonuç olarak, . Üstün yetenekli öğrencilerin çok fikir üretebilme becerisinin, annesi ile olumlu sayılmayan bir bağlanma tarzı olan kayıtsız bağlanma ile anlamlı ilişki göstermesi ilgi çekicidir. Güvenli bağlanma tarzı ise, özgün ve farklı fikirler üretebilme ile ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, nicel araştırma tarzının istenilen düzeyde veriye ulaşmaya imkân sağlamadığı ve nitel analiz yöntemlerinin ve araştırma desenlerini kullanılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Üstün yeteneklilik, bağlanma stilleri, sözel yaratıcılık.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), ss. 59-80.

FEN VE TEKNOLOJİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ: BURDUR İLİ ÖRNEĞİ

Yasemin AKSU[*] **Dilek ERDURAN AVCI**[**]

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; Fen ve Teknoloji ile Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutum ve görüşlerini belirlemek ve bu tutumların öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Burdur ili Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan 210 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi ve Görüş Formu" ve "Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. İstatistiksel veri analizinde, ANOVA ve t-testi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum puanlarının; cinsiyete, deneyim süresine, branşlara, çevre kuruluşuna üyelik ve çevre ile ilgili proje çalışmalarına katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu Dünya'nın, Türkiye'nin ve Burdur'un en önemli çevre sorununun doğal kaynakların kullanımı olduğunu, çevre konusunda bilinçlenmeye en çok katkıda bulunan aracın tv ve radyolar olduğunu, çevre ile ilgili şikâyetleri herhangi bir kuruma bildirmediklerini, çevre duyarlılığı konusunda; toplumun yetersiz, öğrencilerinin orta, kendilerinin iyi düzeyde olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çevre sorunları, tutum, öğretmen.

THE DETERMINATION OF THE SCIENCE AND TECHNOLOGY AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES AND VIEWS TOWARDS ENVIRONMENTAL ISSUES: SAMPLE OF BURDUR PROVINCE

ABSTRACT

The aim of this study was to examine science and technology, and primary school teacher's attitudes and views towards environmental issues and to analyze significant differences of these attitudes in terms of samples demographic characteristics. Data for the study were collected from o sample of 210 teachers from the schools around Burdur City Centre in 2008-2009 academic years. In this research, "Personal Information and Opinion Form" and "Attitudes towards

[*] Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü BURDUR
[**] Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitim A. B. D BURDUR

environmental issues" were used. In statistical data analysis, ANOVA and t-Test were used. Results of the study, it determined that, teacher's attitudes towards environmental issues scores were high level. Attitudes scores of participants of this study; according to gender, experience levels, branches, membership of an environmental institutes and to participate in school and outside school projects do not differientiate for significant level. Furthermore, most of the teachers stated that, most important environmental issues of the world, Turkey and Burdur was misutilization of natural resources; television and radio were the most contributing instruments to environmental consciousness; weren't inform any complaint about environment to any public services and consciousness of society in terms of environment was not enough, consciousness of teachers was good.

Key Words: Environmental issues, attitude, teacher.

1. GİRİŞ

Çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde, hemen ya da zaman içerisinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir süre içerisindeki toplamıdır (Hamamcı & Keleş, 1998). İnsanoğlu var olduğundan bu yana hem çevresindeki olaylardan etkilenmiş, hem de çeşitli faaliyetlerle çevresini etkilemiş, zarar vermiş, kirlenmesine sebep olmuştur (Yalçın, 1993). İnsanın çevre ile ilişkisi, bir bütünlük içinde, sürekli bir değişim ve dönüşüm içinde devam etmektedir. Bir ilişkiler bütünü olan çevrenin soruna dönüşmesi, genellikle insan kaynaklı etkenlerin kendilerine özgü nitelikleri ve nicelikleri ile doğanın ilişkiler sistemini ve dengelerini zorlamasının bir sonucu olarak meydana gelmektedir (Buhan, 2006).

Çevre sorunları; tabiatın temel fiziksel yapıları olan hava, su ve toprak üzerinde olumsuz etkilerin oluşması ile ortaya çıkan ve canlıların yaşamsal aktivitelerini olumsuz yönde etkileyen problemlerdir (Topbaş vd. , 1998). Küresel çevre sorunları sanayileşmenin hız kazanması ile birlikte, fosil yakıtların çok fazla ve yoğun olarak kullanılması ile birlikte ortaya çıkmış sorunlardır. Bunlar arasında: radyoaktif-nükleer tehlike, sera etkisi, ozon tabakasının parçalanması, biyoçeşitliliğin yok olma tehdidi altında olması, erozyon, çölleşme ve kuraklık, iklim değişikliği gibi birçok çevre problemi sayılabilir (Sandal, 2005). Türkiye'deki çevre sorunlarına bakıldığında da gelişmekte olan ülkelerdeki sorunlara benzer hatta aynı sorunların yaşandığı görülür. Türkiye öncelikle sanayi alanında gelişmiş ülkelere yetişmek çabasındadır. Bu sebeple de çevre sorunları ekonomik kaygıların gölgesinde kalmıştır (Bozdaş, 2006). Ülkemizdeki yerel çevre sorunları şu şekilde sıralanabilir: hava kirliliği, su kirliliği, gürültü kirliliği, katı atıklar, kıyı kirliliği, kentlerde yaşanan yeşil alanların azlığı, erozyon, görüntü kirliliği, toprak kirliliği, anız yangınları, tehlikeli atıklar (Sandal, 2005). Burdur il sınırı

içerisindeki çevre sorunlarını ise öncelik sırasına göre şu şekilde sıralayabiliriz: hava kirliliği, atıklar, su kirliliği, toprak kirliliği, gürültü kirliliği, görsel kirlilik, erozyon (Burdur İl Çevre ve Orman Müdürlüğü İl Çevre Durum Raporu, 2007).

Günümüzde, çevre sorunları ile ilgili mücadelede bazı uluslararası anlaşmalar ve uygulamalar dikkat çekmektedir. Fakat diğer bütün faaliyetleri yerine getirecek olan bireylerde çevreye karşı olumlu tutum geliştirmenin sorunun çözümündeki önemi de göz ardı edilmemelidir (Alım, 2007). Çevre sorunlarını insanlara duyurmada ve önlemler almada ilk başvurulacak yol eğitimdir. Bu nedenle insanlara her türlü eğitim imkânlarından faydalanarak çevre bilincinin verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çevre bilincine erişilmesinde en önemli koşul ise, bireyin sosyal davranışlarının temelden değişmesidir. Bu da ancak verilecek etkili bir çevre eğitimiyle mümkündür (Kabaş, 2004). Amaç çevrenin korunmasına ve sorunların çözümüne bilinçli ve etkin bir biçimde katkıda bulunabilecek bireyler yetiştirmektir (Aşılıoğlu, 2004). Bu noktada, çevre eğitimi sürecinin önemli aşamalarından birini oluşturan ve gelecek kuşaklara çevre eğitimi verecek olan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarının önemi ortaya çıkmaktadır (Altın vd. , 2002).

Tutum, insanların belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya belli bir düşünceyi kabul ya da reddetme halinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş halidir. Tutum sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1988). Çevreye yönelik tutumlar; çevre problemlerinden kaynaklanan huzursuzluklar, korkular, kızgınlıklar, değer yargıları ve çevre problemlerinin çözümüne hazır bulunuşluk gibi kişilerin çevreye yararlı davranışlara olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerinin hepsine denir (Erten, 2005). Son zamanlarda yapılan araştırmalar sonucunda bilinenlere göre birçok çevre sorunlarının esasını sorumsuz davranışlar oluşturmaktadır. Şüphesiz davranışları etkileyen etmenlerden en önemlisi tutumdur (Bradley vd. , 1999). Tutum kuvvetli ise, tutum bireyin kişisel yaşantısına dayalı ise, tutum birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyor ise, tutumun sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa bu durumda tutumun bilişsel yönü ile davranışlar arasında tutarlılığın olması için gerekli olan bir takım koşullar sağlanmış demektir (Cüceloğlu, 1991).

Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik tutumları, çevre eğitimindeki yetenekleri ve çevre eğitiminin fen ile olan ilişkisi ile doğru orantılıdır. Chung Ko ve Kin Le (2003), öğretmenlerin çevre eğitimine karşı tutumları olumlu ise çevre eğitimi öğretimine karşı daha çok eğilimli olduklarını vurgulamaktadırlar. Eğitim yöneticisi olan öğretmenlerin çevreye karşı tutumlarının yetiştireceği öğrenciler üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bizi gelecekte

çevre sorunlarına karşı ne ölçüde bilinçli ve duyarlı vatandaşlar beklediğini kestirebilmemiz için; yarının vatandaşı olan bugünün öğrencilerine eğitim veren öğretmenlerin çevre sorunları hakkındaki tutumlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerimizin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını bilirsek, gelecekte çevre ve çevre sorunlarına karşı ne düzeyde duyarlı vatandaşlar yetişeceği konusunda fikir sahibi olabiliriz. İlköğretim programında çevre ve çevre sorunları konusu ağırlıklı olarak Fen ve Teknoloji dersleri programında yer almaktadır (MEB, 2006). Öğrenciler Fen ve Teknoloji dersini ilköğretim 4. sınıftan itibaren görmektedirler. Bu dersler 4. ve 5. sınıfta sınıf öğretmeni, 6. , 7. ve 8. sınıfta ise fen ve teknoloji öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bu bağlamda çevre ve çevre sorunlarının öğretimi ve bu konuda öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmesi açısından fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin önemi bir kat daha artmaktadır.

Son yıllarda yapılan çevre sorunlarına yönelik tutum konusundaki çalışmalara bakıldığında, yoğun olarak öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının incelendiği görülmektedir (Tecer, 2007; Said vd. , 2007; Tuncer vd. , 2005; Erol, 2005; Atasoy, 2005; Özmen vd. , 2005; Çabuk & Karacaoğlu, 2003; Engin, 2003; Özdemir, 2003; Görümlü, 2003; Erten, 2002; Altın, 2001; Şama, 1997; Ceritli, 1996; Örnek, 1994; Bradley vd. , 1999; Eagles & Demare, 1999; Worsley & Skrzypiec, 1998). Çevre konusunda öğretmenlerle yapılan çalışmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir (Aydemir, 2007; Daştan, 2007; Buhan, 2006; Karadayı, 2005). Bu çalışmaların daha çok okul öncesi, ortaöğretim veya Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çevre bilgi seviyelerinin tespit edilmesi konularında olduğu görülmektedir.

Öğrencileri yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek, gelecekte ne ölçüde çevreye karşı duyarlı vatandaşlar yetişeceği konusunda ipucu vermesi açısından anlamlıdır. Çevre sorunlarına yönelik duyarlı vatandaşlar yetiştirecek olan öğretmenlerin, öğrencilerine model olması açısından çevreye yönelik tutumları oldukça önem taşımaktadır. Tüm bu sebepler göz önüne alınarak, bu çalışmada genel çevre sorunları çerçevesinde Burdur ili Merkezinde görev yapan Fen ve Teknoloji Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bağımlı değişkenler ve bağımsız değişkenler kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak çevre sorunlarına yönelik tutum puanları göz önüne alınmıştır. Bağımsız değişkenler

ise cinsiyet, branş, öğretmenlik deneyim süresi, çevre kuruluşuna üyelik durumu ve proje çalışmalarına katılma durumudur.

2. 1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Burdur ili sınırları içerisinde bulunan Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan tüm Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenleri oluşturmaktadır (19 Fen ve Teknoloji ve 191 Sınıf öğretmeni).

2. 2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel bilgi ve görüş formu" ve "Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği" kullanılmıştır.

2. 2. 1. Kişisel Bilgi ve Görüş Formu

Bu formun oluşturulma aşamasında, öncelikle ilgili literatür taranarak, çevre ve çevre sorunları ile ilgili, ilgi ve düşüncelere yönelik geliştirilmiş ve kullanılmış sorular incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırmacı tarafından ve çeşitli kaynaklardan (Aydemir, 2007; Erol, 2005; Karadayı, 2005; Ürey, 2005; Aşılıoğlu, 2004; Görümlü, 2003; Altın, 2001; Topaloğlu (Gürbahçe), 1999; Çelikkıran, 1997) yararlanılarak öğretmenlerin demografik özelliklerini ve çevre ve çevre sorunlarına yönelik ilgi ve düşüncelerini içeren sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan formla ilgili alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Bu formda öğretmenlerin kişisel bilgileri kapsamında cinsiyet, branş, öğretmenlik deneyim süresi, herhangi bir çevre kuruluşuna üyelik durumu ve çevre ile ilgili projelere katılama durumu ilgili maddeler yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri ile ilgili olarak ise formda şu sorular yöneltilmiştir:

- Dünyadaki en önemli çevre sorunu sizce nedir?
- Türkiye'deki en önemli çevre sorunu sizce nedir?
- Burdur'un en önemli çevre sorunu sizce nedir?
- Sizce insanların çevre konusunda bilinçlenmelerine en çok katkısı olan araç hangisidir?
- Çevre ile ilgili şikâyetlerinizi herhangi bir kuruma bildiriyor musunuz? Bildiriyorsanız nereye bildiriyorsunuz?
- Sizce toplumumuzun, öğrencilerinizin ve kendinizin çevre konusunda duyarlılığı ne düzeydedir?

2. 2. 2. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilgili literatür taranarak, çevre ve çevre sorunlarına yönelik geliştirilmiş ve kullanılmış tutum ölçekleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çeşitli kaynaklardan uyarlanan (Şama, 1997; Çelikkıran, 1997; Tekçe, 1995; Topaloğlu, Gürbahçe, 1999; Altın, 2001;

Görümlü, 2003; Aşılıoğlu, 2004; Ürey, 2005; Karadayı, 2005; Atasoy, 2005; Erol, 2005; Akbaş, 2007; Aydemir, 2007) ve araştırmacı tarafından oluşturulan tutum maddelerini içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundan 26 madde seçilerek bir çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği hazırlanmıştır. Hazırlanan 26 soruluk tutum ölçeğinin kapsam geçerliliğini belirlemek amacı ile eğitim ve alan uzmanlarının görüşü alınmış ve ölçekteki maddeler uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Pilot çalışması kapsamında, hazırlanan ölçek 100 Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini araştırmak amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin ve Barlett testi sonuçlarının yeterliliği incelenmiştir. Tutum ölçeğinin KMO değeri 0, 789 ve Barlett değeri ise 309, 623 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda faktör yükleri 0, 30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçta, yük değerleri 0, 433 ile 0, 747 arasında değişen ve tek faktör altında toplanan toplam 11 maddeden oluşan tutum ölçeği elde edilmiştir. Ölçme sonuçlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı α= 0, 80 olarak hesaplanmıştır. Likert tipinde olan tutum ölçeği, olumlu ifadeler için 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3-4-5 şeklinde puanlandırılmıştır. Yüksek puan çevre sorunlarına yönelik olumlu tutumu, düşük puan ise çevre sorunlarına yönelik olumsuz tutumu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'dir.

2. 3. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin analizinde SPSS-15. 0 paket programı kullanılmıştır. Bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. İlişkisiz grup t – testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca bazı veriler yüzde ve frekans değerleri ile verilmiştir.

3. BULGULAR

3. 1. Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğindeki maddelere vermiş oldukları cevapların dağılımları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğindeki Maddelere Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

1. Tamamen katılıyorum, 2. Katılıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılmıyorum, 5. Hiç katılmıyorum

Tutumlar	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ağaçların kesilmesi ile yeryüzünün çölleşeceğine	0	0	4	1, 9	1	0, 5	69	32,	136	64,

inanmıyorum.								9		8
Orman yangınları ve erozyonun ciddi çevre sorunlarına sebep olacağını düşünmüyorum.	2	1, 0	5	2, 4	9	4, 3	58	27, 6	136	64, 8
Çevreye zarar veren enerji ile çalışan fabrikaların olması beni çok endişelendiriyor.	127	60, 5	58	27, 6	9	4, 3	11	5, 2	5	2, 4
Türkiye'nin ciddi bir çölleşme sorunu ile karşı karşıya olduğunu düşünüyorum.	134	63, 8	55	26, 2	9	4, 3	10	4, 8	2	1, 0
Küresel ısınma abartıldığı kadar büyük bir sorun değildir.		, 3		, 8		, 3	5	5, 7	13	3, 8
Kyoto* protokolü, ekonomi ve sanayileşmenin gelişimini olumsuz etkilese bile, tüm ülkeler tarafından imzalanmalıdır.	9	7, 1	9	8, 1	7	2, 9	5	, 1	0	, 8
Deniz, akarsu ve göllerin kirliliği ile ilgili medyada çıkan haberleri çok abartılı buluyorum.		, 4	7	2, 9		, 9	4	5, 2	8	6, 7
Göç alan şehirler nüfus yoğunluğundan dolayı, birçok çevre problemi ile karşı karşıyadır.	42	7, 6	7	7, 1		, 4		, 4		, 4
Çevre sorunlarına yatırım yapmak, bir ülkenin kalkınmasını engeller.		, 5		, 8		, 9	8	7, 6	39	6, 2
Yeryüzünde çok fazla hayvan türü bulunmasından dolayı, bazı türlerin yok olmasının ekolojik dengeyi olumsuz etkileyeceğini düşünmüyorum.		, 4	1	, 2		, 3	1	4, 3	36	4, 8
Hızlı nüfus artışı ciddi çevre problemlerine neden olmaz.		, 4	2	, 7	1	, 2	4	5, 2	08	1, 4

Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin Tutum Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

GRUP			
Fen ve Teknoloji Öğretmenleri	9	9, 31	, 6910
Sınıf öğretmenleri	91	8, 225	, 1947
Toplam	10	8, 323	, 1503

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutum puanları ortalamaları $\overline{X}$= 49, 315 iken, Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutum puanları ortalamaları $\overline{X}$= 48, 225 olarak bulunmuştur.

3. 2. Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanları ile Cinsiyetlerine ilişkin Bulgular

Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet		$\overline{X}$		d		
Kadın	0	9, 171	, 504	08	, 694	, 092
Erkek	40	7, 900	, 410			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$= 49, 171), erkek öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarından ($\overline{X}$=47, 900) daha yüksek bulunmuştur. Ancak yapılan istatistiksel analizde kadın ve erkek öğretmenlerin tutum puanları arasındaki bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir (t_{208}=1, 694, p>0, 05)

3. 3. Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanları ile Öğretmenlik Deneyim Sürelerine İlişkin Bulgular

Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin öğretmenlik deneyim süresine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları değerleri tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Deneyim Süresine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Deneyim Süreleri	N	$\overline{X}$	S
1-5	7	9, 428	, 429
5-10	0	7, 100	, 065
10-15	7	9, 764	, 802
15-20	3	7, 773	, 304
20-25	5	9, 046	, 200
25-30	7	7, 872	, 240
30-35	1	6, 818	, 750
TOPLAM	10	8, 323	, 150

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik deneyim süresine ilişkin aritmetik ortalama puanları birbirine oldukça yakın olmakla birlikte, 10-15 yıllık deneyimli öğretmenlerin tutum puanlarının ($\overline{X}$=49, 764) diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ile öğretmenlik deneyim süresi arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları İle Öğretmenlik Deneyim Süresine İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (S_d)	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Gruplar Arası	143, 293	6	23, 882	0, 898	0, 498
Gruplar İçi	5400, 688	203	26, 604		
Toplam	5543, 981	209			

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının öğretmenlik deneyim sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{6\text{-}203}$=0, 898, p>0, 05).

3. 4. Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanları ile Branşlarına İlişkin Bulgular

Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ile branşları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Branşına Göre Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Branş				d		
Sınıf Öğretmeni	91	8, 225	, 194	08	0, 880	, 380
Fen ve Teknoloji Öğretmeni	9	9, 315	, 691			

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=49, 315), Sınıf Öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarından ($\overline{X}$=48, 225) daha yüksek bir değerdedir. Ancak yapılan istatistiksel analizde Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (t_{208}= -0, 880, p>0, 05).

3. 5. Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanları ile Bir Çevre Kuruluşuna Üyelik Durumlarına İlişkin Bulgular

Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ile herhangi bir çevre kuruluşuna üye olup olmaması arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Bir Çevre Kuruluşuna Üyelik Durumlarına Göre Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Çevre Kuruluşuna Üyelik Durumu	N	$\overline{X}$	S	S_d	t	P
Evet	25	48, 640	5, 235	208	0, 326	0, 744
Hayır	185	48, 281	5, 151			

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden, herhangi bir çevre kuruluşuna üye olan öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=48, 640) ile herhangi bir çevre kuruluşuna üye olmayan öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=48, 281) birbirine oldukça yakın değerler bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde de herhangi bir çevre kuruluşuna üye olan öğretmenlerin tutum puanları ile üye olmayan öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (t_{208}= 0, 326, p>0, 05).

3. 6. Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanları ile Çevre ile İlgili Proje Çalışmalarına Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ile çevre ile ilgili okul içi veya dışı proje çalışmalarına katılıp katılmama durumları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Çevre ile İlgili Proje Çalışmalarına Katılma Durumlarına Göre Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Proje Çalışmalarına Katılma Durumu	N	$\overline{X}$	S	S_d	t	P
Katılıyor	27	48, 555	6, 375	208	0, 250	0, 803
Katılmıyor	183	48, 289	4, 964			

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden çevre ile ilgili okul içi veya dışı proje çalışmalarına katılan öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=48, 555) ile çevre ile ilgili okul içi veya dışı proje çalışmalarına katılmayan öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=48, 289) birbirine oldukça yakın değerler bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde de çevre ile ilgili okul içi veya dışı proje çalışmalarına katılan öğretmenlerin tutum puanları ile katılmayan öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı görülmektedir (t208= 0, 25, p>0, 05).

3. 7. Çevre ile İlgili Şikâyetleri Herhangi Bir Kuruma Bildirme Durumuna İlişkin Bulgular

Fen ve Teknoloji ve Sınıf öğretmenlerinin çevre ile ilgili şikâyetleri herhangi bir kuruma bildirip bildirmemesi ile ilgili yüzde ve frekans değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Fen ve Teknoloji ve Sınıf öğretmenlerinin Çevre İle İlgili Şikâyetleri Herhangi Bir Kuruma Bildirip Bildirmemesine Ait Bulgular

Şikâyet Bildirme Durumu	f	%
Evet	2	9, 0
Hayır	28	1, 0

Tablo 9'a göre öğretmenlerin % 39'u çevre ile ilgili şikâyetleri herhangi bir kuruma bildirirken, % 61'inin çevre ile ilgili şikâyetleri herhangi bir kuruma bildirmediği tespit edilmiştir.

3. 8. Öğretmenlerin Dünya'daki, Türkiye'deki ve Burdur'daki En Önemli Çevre Sorununa İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Dünya'daki, Türkiye'deki ve Burdur'daki en önemli çevre sorununa ilişkin görüşlerine ait bulgular tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Dünya'daki, Türkiye'deki ve Burdur'daki En Önemli Çevre Sorununa Ait Görüşlerinin Dağılımı

Çevre sorunları	Dünya		Türkiye		Burdur	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğal kaynakların kötü kullanımı	77	36, 7	76	36, 2	37	17, 6
İklim Değişikliği	53	25, 2	30	14, 3	50	23, 8
Ormanların Azalması	15	7, 1	35	16, 7	27	12, 9
Hava kirliliği	10	4, 8	4	1, 9	36	17, 1
Radyoaktif kirlilik	31	14, 8	7	3, 3	4	1, 9
Enerji sorunu	8	3, 8	13	6, 2	3	1, 4
Su kirliliği	9	4, 3	12	5, 7	22	10, 5
Katı Atıklar	1	0, 5	4	1, 9	10	4, 8
Kentleşme	0	0	15	7, 1	6	2, 9
Nüfus artışı	5	2, 4	7	3, 3	0	0
Erozyon	0	0	4	1, 9	8	3, 8
Flora ve faunaya ilişkin sorunlar (hayvan ve bitkilere ilişkin)	0	0	1	0, 5	1	0, 5
Diğer	1	0, 5	2	1, 0	0	0

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin % 36, 7'si dünyanın en önemli çevre sorununu doğal kaynakların kötü kullanımı olarak belirtmiştir. % 25, 2'si iklim değişikliğini, % 14, 8'i dünyanın en önemli çevre sorunu olarak radyoaktif kirliliği belirtmiştir. % 7, 1'i ormanların azalması, %4, 8'i hava kirliliği, % 4, 3'ü su kirliliği, % 3, 8'i enerji sorunu, % 2, 4'ü nüfus artışı ve %0, 5'i ise katı atıklar olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 36, 2'si Türkiye'nin en önemli çevre sorununun doğal kaynakların kötü kullanımı olduğunu belirtmiştir. % 16, 7'si Türkiye'nin en önemli çevre sorununu ormanların azalması, % 14, 3'ü iklim değişikliği, %7, 1 kentleşme, % 6, 2'si enerji sorunu, %5, 7'si su kirliliği, % 3, 3'ü radyoaktif kirlilik, %3, 3'ü nüfus artışı, % 1, 9'u hava kirliliği, % 1, 9'u ise erozyon ve katı atıklar ve % 0, 5'i ise flora ve faunaya ilişkin sorunlar (hayvan ve bitkilere ilişkin) olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 23, 8'i Burdur ilindeki en önemli çevre sorununun iklim değişikliği olduğunu belirtmiştir. % 17, 6'sı Burdur ilindeki en önemli çevre sorununu doğal kaynakların kötü kullanımı, % 17, 1'i hava kirliliği, % 12, 9'u ormanların azalması, %10, 5'i su kirliliği, %4, 8'i katı atıklar, %3, 8'i erozyon, %2, 9 kentleşme, % 1, 9'u radyoaktif kirlilik, % 1, 4'ü enerji sorunu ve % 0, 5'i ise flora ve faunaya ilişkin sorunlar olarak belirtmişlerdir.

3. 9. Öğretmenlerin Çevre Konusunda Bilinçlenmeye En Çok Katkıda Bulunan Araçlara İlişkin Görüşleri

Fen ve Teknoloji ve Sınıf öğretmenlerinin çevre konusunda bilinçlenmeye en çok katkıda bulunan araçlarla ilgili seçeneklerden yalnızca bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerinin Çevre Konusunda Bilinçlenmeye En Çok Katkıda Bulunan Araçlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Araçlar	**f**	**%**
TV ve Radyolar	120	57, 1
Okullar	45	21, 3
Çevre Kuruluşları	23	11, 0
Çevre ve Orman Bakanlığı	6	2, 9
Belediyeler	6	2, 9
Gazete ve Dergiler	5	2, 4
Diğer	5	2, 4
Toplam	210	100

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin % 57, 2'sinin çevre konusunda bilinçlenmeye en çok katkıda bulunan aracın tv ve radyolar olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerinin % 21, 3'ü çevre konusunda bilinçlenmeye en çok katkıda bulunan aracın okul, % 11, 0'i çevre kuruluşları, % 2, 9'u Belediyeler ve Çevre ve Orman Bakanlığı ve % 2, 4'ü ise gazete ve dergiler olarak belirtmişlerdir.

3. 10. Öğretmenlerin Çevre Konusunda Toplumun, Öğrencilerinin ve Kendisinin Duyarlılığı Konusundaki Görüşleri

Fen ve Teknoloji ve Sınıf öğretmenlerinin çevre konusunda toplumun, öğrencilerinin ve kendisinin duyarlılığı konusundaki görüşlerine ait bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Çevre Konusunda Toplumun, Öğrencilerinin ve Kendisinin Duyarlılığı Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı

Düzey	**Toplumun Duyarlılığı**		**Öğrencilerin Duyarlılığı**		**Kendinizin Duyarlılığı**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Çok İyi	2	1, 0	6	2, 9	41	19, 5
İyi	6	2, 9	69	32, 9	114	54, 3
Orta	68	32, 4	93	44, 3	49	23, 3
Yetersiz	134	63, 8	42	20, 0	6	2, 9

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerden %1, 0'i çevre konusunda toplumun duyarlılığının çok iyi olduğunu, %2, 9'u iyi olduğunu, %32, 4'ü orta olduğunu ve %63, 8'i yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden %2, 9'u çevre konusunda öğrencilerin duyarlılığının çok iyi olduğunu, %32, 9'u iyi olduğunu, %44, 3'ünün orta olduğunu ve %20, 0'ı yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden %19, 5'i çevre konusunda kendilerinin duyarlılığının çok iyi olduğunu, %54, 3'ü iyi olduğunu, %23, 3'ü orta olduğunu ve %2, 9'ü yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$ =49, 171), erkek öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarından ($\overline{X}$=47, 900) daha yüksek bulunmuştur. Ancak yapılan istatistiksel analiz, cinsiyetle tutum puanları arasındaki bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı göstermektedir (t_{208}=1, 694, p>0, 05). Akbaş (2007), Karadayı (2005) ve Altın (2001), tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarından elde edilen verilere göre de, çevreye karşı tutumla cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçların tersine, Şama (2003) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları" adlı çalışmasında, çevreye yönelik tutumlar ve cinsiyet arasında kız öğrenciler lehine fark bulunmuştur. Erol (2005), Çabuk & Karacaoğlu (2003) ile Erol & Gezer (2006)'in yaptığı çalışmada da cinsiyet ve tutum puanları arasında kız öğrenciler lehine fark bulunduğu ortaya konulmuştur. Yapılmış çalışmalar dikkate alındığında, öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği ancak öğrencilerle yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyim sürelerine göre tutum puanları birbirine oldukça yakın olmakla birlikte, 10-15 yıllık deneyimli öğretmenlerin tutum puanlarının diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının öğretmenlik deneyim sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{6\text{-}203}$=0, 898, p>0, 05). Bununla birlikte Karadayı (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlik deneyim süresi yükseldikçe tutum puanlarının da yükseldiği bulunmuştur. Buradan, bu konuda yapılmış çalışma sonuçlarının farklılıklar gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=49, 315), Sınıf Öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarından ($\overline{X}$=48, 225) daha yüksek bir değerdedir. Ancak yapılan istatistiksel analizde Fen

ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (t_{208}= -0, 880, p>0, 05). Karadayı (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilere göre de branş ile tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Herhangi bir çevre kuruluşuna üye olan öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=48, 640) ile herhangi bir çevre kuruluşuna üye olmayan öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=48, 281) birbirine oldukça yakın değerler bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde de herhangi bir çevre kuruluşuna üye olan öğretmenlerin tutum puanları ile üye olmayan öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (t_{208}= 0, 326, p>0, 05). Altın (2001) ve Erol (2005) tarafında yapılan her iki çalışmada da öğrencilerin % 96' sı bir çevreci grubun çalışmalarına katılmadığı bulunmuştur.

Çevre ile ilgili okul içi veya dışı proje çalışmalarına katılan öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=48, 555) ile çevre ile ilgili okul içi veya dışı proje çalışmalarına katılmayan öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\overline{X}$=48, 289) birbirine oldukça yakın değerler bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde de çevre ile ilgili okul içi veya dışı proje çalışmalarına katılan öğretmenlerin tutum puanları ile katılmayan öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı görülmektedir (t208= 0, 25, p>0, 05). Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin çevre sorunlarının çözümünde aktif olarak yer alıp almamalarının tutumları üzerinde bir fark oluşturmamış olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin % 36, 7'si Dünyanın en önemli çevre sorununun doğal kaynakların kötü kullanımı olarak belirtmiştir. Dünyanın en önemli çevre sorununu öğretmenlerin % 25, 2'si iklim değişikliği, % 14, 8'i radyoaktif kirlilik, % 7, 1'i ormanların azalması, %4, 8'i hava kirliliği, % 4, 3'ü su kirliliği, % 3, 8'i enerji sorunu, % 2, 4'ü nüfus artışı ve %0, 5'i katı atıklar olarak belirtmişlerdir. Erol (2005), Karadayı (2005) ve Altın (2001) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen ve öğrenciler dünyanın en önemli çevre sorununu benzer şekilde doğal kaynak kullanımı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 36, 2'si Türkiye'nin en önemli çevre sorununun doğal kaynakların kötü kullanımı olduğunu belirtmiştir. Türkiye'nin en önemli çevre sorununu öğretmenlerin % 16, 7'si ormanların azalması, % 14, 3'ü iklim değişikliği, %7, 1 kentleşme, % 6, 2'si enerji sorunu, %5, 7'si su kirliliği, % 3, 3'ü radyoaktif kirlilik, %3, 3'ü nüfus artışı, % 1, 9'u hava kirliliği, % 1, 9'u erozyon ve katı atıklar ve % 0, 5'i ise flora ve faunaya ilişkin sorunlar olarak belirtmişlerdir. Karadayı (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerde de

Türkiye'nin en önemli çevre sorununun benzer şekilde doğal kaynak kullanımı olduğu tespit edilmiştir. Fakat Altın (2001) ve Erol (2005) ise Türkiye'deki en önemli çevre sorununun kentleşme olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin % 17, 6'si Burdur ilindeki en önemli çevre sorununun ise doğal kaynakların kötü kullanımı olduğunu ifade etmişledir. Burdur ilindeki en önemli çevre sorununu öğretmenlerin % 23, 8'i iklim değişikliği, % 17, 1'i hava kirliliği, % 12, 9'u ormanların azalması, %10, 5'i su kirliliği, %4, 8'i katı atıklar, %3, 8'i erozyon, %2, 9 kentleşme, % 1, 9'ü radyoaktif kirlilik, % 1, 4'ü enerji sorunu ve % 0, 5'i ise flora ve faunaya ilişkin olarak belirtmişlerdir. Tekçe (1995), Burdur'un en önemli çevre sorununu Burdur Gölü'nün kirlenmesi olduğunu belirtmektedir. Gölün Burdur Kenti için önemi göz önüne alınırsa, bu sorunun şehirde yaşayan insanları oldukça olumsuz etkileyeceği ortadadır. Burdur Gölü, kentin havasını yumuşatan, iklimini belirleyen ve güzellikler sunan bir doğa parçasıdır. Buna rağmen öğretmenlerin Burdur gölünün kirlilik sorununa ilişkin bir düşünce belirtmemeleri dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin % 57, 2'i öğretmenlerinin çevre konusunda bilinçlenmeye en çok katkıda bulunan aracın tv ve radyolar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerinin % 21, 3'ü çevre konusunda bilinçlenmeye en çok katkıda bulunan aracın okul, % 11, 0'i çevre kuruluşları, % 2, 9'u Belediyeler ve Çevre ve Orman Bakanlığı ve % 2, 4'ü ise gazete ve dergiler olarak belirtmişlerdir. Karadayı (2005), Erol (2005) ve Altın (2001) tarafından yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerin % 39'unun çevre ile ilgili şikâyetlerini herhangi bir kuruma bildirdikleri, % 61'inin ise çevre ile ilgili şikâyetleri herhangi bir kuruma bildirmedikleri belirlenmiştir. Topaloğlu (Gürbahçe) (1999), yaptığı çalışmada ankete katılan bireylerin % 13, 0'ünün çevre ile ilgili şikâyetlerini herhangi bir kuruma bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerden %1'i çevre konusunda toplumun duyarlılığının çok iyi olduğunu, %2, 9'u iyi olduğunu, %32, 4'ü orta olduğunu ve %63, 8'i yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Erol (2005) ve Altın (2001) yaptığı çalışmada öğrencilerin halkımızın çevre sorunlarına karşı çok az duyarlı olduğunu düşünmekte olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenlerden %2, 9'u çevre konusunda öğrencilerin duyarlılığının çok iyi olduğunu, %32, 9'u iyi olduğunu, %44, 3'ünün orta olduğunu, %20, 0'sinin yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden %19, 5'i çevre konusunda kendilerinin duyarlılığının çok iyi olduğunu, %54, 3'ü iyi olduğunu, %23, 3'ü orta olduğunu, %2, 9'ü yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

İnsanlar sahibi olduğu sandığı çevreyi atalarımızdan miras olarak almayıp, bulduğundan daha iyisini bırakması gereken bir emanet olduğu düşüncesi ile hareket etmelidir. Çevre ve çevre sorunları ile baş edebilmemiz için çevreye karşı duyarlı ve tutarlı insanlar yetiştirmemiz gerekmektedir. Bu konuda, görevi insan yetiştirmek olan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmen adaylarının çevre ve çevre sorunlarına yönelik olumlu tutumlara sahip olarak mezun olmaları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik olumlu tutumlarının daha da artması için sık aralıklar ile çevre, çevre sorunları ve çevrenin korunması ile ilgili panel, seminer, konferans gibi etkinlikler düzenlenip, bunlara öğretmenlerin katılımında kolaylık sağlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Çevre ve Orman Bakanlığı tarafından çevre, çevre sorunları ve çevre koruması ile ilgili dergi, CD, gazete, v. b. gibi yayınlar ilgili illerin çevre sorunları dikkate alınarak yöresel olarak hazırlanıp, okullarda öğretmenlere ve öğrencilere belirli aralıklarla dağıtılabilir. Tüm bireyler çevre ile ilgili şikâyetleri ilgili kurumlara bildirme konusunda desteklenmelidir. Örneğin, şikâyetin bildirildiği kurum tarafından bireylere teşekkür belgesi verilebilir. Öğretmen adaylarına çevre eğitimi verilirken sadece teorik olarak çevre konusu işlenmemeli aynı zamanda öğretmen adaylarının çevre ve çevre sorunlarını yakından tanımalarını sağlayacak uygulamalı çevre eğitimi dersleri de verilmelidir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının çeşitli doğa araştırma ve inceleme gezileri yapmalarına olanak sağlanabilir. Böylece çevreye olan ilgi ve duyarlılıkların artmasına katkı sağlanabilir. Medyanın araçlarından da yararlanarak geniş halk kitlelerine çevre eğitimi verilebilir.

KAYNAKLAR

AKBAŞ, T. , 2007. *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarında Çevre Olgusunun Araştırılması.* Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 78s, Erzurum.

ALIM, M. , 2007. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlgileri. *III. Sosyal Bilimler Kongresinde Sunulmuş Bildiri.* Adana.

ALTIN, M. , 2001. *Biyoloji Öğretmeni Adaylarında Çevre Eğitimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 95s, Ankara.

ALTIN, M. , BACANLI, H. & YILDIZ, K. , 2002. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresinde Sunulmuş Bildiri*. Ankara.

AŞILIOĞLU, G. , 2004. *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Çevre Eğitimi Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 69s, Ankara.

ATASOY, E. , 2005. *Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma.* Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 380s, Bursa.

AYDEMİR, M. 2007. *Öğretmenlerin Çevre Konuları Hakkında Bilgilerinin İncelenmesi.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 135s, Ankara.

BOZTAŞ, D. , 2006. *Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Toplumlarda Çevre Sorunsalı.* Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 130s, Sivas.

BRADLEY, J. C. , WALICZEK, T. M. & ZAJICEK, J. M. , 1999. Relationship Between Environmental Knowledge and Environmental Attitude of High School Students. *Jounal of Environmental Education,* 30/3, 17-21

BUHAN, B. , 2006. *Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 126s, İstanbul.

BURDUR İL ÇEVRE VE ORMAN MÜDÜRLÜĞÜ, 2007. *İl Çevre Durum Raporu*, Burdur.

CERİTLİ, İ. , 1996. *Çevre Sorunları-Çevre Eğitim İlişkisi ve Bir Araştırma Örneği.* Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 221s, Sivas.

CHUNG KO, A. C. & KIN LEE, J. C. , 2003. Teachers' Perceptions of Teaching Environmental Issues within the Science Curriculum: A Hong Kong Perspective. *Journal of Science Education and Technology,* 12/3, 187-204.

CÜCELOĞLU, D. , 1991. *İnsan ve Davranışı.* Remzi Kitapevi, 524s, İstanbul.

ÇABUK, B. & KARACAOĞLU, C. , 2003. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıkların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36 (1-2), 189-198.

ÇELİKKIRAN, A. , 1997. *Çevre Sorunları ve Eğitim (Çevre Konusunda Formatör Öğretmen Eğitimi Kursu Uygulama Örneği).* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 144s, Ankara.

DAŞTAN, T. , 2007. *Türkiye'deki Çevre Sorunlarına Karşı Biyoloji Öğretmenlerinin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 85s, Ankara.

EAGLES, P. F. J. & DEMARE, R. , 1999. Factors Influencing Children's Environmental Attitudes. *The Journal of Environmental Education,* 30/4, 33-37

ENGİN, A. C. , 2003. *Fen Bilgisi ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Üniversite Ekoloji Dersi Öncesi ve Sonrası Çevre Bilgileri ve Tutumları.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisan Tezi, 87s, İstanbul.

EROL, G. H. , 2005. *Sınıf Öğretmenliği İkinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları.* Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 87s, Denizli.

EROL, G. & GEZER, K. , 2006. Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevreye ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *International Journal Of Environmental and Science Education,* 1/1, 65–77.

ERTEN, S. , 2002. İlköğretimin II. Kademesindeki (6. , 7. ve 8. Sınıflar) Öğrencilerde Çevreye Yararlı Davranışların Araştırılması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri.* Ankara.

ERTEN, S. , 2005. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28/1, 91-100.

GÖRÜMLÜ, T. , 2003. *Liselerde Çevreye Karşı Duyarlılığın Oluşturulmasında Çevre Eğitiminin Önemi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 76s, Ankara.

HAMAMCI, C. & KELEŞ, R. , 1998. *Çevrebilim.* İmge Kitabevi, 300s, Ankara.

KABAŞ, D. , 2004. *Kadınların Çevre Sorunlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Çevre Eğitimi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 99s, Ankara.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. , 1988. *İnsan ve İnsanlar:* Sosyal Psikolojiye Giriş. Evrim Basım Yayım Dağıtım, 84s, İstanbul.

KARADAYI, G. , 2005. *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Küresel, Ulusal ve Yerel Çevre Sorunları Hakkındaki Görüşleri (Sakarya İli Örneği).* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 89s, Ankara.

MEB, 2006. *T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara.

ÖRNEK, G. , 1994. *Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri.* Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi, 105s, Ankara.

ÖZDEMİR, A. , 2003. *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 151s, İzmir.

ÖZMEN, D. , ÇETİNKAYA, A. & NEHİR, S. , 2005. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni.* 4/6, 330-344.

SAID, A. M. , YAHAYA, N. & AHMADUN, F. , 2007. Environmental Comprehension and Participation of Malaysian Secondary School Students. *Environmental Education Research*, 13/1, 17–31.

SANDAL, A. , 2005. Küresel Çevre Sorunları ve Çözümü İçin Uluslararası Çalışmalar. *Çevre ve İnsan*, 60/1, 42-47.

ŞAMA, E. , 1997. *Üniversite Gençliğinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları (Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma).* Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 126s, Ankara.

ŞAMA, E. , 2003. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23/2, 99-110.

TECER, S. , 2007. *Çevre İçin Eğitim: Balıkesir İli İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum, Bilgi, Duyarlılık ve Aktif Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma.* Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 138s, Zonguldak.

TEKÇE, B. , 1995. *Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitimi: Burdur Örneği.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. 203s, Ankara.

TOPALOĞLU (GÜRBAHÇE), D. D. , 1999. *Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi.* Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 128s, İzmir.

TOPBAŞ, M. T. , BROHI, A. & KARAMAN, M. R. , 1998. *Çevre Kirliliği.* T. C. Çevre Bakanlığı, 340. Ankara.

TUNCER, G. , ERTEPINAR, H. , TEKKAYA, C. & SUNGUR, S. , 2005. Environmental Attitudes of Young People in Turkey: Effects of School Type and Gender. *Environmental Education Research,* 11/2, 215-233

ÜREY, M. , 2005. *İlköğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumları, Yeterlilikleri ve Çevre eğitiminde Bölgesel Farklılıklar.* Kars Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 99s, Kars.

WORSLEY, A. & SKRZYPIEC, G. , (1998). Environmental Attitudes of Senior Secondary School Students in South Australia. *Global Environmental Change*, 8/3, 209-225.

YALÇIN, C. , 1993. *Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi.* Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 128s, Ankara.

THE DETERMINATION OF THE SCIENCE AND TECHNOLOGY AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES AND VIEWS TOWARDS ENVIRONMENTAL ISSUES: SAMPLE OF BURDUR PROVINCE

SUMMARY

Since the beginning of human history, human beings are affected by the events surrounding themselves and, in addition, affected their environment with their actions, damaged and polluted it (Yalçın, 1993). Relation between human and the environment is in a constant change and transformation. Environment is a compound of relations. Environmental problems usually occur as a result of enforcement of human-sourced factors which has their qualitative and quantitative characteristics (Buhan, 2006). In today's modern world, there are some international agreements and applications to fight environmental problems. But developing positive individual attitude towards environmental problems is of same importance with such applications (Alım, 2007). At this very point, importance of teacher's behavior should be emphasized because of their role in the education of next generation (Altın vd. , 2002). The goal is educating individuals who are capable of protecting environment and contributing the solution process of environmental problems (Aşılıoğlu, 2004). Environmental behaviors of the teachers, who are responsible of educating students, are also very important for students. Finding out the behaviors of teachers towards environment is also significant for us in order to figure out the level of environment-aware future citizens. In addition, behaviors of teachers towards environment are important because they act as role models for students.

Aim of this study is finding out the behaviors of Science and Technology Course and Class Teachers towards environment and researching if they significantly differed according to demographical properties. Research is performed in 2008-2009 educational year by the contribution of 210 elementary school teachers (19 Science and Technology Course Teachers and 191 Class Teachers) from Burdur province. "Personal Information and Opinion Form" and "Behavior towards Environment Scale", which consists of 11 issues, are used as data collection instruments. Collected data are processed and analyzed with SPSS 15. 0. One-way variance analysis and t-test are used in statistical data analysis. Findings from the research are as follows: (1) Teachers posed a high level of behavior towards environment and environmental problems. (2) "Behavior towards environmental problems" points of the teachers indicate no significant differences when examined according to gender. (3) "Behavior towards environmental problems" points of the teachers indicate no significant

differences when examined according to professional experience. (4) "Behavior towards environmental problems" points of the teachers indicate no significant differences when examined according to branch. (5) "Behavior towards environmental problems" points of the teachers indicate no significant differences when examined according to membership to a environmental community. (6) "Behavior towards environmental problems" points of the teachers indicate no significant differences when examined according to contribution to any environment-related in/out-school project. (7) Most of the teachers stated "misuse of the natural resources" as "the most severe environmental problem of the world". (8) Most of the teachers stated "misuse of the natural resources" as "the most severe environmental problem of Turkey". (9) Most of the teachers stated "misuse of the natural resources" as "the most severe environmental problem of Burdur". (10) Most of the teachers stated "TV and radio stations" as "the most effective instrument of spreading environmental consciousness". (11) Most of the teachers are found out to be not conducting environmental problems to any organization. (12) A great majority of the teachers are found to be thinking that community has a low level of sensitivity about environmental problems, where students have medium and teachers have a high level. (13) People should act thinking that environment is not something they inherited but something they have to inherit to further generations in a better condition.

In order to cope with the environmental problems, we have to educate individuals who are sensitive to environmental problems. Teachers, whose job is educating students, have the greatest responsibility about this matter.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), ss. 81-94.

GENEL LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGI DÜZEYLERİ VE ANNE-BABA TUTUMLARI

Tuğba Seda ÇOLAK*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile anne-baba tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın diğer bir amacı da lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin, çeşitli demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemektir. Araştırma, İstanbul'daki bir genel lisede, 2008–2009 Eğitim- Öğretim yılında öğrenim gören 58'i kız, 45'i erkek 103 lise son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Sınav Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler SPSS İstatistik Paket Programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular:

1. Ebeveyn tutumu otoriter olan öğrencilerin, ebeveyn tutumu gevşek olanlara göre daha yüksek bedensel tepkiler puanlarına sahip oldukları gözlenmiştir**.**
2. Erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyine göre daha yüksektir.
3. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksek bedensel tepkiler puanlarına sahip oldukları bulunmuştur.

FINAL YEAR STUDENTS' TEST ANXIETY LEVEL AND PARENT ATTITUDE

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate if there is a correlation between test anxsiety level of final year students at high school and their parent attitude. The other aim this study is to investigate whether test anxsiety level of final year students at high school change or not according to students' various demographic characteristics. 58 female, 45 male, totally 103 final year students who received training in a general high school in 2008-2009 academic year joined the investigation. Data were collected via Personal Information Form and Test Anxiety Scale in the investigation. Data had been analysed by SPSS Statistical Packet Program. Findings which had been gotten at the end of analyses:

* Araş. Gör. , Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, tcolak@sakarya. edu. tr

1. It had been observed that students' who have authoritarian parents attitude have higher physical reaction scores than students who have lax parent attitude.
2. Male students' test anxiety level is higher than female students' test anxiety level.
3. It had found that students who have high socia-economic status have higher physical reaction scores than students who have low socia-economic status.

GİRİŞ

Kaygı, hoş olmayan ruh hali ya da sinir, üzüntü gibi deneysel durum ve psikolojik değişimlerin eşsiz birleşimi yoluyla diğerlerinden ayrılabilen reaksiyon olarak tanımlanır. Psikolojik belirtiler, genellikle yükselen kan basıncı, hızlı kalp ritmi, terleme, ağız kuruluğu, kusma, baş dönmesi, düzensiz nefes almayı içerir (Spielberger, Rickman, TY).

Kaygı, insan varlığını tehdit eden bir dünya içindeki yaşamımızın normal bir refakatçisi olup yaygın bir insan yaşantısıdır (Çifter, 11982).

Psikanalitik görüşe göre anksiyete (kaygı), fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunur. Ne var ki, anksiyete, nevrotik anksiyete de olduğu gibi mantık dışı bir nitelik alırsa uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olur (Gençtan, 1984).

Horney'e göre ise kaygı, nevrozun dinamik merkezidir. Kaygı da korku gibi tehlikeyle orantılı bir tepkidir. Ancak korku durumunda tehlike açık ve nesneldir. Buna karşın kaygı durumunda gizli ve özneldir. Yani, kaygının yoğunluğu, ortamın söz konusu kişi için taşıdığı anlamla orantılıdır ve o kaygılanmasının nedenlerini özünde bilmemektedir (Horney, 1998).

Spielberger (1966) kaygıyı, insanın temel duygularından biri olarak tanımlamıştır. Hepimiz tehlikeli gördüğümüz durumlarda bir miktar kaygı duyarız. Birbirinden farklı özellikleri olan iki tür kaygı vardır. Bunlar:

1- Durumluk Kaygı: Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği sübjektif korkudur. Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişmeler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Stresin yoğun olduğu zamanlar durumluk kaygı seviyesinde yükselme, stres ortadan kalkınca, düşme olur.

2- Sürekli Kaygı: Bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Buna, kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ya da stres olarak yorumlama eğilimi de denilebilir. Sürekli kaygı, objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur (Öner, Le Compte, 1998).

Durumluk kaygı türlerine dahil olan, sınav kaygısı birçok öğrenci için akademik yaşamlarında önemli bir problemdir ve eğitim başarısı önündeki en ciddi engeldir (Adana, Kaya, 2005). Anaokuluna başladıkları andan, liseden mezun olana kadar öğrenciler devamlı artan sınav ve değerlendirmelerle sınanır. Çoğu öğrencinin bu durumlarla normal sinir düzeyiyle yüzleşmesine rağmen, bazı öğrenciler bu sınav durumuyla iyi başa çıkamaz (Mealey, Host, 1992). Kötü çalışma alışkanlıkları, sınavlara ilişkin yüksek beklentiler, mükemmeliyetçi yaklaşım, görev ve sorumluluklarda başarısız olma, ailenin beklentilerine yanıt verememe ya da zeka düzeyinin sınav başarısı ile değerlendirileceği korkusu sınav kaygısına neden olmaktadır (Şahin, Günay, Batı, 2006).

Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Yatar Yıldız, 2007).

Kaygı kökenini bireyin çocukluk yaşantılarından alır. Bu yaşantılar çocuğun ana-babası ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin yanı sıra, yaşıtlarıyla olan ilişkilerini de içerir. Bazı ana-babalar, iyi niyetli olmalarına karşı, yine de çocuğun kaygı yaşamasına neden olabilecek davranışlarda bulunabilirler (Gençtan, 1993). Bu nedenden, çalışmada anne-baba tutumları üzerinde durulmuştur.

Çocuk yetiştirme tutumu toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılıklar gösterdiği gibi, o toplumdaki aileler arasında da farklılıklar gösterebilir. Bir toplumun, kendi içinde de değişiklik gösterebilen, kendi kültürüne ait farklı çocuk yetiştirme tutumu, farklı ödül ve ceza anlayışına sahip oldukları söylenebilir (Kulaksızoğlu, 2004).

Araştırmada anne-baba tutumları 4 genel başlıkta toplanmıştır:

Otoriter Anne-Baba Tutumu: Çocuğun davranışlarını değerlendirmeye, kontrol etmeye ve şekil vermeye çalışır. Çocuğun tavırlarına standart koyar. Çocuğun anne- babasına itaat etmesinin bir meziyet olduğunu düşünür. Aksi halde cezaya başvurur. Otoriter ana-babanın kendisi otoriter kişiliğin temel nitelikleri olan katılık ve dogmatik düşünme tarzına yatkın olduğundan çocukla dilsel alışverişte bulunmaz (Kulaksızoğlu, 2004).

Gevşek Anne-Baba Tutumu: Ana babanın çocuğa egemen olma ve onun üzerinde baskı kurma eğilimi yerine, çocuğun başına buyruk yetişmesi, dilediğince davranmasına izin verilen ve çocuğun üzerinde aile denetiminin olmadığı anne-baba tutumudur (Yavuzer, 1997).

İlgisiz Anne-Baba Tutumu: Çocuğunu ihmal hatta psikolojik bakımdan reddeder. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarından habersizdir. Nerede, ne yaptığıyla fazla ilgilenmez, ilgisiz ana-baba çocuğuna en az sevgi gösteren ve davranışlarına en az kontrol uygulayan ana-babadır (Yavuzer, 1997).

Demokratik Anne-Baba Tutumu: Çocukların davranışlarını daha akılcı şekilde yönlendirir. Bu tutuma sahip anne-babalar, çocuklarını ayrı bir kişi olarak kabul edip onlara değer vermekte ve bağımsız bir kişilik geliştirmelerini teşvik etmektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

Ana-babalığı benimseyebilecek bir duygusal olgunluğa ulaşamamış anne-babaların, çocuklarında gözlemledikleri sorunlardan yine çocuklarını sorumlu tuttuklarını belirtmiştir. Oysa anne-baba ve çocuk üçgeninde yaşanan sorunların başlangıç noktası her zaman anne-babadır (Gençtan, 1993).

Olumsuz anne-baba tutumları, öğrencilerin hayatları için oldukça önemli olan ÖSS öncesinde kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olmaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik koşulları üst düzeyde olan bazı ailelerde, ana-baba kendi çocukluğunda gerçekleştiremediği bazı nitelik, yetenek ve becerilerin, çocuğun ilgi ve yeteneklerini dikkate almaksızın çocuğunda olmasını bekler (Yavuzer, 1998). Kendisinden yüksek beklenti içinde olunan çocuğun kaygı düzeyinde otomatik olarak bir artış gözlenir.

Araştırmalar, sınav kaygısı düzeyi ile anne-baba tutumu arasında, aynı zamanda sınav kaygısı ve sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet gibi değişkenler arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aslan (2005), Anne tutumu ve LGS (OKS) puanları arasındaki ilişkinin negatif yönde, baba tutumu ve LGS (OKS) puanları arasındaki ilişkinin pozitif olduğu sonucuna varmıştır. Baba tutumu demokratikleştikçe LGS (OKS)' ndan alınan puanların arttığını, baba tutumu otoriterleştikçe LGS (OKS)' ndan alınan puanların düştüğünü göstermektedir. (Azazi Aslan, 2005)

Genel lise ve sınavla alınan Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin toplam sınav kaygı düzeylerinde ana-baba tutumlarının önemli rolleri olduğu bulgusuna varmıştır (Yatar Yıldız, 2007).

Alyaprak, ailenin gelir düzeyine bağlı olarak sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olduğunu bulmuştur. Bu farklılaşma alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin sınav kaygısı, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklindedir (Alyaprak, 2006).

Kaygı araştırmalarında cinsiyet değişkenin önemli fark yarattığı görülmektedir. Yine, kadınların daha çok olumsuz kaygı yaşadıkları kaydedilmiştir. Kadınların, belirsizlik durumlarında ve sosyal değerlendirmelerde erkeklerden daha çok kaygı yaklaştıklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Ekonomik durumun olayların algılanmasında etkili olduğu görülmektedir. Yoksul öğrenciler olumsuz kaygı yaşarken, üst sosyo-ekonomik düzeydeki kişilerin kolaylaştırıcı kaygı yaşadıkları kaydedilmiştir (Kapıkıran, 2006).

Baltaş ve arkadaşları, Türkiye'de üniversite giriş sınavlarına hazırlanan 4711 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. (Cüceloğlu, 2004)

Sınav kaygı düzeyinin yüksek veya düşük olması ana babanın çocuğa hangi tutuma bağlı olarak eğitim verdiği ile ilgili olabileceği düşüncesi bu araştırmanın yapılmasında etken olmuştur. Bu araştırma, genel lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile anne-baba tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Genel lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri nasıldır?

2. Genel lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile anne-baba tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

3. Genel lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?

4. Genel lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde amaç; var olan durumu var olduğu şekilde ortaya koymaktır. Araştırma farklı sosyo- ekonomik düzeylerden gelen lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile anne-baba tutumları arasında ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından bu yöntem kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırma grubu, İstanbul'da, bir genel lisede, 2008–2009 Eğitim- Öğretim yılında öğrenim gören 58'i kız, 45'i erkek 103 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımlarına bakıldığında, 6 öğrenci düşük, 94 öğrenci orta, 3 öğrenci yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Yine bu öğrencilerden 38'inin anne-baba tutumu otoriter, 14'ünün anne-baba tutumu gevşek, 7'sinin anne-baba tutumu ilgisiz, 44'ünün anne-baba tutumu demokratiktir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler 2 ölçek yardımıyla toplanmıştır:

1. Kişisel Bilgi Formu (KBF): Bu formdan araştırmada bağımlı değişkene etki edebilecek bireyin demografik özellikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bunlar: Cinsiyet, Sosyo- Ekonomik Düzey ve Anne-baba tutumudur.

2. Sınav Kaygısı Ölçeği: Ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. 7 tane alt başlığı olan bu ölçeği alt başlıkları: başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler, kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler, gelecekle ilgili endişeler, yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler, bedensel tepkiler, zihinsel tepkiler, genel sınav kaygısıdır.

Veri Analiz Teknikleri

Araştırmada veriler bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin türüne göre belirlenerek SPSS İstatistik Paket Programı yardımıyla yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi amacıyla t- testi ve ANOVA Testi kullanılmıştır.

Bulgular

1.Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Genel Sınav Kaygı ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin ANOVA Sonuçları

	CINSIYET	N	$\overline{X}$	Ss.	t	sd	p
GENEL SINAV KAYGISI	**Kız**	**58**	**8, 4828**	**1, 32773**			
	Erkek	**45**	**9, 1556**	**1, 55147**	**2, 36**	**101**	**, 02**
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENSİŞELER	Kız	58	11, 9483	1, 54945			
	Erkek	45	12, 2667	1, 64317	1, 00	-101	31
KENDINİZLE İLGİLİ ENSİŞELER	Kız	58	10, 2414	1, 28841			
	Erkek	45	10, 7333	1, 26850	-1, 93	101	, 05
GELECEKLE İLGİLİ ENDİŞELER	Kız	58	8, 4483	1, 25897			
	Erkek	45	8, 5111	1, 59006	-, 22	101	, 82
HAZIRLANAMAMAKLA İLGİLİ ENDİŞELER	Kız	58	8, 3103	1, 48922			
	Erkek	45	9, 0444	1, 34765	-2, 58	101	, 01
BEDENSEL TEPKİLER	Kız	58	10, 5345	1, 84691			
	Erkek	45	11, 6889	1, 74281	-3, 22	101	, 00
ZIHINSEL TEPKİLER	Kız	58	13, 3621	1, 79373			
	Erkek	45	14, 5333	2, 40832	-2, 72	101	, 00

Tabloya bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin genel sınav kaygısı ile ilgili puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır [$t_{(101)}$= -2, 36, p > 0, 05]. Bu farklılık erkek öğrencilerin genel sınav kaygısı ile ilgili puan ortalamalarının ($\overline{X}$ =9, 1556, Ss=1, 55147) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\overline{X}$ =8, 4828, Ss=1, 32773) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla genel sınav kaygısı ile ilgili endişelere sahip oldukları söylenebilir.

Başkalarının kendisini nasıl gördüğüyle ilgili düşünceleri ve gelecekle ilgili kaygı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak kendisiyle ilgili düşünceleri puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır [$t_{(101)}$= -1, 93, p > 0, 05]. Bu farklılık erkek öğrencilerin kendisini nasıl gördüğüyle ilgili düşünceler puan ortalamalarının ($\overline{X}$ =10, 7333, Ss=1, 26850) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\overline{X}$ =10, 2414, Ss=1, 28841) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla kendisiyle ilgili sınav kaygısı düşüncelerine sahip oldukları söylenebilir.

Hazırlanamamakla ilgili endişeleri puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır [$t_{(101)}$= -2, 58, p > 0, 05]. Bu farklılık erkek öğrencilerin hazırlanamamakla ilgili endişeleri puan ortalamalarının ($\overline{X}$ =9, 0444, Ss=1, 34765) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\overline{X}$ =8, 3103, Ss=1, 48922) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla hazırlanamamakla ilgili sınav kaygısına sahip oldukları söylenebilir.

Bedensel tepkilerle ilgili puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır [$t_{(101)}$= -3, 22, p > 0, 05]. Bu farklılık erkek öğrencilerin bedensel tepkilerle ilgili puan ortalamalarının ($\overline{X}$ =11, 6889, Ss=1, 74281) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\overline{X}$ =10, 5345, Ss=1, 84691) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla bedensel tepkilerle ilgili sınav kaygısına sahip oldukları söylenebilir.

Zihinsel tepkilerle ilgili puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır [$t_{(101)}$= -2, 72, p > 0, 05]. Bu farklılık erkek öğrencilerin zihinsel tepkilerle ilgili puan ortalamalarının ($\overline{X}$ =14, 5333, Ss=2, 40832) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\overline{X}$ =13, 3621, Ss=1, 79373) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla zihinsel tepkilerle ilgili sınav kaygısına sahip oldukları söylenebilir.

2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ve Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dayalı Bulgular

Sınav kaygısı açısından sosyo-ekonomik düzeylere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'degösterilmektedir.

Tablo 2: Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Sınav Kaygısı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Sınav kaygısı		N	$\overline{X}$	Ss.	F	P
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENSİŞELER	**Düşük**	6	12, 8333	2, 31661		
	Orta	94	12, 0745	1, 54669	1, 373	, 258
	Yüksek	3	11, 0000	1, 00000		
	Total	103	12, 0874	1, 59107		
KENDİNİZLE İLGİLİ ENSİŞELER	**Düşük**	6	11, 3333	1, 21106		
	Orta	94	10, 4362	1, 28313	2, 586	, 080
	Yüksek	3	9, 3333	1, 15470		
	Total	103	10, 4563	1, 29688		
GELECEKLE İLGİLİ ENDİŞELER	**Düşük**	6	9, 5000	1, 76068		
	Orta	94	8, 4255	1, 37949	1, 854	, 162
	Yüksek	3	8, 0000	1, 00000		
	Total	103	8, 4757	1, 40618		
HAZIRLANAMAMAKLA İLGİLİ ENDİŞELER	**Düşük**	6	9, 1667	1, 16905		
	Orta	94	8, 6383	1, 47270	1, 590	, 209
	Yüksek	3	7, 3333	1, 52753		
	Total	103	8, 6311	1, 46856		
BEDENSEL TEPKİLER	**Düşük**	6	12, 0000	1, 78885		
	Orta	94	11, 0638	1, 83636	4, 122	, 019
	Yüksek	3	8, 3333	1, 52753		
	Total	103	11, 0388	1, 88348		
ZIHINSEL TEPKİLER	**Düşük**	6	14, 0000	2, 44949		
	Orta	94	13, 8830	2, 12945	, 104	, 902
	Yüksek	3	13, 3333	3, 21455		
	Total	103	13, 8738	2, 15425		
GENEL SINAV KAYGISI	**Düşük**	6	9, 5000	1, 04881		
	Orta	94	8, 7553	1, 48604	1, 172	, 314
	Yüksek	3	8, 0000	1, 00000		
	Total	103	8, 7767	1, 46148		

Tablo 2'de farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin bedensel tepkiler puanları dışında diğer alt ölçekler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bedensel tepkiler puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2\text{-}100)}$= 4, 122, p < 0, 05]. Bu farklılığın hangi sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın düşük ($\overline{X}$ =8, 33) ile yüksek ($\overline{X}$ =11, 03) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, düşük sosyo-

ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksek bedensel tepkiler puanlarına sahip oldukları söylenebilir.

3. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumları Ve Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dayalı Bulgular

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav kaygısı açısından anne baba tutumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 3'degösterilmektedir.

Tablo 3: **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarına Göre Sınav Kaygısı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Descriptives

Sınav kaygısı		N	$\overline{X}$	Ss.	Std. Error	F	P
BAŞKALARIYLA İLGİLİ ENSİŞELER	Otoriter	38	12, 2105	1, 45487	, 23601		
	Gevşek	14	11, 9286	2, 12908	, 56902		
	İlgisiz	7	12, 7143	1, 97605	, 74688	, 618	, 605
	Demokratik	44	11, 9318	1, 46902	, 22146		
	Total	103	12, 0874	1, 59107	, 15677		
KENDİNİZLE İLGİLİ ENSİŞELER	Otoriter	38	10, 4737	1, 40918	, 22860		
	Gevşek	14	9, 9286	1, 49174	, 39868		
	İlgisiz	7	11, 1429	1, 46385	, 55328	1, 465	, 229
	Demokratik	44	10, 5000	1, 06749	, 16093		
	Total	103	10, 4563	1, 29688	, 12779		
GELECEKLE İLGİLİ ENDİŞELER	Otoriter	38	8, 7368	1, 55414	, 25212		
	Gevşek	14	8, 5000	1, 16024	, 3100		
	İlgisiz	7	9, 1429	1, 57359	, 594761	, 864	141
	Demokratik	44	8, 1364	1, 26842	, 19122		
	Total	103	8, 4757	1, 40618	, 13856		
HAZIRLANAMAMAKLA İLGİLİ ENDİŞELER	Otoriter	38	8, 8947	1, 57325	, 25521		
	Gevşek	14	7, 7857	1, 18831	, 31759		
	İlgisiz	7	8, 5714	1, 27242	48093	2, 036	, 114
	Demokratik	44	8, 6818	1, 42686	, 21511		
	Total	103	8, 6311	1, 46856	, 14470		
BEDENSEL TEPKİLER	Otoriter	38	11, 4737	1, 75124	, 28409		
	Gevşek	14	9, 9286	1, 77436	, 47422		
	İlgisiz	7	10, 8571	1, 86445	, 70470	2, 415	, 071
	Demokratik	44	11, 0455	1, 94045	, 29253		
	Total	103	11, 0388	1, 88348	, 18558		
ZIHINSEL TEPKİLER	Otoriter	38	14, 0526	2, 34748	, 38081		
	Gevşek	14	13, 6429	1, 73680	, 46418		
	İlgisiz	7	13, 1429	2, 41030	, 91101	, 406	, 749
	Demokratik	44	13, 9091	2, 10004	, 31659		
	Total	103	13, 8738	2, 15425	, 2122		

GENEL SINAV KAYGISI	Otoriter	38	8, 9211	1, 47743	, 239676		
	Gevşek	14	8, 1429	1, 51186	, 40406		
	İlgisiz	7	9, 2857	1, 49603	, 56544	1, 296	, 280
	Demokratik	44	8, 7727	1, 41197	, 21286		
	Total	103	8, 7767	1, 46148	, 14400		

Tablo 3'te farklı ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin bedensel tepkiler puanları dışında diğer alt ölçekler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bedensel tepkiler puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-99)}$=2, 415, p<0. 05). Bu farklılığın hangi ebeveyn tutumlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ebeveyn tutumu gevşek ($\overline{X}$ =9, 9286) olan öğrenciler ile ebeveyn tutumu otoriter olan öğrenciler ($\overline{X}$ =11, 4737) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre ebeveyn tutumu otoriter olan öğrencilerin, ebeveyn tutumu gevşek olanlara göre daha yüksek bedensel tepkiler puanlarına sahip oldukları söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmalar sonucunda, uygulanan sınav kaygısı envanterinin 7 alt boyutundan 5 alt boyutunda kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başkalarının kendisini nasıl gördüğüyle ilgili endişeler ve gelecekle ilgili endişeler hariç 5 alt boyutta da erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri, kız öğrencilerin kaygı düzeylerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda erkek öğrencilerin iyi meslek sahibi olma konusunda kız öğrencilere oranla, toplumdan daha fazla baskı görmeleri sonucunda kaygı düzeylerinin daha yüksek bulunduğu söylenebilir. Ataerkil bir toplum olmamızın sonucunda, evi geçindiren ve maddi geliri sağlayan kişinin erkek olması, erkek öğrencilerin iyi bir iş sahibi olma zorunluluğunu doğurmaktadır. Bu durum erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin kız öğrencilere oranla yüksek çıkmasına neden olmaktadır. Bu bulgu Alyaprak (2006)'ın 16-20 yaş grubu 110 üniversite adayı üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Alyaprak'a göre, kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin bedensel tepkiler puanları dışında diğer alt ölçekler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bedensel tepkiler puanlarındaki farklılığın hangi sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklandığı ise araştırmanın sonucunda, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksek bedensel tepkiler puanlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yıldız'a (2007) göre, lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları algıladıkları sosyoekonomik düzeye

göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alyaprak (2006) ise, ailenin gelir düzeyine bağlı olarak sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna varmıştır. Ancak bu farklılaşma bizim araştırmamız tarafından desteklenmemektedir. Alyaprak'a göre alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin sınav kaygısı, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan örgencilerden daha yüksektir.

Lise son sınıf öğrencilerinin anne-baba tutumları ve sınav kaygısı düzeyleri arasında, bedensel tepkiler alt boyutu dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bedensel tepkiler alt boyutunda puanların yüksek çıkmasının nedeninin hangi ebeveyn tutumu olduğuna baktığımızda ise ebeveyn tutumu otoriter olan öğrencilerin, ebeveyn tutumu gevşek olanlara göre daha yüksek bedensel tepkiler puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu literatür tarafından da desteklenmektedir. Otoriter ana-baba tutumunun çocuk üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar genel olarak otoriter ana-baba tutumunun çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde olumsuz etkiler yaptığını göstermektedir. Özellikle otoriter ana-babanın bulunduğu ortamda yetişen çocukların kendilerine güvenlerinin, okul başarılarının düşük ancak sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda ÖSS'ye girecek öğrencilerde anne-baba tutumları sınav kaygısını azaltma ya da artırmada önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler verilebilir.

1. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite adaylarının sınav başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri sınav kaygısıdır. Anne- baba davranışları ise sınav kaygı düzeyinin artmasına neden olmaktadır. Bu anlamda her düzeyden anne-babalara bilinçlendirmeye yönelik eğitimler verilmelidir.

2. Araştırma sonuçları okul rehber öğretmenlerince, anne-baba tutumlarının öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etki eden önemli bir faktör olduğu konusunda, hem okul yönetimi hem de anne- babalar için kanıt olarak sunulabilir.

3. Öğrencilere sınavdan en az bir ay öncesinden başlanarak psikolojik danışma yapılmalıdır. Gerektiğinde anne-babalar da danışma sürecine dahil edilmelidir. Böylece bir uzman yardımıyla anne- baba- çocuk üçgeninde meydana gelen ve kaygıya neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması sağlanabilir.

4. Genç nüfusun istihdam alanının az olduğu Türkiye'de bireyin meslek edinebilmek için başkalarını elemek ve sıralamada önde olmak zorunda olduğu gerçeğiyle karşı karşıya kalınan ÖSS sınavının mevcut sistemi, daha az kaygı yaratacak bir forma dönüştürülebilir. Aynı zamanda sınav sistemi konusunda anne-babalar da bilinçlendirilerek, öğrencilerin yanlış bilgilerle baskı altına alınması engellenebilir.

5. Okul psikolojik danışmanları bu bağlamda okulda müşavirlik hizmetlerine gerekli önemi vermelidir. Sınav kaygısı ile baş etmede, okuldaki yönetici, öğretmen ve anne-babanın, eşgüdüm ve ortak fikir birliğine ulaşması gerekir.

6. Araştırmada elde edilen sınav kaygısı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki sonuçları literatürde yer alan benzer araştırmaların bir kısmıyla örtüşürken bir kısım araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Yapılacak yeni araştırmalarla bu farklılaşmanın nedenlerine ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

ACUN KAPIKIRAN, N. (2006). Başarı Kaygısı Ölçeğinin Geçerliği ve Güvenirliği, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 19.

ADANA F. , KAYA, N. (2005). "Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyi Üzerine Sınav Kaygısı İle Başa çıkma Eğitiminin Etkisi", Kafkas Üniversitesi, Kars Sağlık Yüksekokulu, Kriz Dergisi;13(2):35-42.

ALYAPRAK, İ. (2006). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı.

AYDOĞMUŞ, K. , BALTAŞ, A. , BALTAŞ, Z. , DAVASLIGİL, Ü. , GÜNGÖRMÜŞ, O. , KONUK, E. , KORKMAZLAR, Ü. , KÖKNEL, Ö. , NAVARO, L. , OKTAY, A. , RAZON, N. , YAVUZER, H. (2004). Ana- Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

AZAZİ ASLAN, S. (2005). "Ergenlerde Ana- Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri", Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.

CÜCELOĞLU, D. (2004). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitapevi.

ÇİFTER, İ. (1982). Psikiyatri. Ankara: G. Ü. Basımevi.

GENÇTAN, E. (1984). Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar. Ankara: Maya Yayınları.

GENÇTAN, E. (1993). İnsan olmak. Ankara: Remzi Kitapevi.

HORNEY, K. (1998). Çağımızın Nevrotik Kişiliği. Ankara: Öteki/**Psikoloji.**

KULAKSIZOĞLU, A. (2004). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

MEALEY, D. L. , HOST, T. R. (1992). Coping with Test Anxiety, Journal article by Donna L. Mealey, Timothy R. Host; College Teaching, Vol. 40, , Journal Article Excerpt.

ÖNER, N. , LE COMPTE, A. (1998). Süreksiz Durumluk/ Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

SPIELBERGER, C. D. , RICKMAN, R. L. Anxiety: Psychobiological and Clinical Perspectives, Assessment of State and Trait Anxiety http://books. google.

com/books?id=g1T2DEyWGLgC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_navlinks_s (25. 06. 2009).

ŞAHİN, H. , GÜNAY, T. , BATI, H. (2006). "İzmir ili Bornova ilçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı", STED, cilt 15, sayı 6, sayfa 110.

YATAR YILDIZ, H. (2007). Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları Ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.

YAVUZER, H. (1998). Anne- Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitapevi.

YAVUZER, H. (1997). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitapevi.

GENERAL HIGH SCHOOL FINAL YEAR STUDENTS' TEST ANXIETY LEVEL AND PARENT ATTITUDE

Tuğba Seda ÇOLAK

SUMMARY

The aim of this study is to investigate if there is a correlation between test anxiety level of final year students at general high school and their parent attitude. The other aim this study is to investigate whether test anxiety level of final year students at general high school change or not according to students' various demographic characteristics.

The idea of to be having high or low text anxiety level can be depended on which attitude is parent depended on when child grown up is the main factor to research of this subject. This research had aimed to identify if there is a correlation between test anxiety of general high school's final year students and parent's attitude. In this sense, answer had been searched for following questions.

1. How is test anxiety of final year students at general high school?
2. Is there a correlation between test anxiety of general high school's final year student and parent's attitude?
3. Is there a correlation between test anxiety of general high school's final year student and gender?
4. Is there a correlation between test anxiety of general high school's final year student and social- economic status?

METHOD

Relational scanning method had been used in the investigation. Research Group is formed be 58 female, 45 male, totally 103 final year students who received training in a general high school in 2008-2009 academic years. In this group, 6 student's social- economic status is low, 94 student's social- economic status is average, 3 student's social- economic status is high. According to distribution of students' parent attitude, 38 students' parents attitude are authoritarian, 14 students' parents attitude are lax, 7 students' parents attitude are careless, 44 students' parents attitude are democratic.

Data were collected via 2 scales:

1. Personal Information Form

2. Test Anxiety Scale in the investigation.

Data had been analysed by SPSS Statistical Packet Program.

FINDINGS

1. It had been observed that students' who have authoritarian parents' attitude have higher physical reaction scores than students who have lax parent attitude.

2. Male students' test anxiety level is higher than female students' test anxiety level.

3. It had found that students who have high social-economic status have higher physical reaction scores than students who have low social-economic status.

CONCLUCION AND DISCUSSION

1. In accordance with the findings, result of more public's pressure on male students in comparison with female students about having a good job, it can be said that text anxiety level found high.

2. According to some researches, test anxiety total score of final year students of high school does not make significant difference depend on social-economic status. But this result is not supported by our research. Reasons of Difference between these researches should be revealed by new researches.

3. It can be said that students' who have authoritarian parents' attitude have higher physical reaction scores than students who have lax parent attitude. This finding is supported by literature.

SUGGESTIONS

1. Educations should be organized to make parents from every status conscious.

2. Psychological counselling should be given to final year students at least a month ago of examination date.

3. Existing system of OSS should be translated to less anxious form.

4. School's Psychological counsellors should attach necessary importance to consulting services.

5. Differences between researches can be reached by new researches which will be made about this subject.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 96-110.

GENEL VE MESLEK LİSELERİNDEKİ ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNDEN BEKLENTİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ[#]

Adem PEKER[*] Canani KAYGUSUZ[**]

ÖZ

Bu araştırma, genel ve meslek liselerindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerini saptamak amacıyla, 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında Erzurum il merkezinde sekiz eğitim bölgesinde yer alan okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, adı geçen liselerden yansız örnekleme metodu ile seçilen 99 öğretmen, 20 okul yöneticisi ve 10. sınıfta öğrenim gören 261 öğrenci oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentiler anketi aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada toplanılan veriler SPSS (10. 0. 1) istatistik paket programı ile çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden genel beklenti düzeylerinin öğretmen ve öğrencilerden; öğretmenlerin genel beklenti düzeylerinin öğrencilerden daha yüksek olduğunu; yöneticilerle öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında ise bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Ayrıca araştırma bulguları, öğretmen ve yöneticilerin farklı özelliklerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerini etkilemediğini; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, genel liselerde okuyan öğrencilerin meslek liselerinde okuyanlardan rehberlik hizmetlerinden daha çok beklenti içinde olduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Genel ve meslek lisesi, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri beklenti düzeyi

ABSTRACT

This study was conducted in order to determine the levels' expectation in the general and vocational highs students, teachers and directors about psychological consultation and guidance services. The study was conducted in the schools located in 8 educational district in the city centre of Erzurum province in 2006-2007 school year. The sample groups of the study consisted of 99 teachers, 20 directors and 261 10th grade students who were selected from the mentioned

[#] Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunulan Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

[*] Uzman Psikolojik Danışman Dilmen Anadolu Lisesi Erenler/SAKARYA

[**] Yrd. Doç. Dr. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

schools by impartial sampling method. The survey's data collected by the survey of the expectations from the psychological consultation and guidance services which was developed by researcher. The collected data was then analysed by using a statistics program named SPSS.

Research results have put forward that the managers the levels' expectation from the psychological consultant and guidance services are much higher than those of students and teachers; teachers general expectation levels are higher than those of students; and there isn't any difference between managers and teachers.

Also research result have shown that the different aspect of managers and teachers don't affect the levels expectation of the psychological consultant and guidance services; female students have more expectation the levels' than male students and people who study in general schools have more expectations than students in vocational schools in guidance services.

Keywords: General and vocational schools, the levels expectation of psychological consultation and guidance services

1. GİRİŞ

Özellikle son elli yılda meydana gelen hızlı sosyo-kültürel değişmeler yaşamın birçok alanında problemleri artırmış, öğretim kurumlarının sunduğu öğretim ve yönetim hizmetleri bu problemleri karşılayamaz hale gelmiştir(İştahlı, 2007:2). Bu nedenle, bireylerin giderek artan sorunlarının önüne geçilebilmesi için ya da bu problemlerin oluşturduğu olumsuzlukların ortadan kaldırılması için, batıda, özelliklede ABD'de o güne kadar sürdürülen eğitim etkinlerinin çeşitlendirilmesine çok daha erken zamanlarda başlanmıştır. Bu bağlamda özellikle okul rehberlik hizmetlerinin görev ve sorumluluk alanının yerli yerine oturtulması için rehberlik hizmetlerinden beklentiler erken zamanlarda masaya yatırılmıştır.

Gibson 1962'de "Lise Öğrencilerinin Okul Rehberlik Uzmanları Hakkındaki Görüşleri"ni incelemiş; çalışmasında, rehberlik uzmanlarının bireysel olarak öğrencilere yardımda bulunmadıklarını; öğrencilerin, okul rehberlik hizmetlerine dair açık bir fikirlerinin olmadığını; üç yada dört yıldır kendilerine rehberlik programı hakkında hiçbir bilgi verilmediğini saptamıştır (Gibson, 1962; akt. , Görkem, 1985: 7). Remley ve Albright(1998) ise, okul müdürlerinin danışmanlardan öğrencinin okula devamını izleme, disiplini sağlama, vekil öğretmenlik yapma, büro işlerini yerine getirme türünden görevleri yerine getirmeyi beklediklerini; öğretmenlerin danışmanların danışma etkinlikleriyle daha fazla ilgilenmelerini beklediklerini ortaya koymuştur(Remley ve Albright, 1998; akt. , Özdemir, 1991:51). Rehberlik servisine yönelik işgören algılarını inceleyen Sundin(2005), okuldaki öğrencilerin ve personelin, rehberlik servisine ihtiyaç duyduklarını ve rehberlik servisinin varlığının okula büyük yarar

getireceğine inandıklarını göstermiştir. Beesley (2004) ilkokul öğretmenlerinin okul danışma servisinden ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha çok memnun olduklarını tespit etmiş; öğretmenler, sınıf rehberliği, kişisel ve grup rehberliği, müşavirlik ve özel eğitim gibi alanlarda rehberlik servisinin etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Fox ve Butler (2007) okul çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla yararlandıkları; ayrıca öğrencilerin okul danışma servisini 'gizli/sır saklayan servis' olarak algıladıklarını ve bunun kendilerine fayda sağladığına inandıklarını bulgulamış, Scheel ve Gonzalez(2007) ise, okul danışmanına giden öğrencilerin akademik motivasyonlarının artığını ve gelecekleri hakkında daha iyimser olduklarını saptamıştır.

Türkiye'de, rehberlik hizmetlerinin işlerliğine, verimliliğine ve bu hizmetlerden beklentilere ilişkin başlangıç çalışması, Kepçeoğlu(1974) tarafından yapılmıştır. Kepçeoğlu'nun yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerden hizmet yılı fazla olanların, yüksek okul ve üniversite mezunu olanların, öğretmenlik meslek dersi alanların, felsefe grubu öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim alan yönetici ve öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ada ise, (1990), öğretmenlerin rehberliği tanımalarında ortak bir anlayışa sahip olduklarını ve öğretmenlerin okullarda rehberlik hizmetlerinin, rehberlik uzmanları tarafından yürütülmesi kanaatinde birleştiklerini tespit etmiştir. Soykatırcı (2004), öğrencilerin cinsiyeti, ailelerinin gelir ve eğitim düzeyinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine bakış açılarını değiştirmediğini; Gençdoğan ve Onur (2006), öğrencilerin rehberlik servisine en çok ailevi sorunlar, arkadaş ilişkileri, verimli ders çalışma yolları, kişisel sorunlar, sınav kaygısı, okul başarısızlığı, öğretmenlerle sorunlar, karşı cinsle ilişkiler ve tercih belirleme konularında başvurduklarını saptamışlardır.

Türkiye'de konuya ilişkin yapılan çalışmalar, rehberlik servisinden beklentilerin zaman içinde değiştiğini, bu değişimin rehberlik faaliyetlerinde yeni problemleri ortaya çıkardığını; değişen okul içinde değişen rehberlik faaliyetlerinin değişik ve yeni sorun alanlarını da beraberinde getirdiğini göstermektedir. Ancak tüm bu çalışmalar, halen okullarda rehberlik faaliyetlerindeki beklentilerin tam olarak nelerden etkilendiğini netleştirememiştir.

Bu çalışma, genel ve meslek liselerindeki öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin neler olduğunu saptamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırma temel problem olarak, ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin değişip

değişmediğine odaklanmakta; bu beklentilerin öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetleri, çalıştıkları okul türü ve mesleklerindeki kıdemlerinden etkilenip etkilenmediğini ayrıca öğrenci cinsiyetinin ve öğrencilerin okuduğu okul türünün onların beklenti düzeylerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemektedir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2. 1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişteki veya mevcut durumu olduğu gibi betimlemeye çalışan bir araştırma çeşididir. Bu çalışmada olayı değiştirme ve etkileme çabasına girilmez. Olay veya birey olduğu gibi gözlemlenir (Karasar, 1999: 77). Bu tür araştırmalar belli bir evrende araştırılması istenen karakteristiklerin ne kadar sıklıkta bulunduğunu; bunların sayım ve dökümünü ortaya koymaya çalışır (Aziz, 1994: 28).

2. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Erzurum il merkezindeki liselerde işgören; öğrenci, öğretmen ve yöneticilerdir. Araştırmanın örneklemini, Erzurum ilindeki sekiz eğitim bölgesinde yer alan 8 farklı lisedeki yansız örnekleme metodu ile seçilen 99 öğretmen, 20 okul yöneticisi ve 10. sınıfta öğrenim gören 261 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul ve cinsiyet durumlarına göre dağılımı Şekil 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Şekil -1 Araştırma Kapsamına Giren Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Okul ve Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı

2. 3. Veri Toplama Aracı

Gruplar	Cinsiyet	N	%	Cumhuriyet Lisesi	Şükrü Paşa Lisesi	Ziya Gökalp Lisesi	İMKB Lisesi	Kazım Karabekir EML	Adnan Menderes Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Atatürk Lisesi
Yöneticiler	Kadın	1	5	-	1	-	-	-	-	-	-
	Erkek	19	95	2	2	3	1	3	3	4	1
Öğretmenler	Kadın	27	27, 3	3	1	4	4	3	4	6	2
	Erkek	72	72, 7	7	11	8	7	8	6	16	9
Öğrenciler	Kadın	115	44, 1	8	26	12	14	6	19	15	15
	Erkek	146	55, 9	18	9	11	18	16	11	32	31
Toplam		380		38	50	38	44	36	43	73	58

Araştırmada veri toplama aracı olarak, benzer araştırmalarda kullanılan anket sorularının bazı maddeleri de dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen "psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentiler" anketi kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle ilgili kişisel bilgiler (sosyo-demografik özellikler), ikinci bölümde ise öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerini cevap arayan sorular bulunmaktadır. Anket geliştirilirken öncelikle kaynak taraması yapılarak benzer çalışmalardaki anket soruları incelenmiş daha sonra anket soruları hazırlanarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Kaynak taraması ve uzman görüşünden sonra 50 maddeli Likert tipi soru formları hazırlanmıştır.

Ankette, psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanlarıyla ilgili 44 ve rehber öğretmenin yapmaması gereken faaliyetlerle ilgili olarak 6 soru yer almaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanları maddeleri oluşturulurken; psikolojik danışma, alıştırma (oryantasyon), bireyi tanıma, müşavirlik (konsültasyon), bilgi toplama, araştırma- değerlendirme, yerleştirme, çevre ve veli ile ilişkiler, izleme hizmetleri, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri temel alanlar olarak belirlenmiş ve soruların bu alanlardaki beklentileri değerlendirebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Anket soruları 5'li Likert türüne göre 1'den 5'e doğru puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2. 4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan anket uygulamaları 2006-2007 eğitim-öğretim yılı mayıs ayı içerisinde yapılmış, verilerin analizinde SPSS 10. 0. 1 paket programı kullanılmış elde edilen veriler t testi, tek yönlü varyans ve LSD Post Hoct testiyle çözümlenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerini belirlemek için tek yönlü varyans analizi, bu sonuçlarında anlamlı olup olmadığını tespit etmek için de LSD Post Hoct testi yapılmıştır. Bu teknikler ikiden fazla gruplar arası karşılaştırmalarda kullanıldığı için seçilmiştir. "T" testinin kullanılmasının nedeni ise iki grup arasındaki karşılaştırmalara imkân tanımasıdır.

3. BULGULAR ve YORUM

Çalışmada ele alınan problemlere ilişkin elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar altı alt başlık altında değerlendirilmiştir.

1. Araştırmada temel problem olarak ele alınan 'genel ve meslek liselerindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını' belirlemek için, bu gruplara uygulanan ölçekten aldıkları puanların $\bar{X}$ ve S. S değerleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Genel ve Meslek Liselerindeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklenti Düzeylerine İlişkin $\overline{X}$ ve S. S Değerleri

Gruplar	N	$\overline{X}$	S. S.
Öğrenciler	261	196, 41	23, 71
Öğretmenler	99	202, 01	14, 77
Yöneticiler	20	207, 30	17, 88
Toplam	380	198, 45	21, 63

Tablo 1'de öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin ortalamaları arasında farklılık bulunduğu; yöneticilerin ortalama puanlarının öğretmen ve öğrencilerden, öğretmenlerin ortalama puanlarının ise öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 2: Genel ve Meslek Liselerindeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklenti Düzeylerine İlişkin Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. D.	Kareler Ortalaması	f	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3893, 97	2	1946, 98	4, 23	, 01
Grup İçi	172069, 64	374	460, 07		
Toplam	175963, 61	376			

p<0. 05

Tek yönlü varyans analizi sonuçları öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiş, bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması için varyans sonuçlarına LSD Post Hoc Testi uygulanmıştır.

LSD Post Hoc Testi sonucunda gerek yöneticilerin, gerekse öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin öğrencilerden (p<0. 05 önem düzeyinde) farklılaştığı; yöneticilerle öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında ise bir fark saptanamadığı tespit edilmiştir. Buna göre genel ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin beklenti düzeylerinin yönetici ve öğretmenlerden daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Bu bulgu Onur (1997)'un, farklı rehberlik hizmet alanlarında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerinin de farklılaştığını bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak, Tatlıoğlu (1999)'nun öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının rehberlik hizmetlerinden daha fazla beklenti içinde olduklarını, okul müdürlerinin ise daha düşük beklentiye sahip olduklarını saptayan araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Okul yöneticilerinin, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin yüksek olmasının sebebi; bu hizmetlerin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için, gereken fiziksel şartları, uygun çalışma ortamını ve kullanılacak araç ve gereci yöneticilerin sağlaması nedeniyle konuyla ilgili detaylara sahip olmasına bağlanabilir. Ayrıca okul müdürünün psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yürütme komisyonuna başkanlık etmesi ve rehber öğretmenin okulda eğitim öğretimle ilgili sorunların çözümüne katkı sağlaması okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin artmasına yol açmış olabilir.

Öğretmenlerin beklentilerinin öğrencilerden yüksek olmasının nedenini, rehberlik hizmetlerine verilen önemin artmasına ve bu hizmetleri yürütmede öğretmenin giderek daha fazla işin içine çekilmesine bağlamak mümkündür. Öğrenci beklentilerin düşüklüğü ise, öğrencilerin rehberlik hizmetlerini yeteri kadar tanımamasına ve bu hizmetlerin olumlu sonuçlarının öğrencilere yeteri kadar taşınamamış olmasına bağlanabilir.

2. Bu çalışmada, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerini etkileyip etkilemediği de bir problem olarak ele alınmış, bunu belirlemek için, öğretmen ve yöneticilerin uygulanan ölçekten aldıkları puanların $\overline{X}$, S. S ve t değeri sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Genel ve Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Cinsiyetlerine İlişkin $\bar{X}$, S. S ve T Değerleri

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S. S	t	Önem Düzeyi
Erkek	91	201, 61	15, 56	-1, 65	, 10
Kadın	28	207, 07	14, 29		

p>0. 05

Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda; öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetleri ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında fark saptanamamıştır. Bu bulgu Özdemir (1991)'in öğretmenlerin cinsiyetinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerini etkilemediğini saptadığı araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Keza, Teker (2003)'in öğretmenlerin rehberlik servisinin görevleri konusundaki bilinçlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ve Gültekin(2005)'in ilköğretim okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin farklı cinsiyette oluşunun, rehber öğretmenlerin görevlerini

yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarını etkilemediği bulgularıyla da örtüşmektedir. Ancak, Balcı (1990)'nın rehberlik hizmetlerinden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok beklenti içinde olduklarını ve Öztürk(1999)'ün ise, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre rehberlik hizmetlerini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptadığı bulgularla çelişmektedir. Dolayısı ile cinsiyet ve rehberlik hizmetlerinden beklentiler arasında doğrudan bir ilişki kurmak mümkün gözükmemektedir.

Araştırmalar da cinsiyet değişkeni ile rehberlik hizmetlerine atfedilen anlamlar arasında farklı sonuçların çıkmasının nedenini psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki gelişmelerin artması, toplumdaki sosyo –ekonomik değişmeler ile teknolojik ilerlemenin ruh sağlığını etkilemesi olarak görülebilir. Ayrıca araştırmaların farklı illerde yapılması ve rehberlik servisinin yaptığı çalışmalarda araştırma sonuçlarının farklı çıkmasını etkilemiş olabilir.

Diğer çalışmalarda ulaşılan sonuçlar cinsiyet ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentiler arasında öğretmen ve yöneticilerin rehberlik dersi, hizmet içi eğitim formasyonu alıp almamasına ve bireylerin geçirdikleri yaşantılara göre değişmektedir.

Bu çalışmada, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerinin, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerini etkilememe sebepleri; öğrencilerin sorunlarının çözümünde ortak bir anlayışa sahip olmalarına ve her iki cinsiyetin de rehberlik alanında bilinçliliğinin benzer biçimde yükseldiğine bağlanmıştır.

3. Genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okul türü, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerini etkilemekte midir? sorusuna cevap bulmak için, öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okul türlerine göre ölçekten aldıkları puanların $\overline{X}$, S. S ve t değeri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Genel ve Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Görev Yaptıkları Okul Türüne İlişkin $\bar{X}$, S. S ve T Değerleri

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S. S.	t	Önem Düzeyi
Genel Lise	79	203, 15	15, 48	, 25	, 80
Meslek Lisesi	40	202, 40	15, 37		

p>0. 05

Yapılan t test analizine göre, genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okul türü ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında fark olmadığı

bulgulanmıştır. Bu bulgu, Öztürk (1999)'ün Endüstri Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlerin genel ¯liseler de çalışan öğretmenlere göre rehberlik hizmetlerini algılamalarının daha yüksek olduğunu saptadığı çalışmasındaki bulguyla örtüşmemektedir. Öğretmen beklentilerini etkileyen farklı ve daha güçlü faktörlerin var olabileceği ve sadece çalışılan okul türünün rehberlik hizmetlerinden beklentiyi etkileme gücüne sahip olamayabileceği anlaşılmaktadır.

4. Genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdemleri ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için, kendilerine uygulanan ölçekten aldıkları puanlar üzerinde yapılan istatistiksel işlemlere ilişkin veriler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Genel ve Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin $\bar{X}$ ve S. S Değerleri

Gruplar	N	$\overline{X}$	S. S
1-5 Yıl	23	202, 60	13, 42
6-10 Yıl	37	205, 51	16, 70
11-15 Yıl	22	200, 86	14, 15
16-+ Yıl	37	201, 67	16, 09
Toplam	119	202, 89	15, 39

Öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdemleri ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında farklılık olduğu; mesleki kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin ortalama puanlarının en yüksek, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin ortalama puanlarının ise en düşük olduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın anlamlılığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6: Genel ve Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdemleri İlişkin Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. D.	Kareler Ortalaması	f	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	401, 36	3	133, 79	, 55	, 64
Grup İçi	27547, 42	115	239, 54		
Toplam	27948, 79	118			

p>0. 05

Grup ortalamaları birbirinden farklı olsa da yapılan varyans analizi sonucunda; bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, yani, mesleki kıdemin genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerini etkilemediği

saptanmıştır. Benzer bulgu Özdemir (1991)'in yaptığı araştırmada da ortaya konuşmuştur. Bu bulgu, Gültekin (2005)'in çalışmasında rehber öğretmenlerin görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin ilköğretim okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin algılarını onların mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir faklılık göstermediğini saptayan bulguyla da paraleldir. Ancak, Kepçeoğlu (1974)'nun öğretmenlerden hizmet yılı fazla olanların rehberlik anlayışlarının daha olumlu olduğu, Deniz (1993)'in, hizmet süresi 6-10 yıl olan yöneticilerin, 0-5 yıl olanlardan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu ve Teker (2003)'in, 11-15 yıl arasında görev yapan idareci ve öğretmenlerin rehberlik servisinin görevleri konusunda bilinçlilik düzeyinin en yüksek grup olduğu çalışmalarındaki bulgularla örtüşmemektedir.

5. Genel ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için, ölçekten aldıkları puanların analizine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Genel ve Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin $\bar{X}$, S. S ve T Değerleri

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S. S.	t	Önem Düzeyi
Erkekler	146	193, 34	26, 31	-2, 33	, 02
Kızlar	115	200, 22	19, 46		

p<0. 05

Yapılan t testi analizi sonucuna göre; genel ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetleri ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında p<0. 05 anlam düzeyinde bir fark bulunduğu, kızların erkeklere göre, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Özdemir (1991)'in yaptığı araştırma ile paralellik göstermekte, ancak Soykatırcı(2004)'nın öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine bakış açılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği şeklindeki bulgularıyla çelişmektedir.

Kız öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin yüksek çıkmasını; kız öğrencilerin daha duygusal olmaları nedeniyle duygusal sorunlarında rehberlik hizmetlerinden daha fazla görev beklemeleriyle; yine özellikle Türkiye koşullarında çalışmayan kadının bağımlılığı konusunda artan bilinçlilikleri ve ancak okullaşarak bir meslek edinmeleri durumunda

geleceklerini daha rahat inşa edeceklerine olan inançlarıyla mesleki rehberlik faaliyetlerini daha fazla önemsemeleriyle açıklamak mümkündür

6. Genel ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Genel ve Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklenti Düzeylerine İlişkin $\bar{X}$, S. S ve T Değerleri

Okul Türü	N	$\overline{X}$	S. S.	t	Önem Düzeyi
Genel Liseler	192	198, 18	22, 46	2, 03	, 04
Meslek Liseleri	69	191, 35	26, 51		

p<0. 05

Yapılan analizde, genel lisede öğrenim gören öğrencilerin meslek liselerine göre, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Tatlıoğlu (1999)'da çalışmasında benzer bulgular elde etmiştir. Tatlıoğlu'na göre, Ticaret Lisesi, Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerinden beklentileri İmam Hatip Lisesi, Süper Lise, Teknik Lise ve Kız Meslek Lisesi öğrencilerinden daha yüksektir.

Genel liselerdeki öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin daha yüksek olmasının sebebi, bu öğrencilerin ÖSS merkezli eğitim hedeflemeleri nedeniyle, ÖSS hazırlık sürecinde mesleki konularda daha fazla bilgilenmeye ihtiyaç duymaları, çalışma alışkanlık ve becerilerini geliştirme konusunda daha istekli davranma eğilimine girdiklerine bağlanabilir.

4. Sonuç

1. Bu araştırma sonucunda genel ve meslek liselerindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri öğretmen ve öğrencilerden daha yüksektir. Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri ise öğrencilerden daha yüksektir. Yöneticilerle öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında ise bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusu rehberlik hizmetlerinin geleceği için umut vericidir. Çünkü yöneticilerin

beklenti düzeyinin yüksekliği öğretmen ve öğrenciyi bu hizmet alanına giderek daha fazla çekecek ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin okullarda daha etkin hale gelmesine yol açabilecektir.

2. Genel ve meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin farklı özellikleri ile rehberlik beklenti düzeyleri arasındaki sonuçlara bakıldığında; cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdemin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

3. Araştırmada, öğrencilerin cinsiyetleri ve genel ve meslek liselerinde öğrenim görmeleri ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, genel liselerin meslek liselerinden, rehberlik hizmetlerinden daha çok beklenti içinde oldukları söylenebilir.

5. Öneriler

1. Bu araştırma, kent merkezinde farklı bölgelerde olan, genel ve meslek liselerini kapsayan bir çalışmadır. Elde edilen bulguların daha geniş kesimlere yordanabilmesi için, konuyla ilgili örneğin ilçe ya da belde ortaöğretim kurumalarında yeni çalışmalar yapılabilir. Keza, ülkemizde faklı programlara göre eğitim veren birçok lise türü bulunmaktadır. Bu liselerde öğrenim gören öğrenciler ile görev yapan öğretmen ve yöneticilerin rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin belirlenmesi okullardaki rehberlik çalışmalarının verimini artırabilecektir.

2. Öğrencilerin rehberlik faaliyetleriyle ilgili beklentilerinin düşük olması, 21. yüzyılda okulların vazgeçilmez unsuru haline dönüşen rehberlik servislerinin öğrencilere yeteri kadar tanıtılamadığına ya da tanıtılmış olsa bile öğrencilerin bu servislerden tam olarak neler bekleyeceğini bilemediklerine bağlanmıştır. Öğrencilerin rehberlik servislerinden beklentilerinin düşüklüğüyle ilgili farklı çalışmalara gidilmesi bu hizmetlerin yürütülmesinde öğrenci doyumunu arttıran çabaların yaygınlaşmasına kaynaklık edebilir.

KAYNAKÇA

ADA, Ş. (1990). "Trabzon İli Ortaöğretim Okullarında Yürütülmekte Olan Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

AZİZ, A. (1994). "Araştırma Yöntemleri Teknikleri ve İletişim", Turhan Kitabevi, Ankara.

BALCI, S. (1990). "Meslek Liselerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentiler", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

BEESLEY, D. (2004). "Teachers' Perceptions of School Counselor Effectiveness: Collaboration for Student Succes", Education, Vol. 125, Issue 2. Winter p. 259-270, USA.

DENİZ, Z. (1993). "Liselerdeki Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Ders Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Malatya.

FOX, C. L & BUTLER, I. (2007). "If You Don't Want to Tell Anyone Else You Can Tell Her: Young People's Views on School Counselling", British Journal of Guidance Counselling, Vol. 35, No:1, February, p. 97-114, England.

GENÇDOĞAN, B & ONUR, M. (2006). "Öğretmenlerin Rehberlik Etkinliklerinin Değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 13, Erzurum.

GİBSON, R. L. (1962). "Pupil Opinion of High School Guidance Programs", Personnel and Guidance Journal, 40, p. 453-457, USA. (Çeviren Görkem, N.). (1985). Öğrencilerin Rehberlik Uzmanından Gördükleri Hizmetlerle Bekledikleri Hizmetler Arasındaki Fark, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

GÜLTEKİN, Ü. T. (2005)**.** "Rehber Öğretmenlerin Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

KARASAR, N. (2000)**.** "Bilimsel Araştırma Yöntemi", Nobel Yayınları, Ankara.

KEPÇEOĞLU, M. (1974). "Orta Dereceli Okullardaki Görevli Yönetici, Öğretmen, Rehberlik Uzmanı ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışlarını Benimseyip Karşılaştırılması ve Aralarındaki Farkların Ortaya Çıkarılması", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İŞTAHLI, B. (2005). "Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Eğitimdeki Önemi", Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Programı Seminer Dersi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

ONUR, M. (1997)**. "**Giresun İli Merkez Lisesi Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Rehberlik Anlayışlarının İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

ÖZDEMİR, İ. E. (1991). "Bazı Değişkenleri Liselerdeki Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

ÖZTÜRK, A. (1999). "Lise Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Algılama Düzeyleri", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.

REMLEY, T. P & ALBRİGHT, P. L. (1988). "Expectations for Middle School Counselors: Views of Students, Teachers, Principal and Parents", The School Counselor, Mar. 35, 4, p. 290-296 , USA. (Çeviren, Özdemir, İ. E.). (1991). "Bazı Değişkenleri Liselerdeki

Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

PİŞKİN, M. (1989). "Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Danışmanların İdeal ve Gerçek Danışmanlık Görev Algıları", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

SUNDİN, K. (2005). "Developmental Guidance Program Needs as Perceived by Students and staff at Falls High School in International Falls, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), The Graduate School University of Wisconsin –Stout, USA.

SCHEEL, M. J & GONZALES, J. (2007). "An Investigation of a Model of Academic Motivation for School Counseling", Professional School Counseling, Vol. 11, Issue 1, p49-56, USA.

SOYKATIRCI, M. (2004). "Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açıları", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

TATLIOĞLU, K. (1999). "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servisinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

TEKER, H. (2003). "Okul İdarecileri ve Öğretmenlerinin Okul Rehberlik Servisinin Görevleri Konusundaki Bilinçlilik Düzeylerinin Belirlenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

ANALYSIS OF PSYCHOLGICAL CONSULTATION AND GUIDANCE SERVICES EXPECTATION LEVELS' OF THE STUDENTS, TEACHERS AND DIRECTORS IN GENERAL AND VOCATIONAL HIGHS

SUMMARY

This research was conducted in order to determine the levels expectation of the general and vocational highs students, teachers and directors about psychological consultation and guidance services. In this contect, the survey basis of problem was focused whether in highs students', teachers' and directors' expectation leves' from guidance services change or not.

In Turkey, the studies which are related to this subject, show that the expectations from the guidance services have been changed in time; these changings in guidance activities have brouhgt out new problems. But all these studies, still couldn't make clear what are influenced guidance activities at school.

The study was conducted in the schools located in 8 educational district in the city centre of Erzurum province in 2006-2007 school year. The sample groups of the study consisted of 99 teachers, 20 directors and 261 10th grade students who were selected from the mentioned schools by impartial sampling method. The survey's data collected by the survey of the expectations from the psychological consultation and guidance services which was developed by researcher. The collected data was then analysed by using a statistics program named SPSS.

Research results have put forward that the managers levels expectation from the psychological consultation and guidance services are much higher than those of students and teachers; teachers general expectation levels' are higher than those of students; and there aren't any difference between managers and teachers.

In the school managers have high levels expectation from the psychological consultation and guidance services can be thought that the reason of that the managers have the details about the subject for to execute these facilities in a healty way they provide the neccesary physical conditions, suitable working place and the neccesary equipment. It can be explain by the increasing the giving importance of the guidance facilities and to pulling the teachers more in this work to execute these facilities is the reason that the teachers' expectations are higher from the students'. In case the students' expectations'

loweness can be seen that the student don't know the guidance facilities enough and these facilities' positive results are not reached.

The result of the studies, were to point out levels expectation from guidance services the teachers and directors' gender, their school type and their professional experience. It can be thought that it is related to the students have a mutual understanding for solving problems, the rising of the consciousness of each demographics nearly in the same way and there can be different and stronger variables which effects the expectations why the different qualities of the teachers and directors don't effect the levels expectation form the psychological consultation and guidance services.

In the research, it is found that female students are in more levels expectation from the male students and general highs are in more expectations from the vocational highs.

The reasons that the female student's expectation levels are higher than male student's from psychological consultation and guidance services are that they are more emotional about the belief that they can construct their future and career guidance. The reasons that the general high student's expectation levels are higher than vocational high student's from psychological consultation and guidance services are that they need more information about professional subject and they behave more willing both in their studying habits and their talents.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 112-129.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI VE AKRAN BASKISI DÜZEYİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yemliha COŞKUN[*] Ayşe KURNAZ[**]

ÖZ

Bu çalışma ile ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısı ile akran baskısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında Bingöl ili merkez ve ilçelerinde öğrenim görmekte olan 459 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 'Kişisel Bilgi Formu' ile birlikte, öğrencilerin özsaygı düzeyini ölçmek için 'Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (**Coopersmith, 1967**); akran baskısı için 'Akran Baskısı Ölçeği (ABÖ) (Kıran, 2002)' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile akran baskısı arasında ters yönde bir ilişkinin var olduğu görülürken, erkek öğrencilere yönelik akran baskısının kız öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Benlik saygısı, akran baskısı, ilköğretim öğrencisi.

ABSTRACT

In this research, it was proposed that investigate the relation between self esteem and peer pressure of elementary students. The sample was consisted of four hundred fifty nine students which are educated in Bingöl central and town. Applied data collection method in the research is 'Coopersmith Self Esteem Inventory' for investigating self-esteem of students with 'Person Information Questionnaire' (Coopersmith, 1967) and ' Peer Pressure Scale' for peer pressure (Kıran, 2003). The findings of this study indicate that opposite correlations whit self-esteem and peer pressure with in elementary school students and peer pressure of schoolboys are more than schoolgirl peer pressure.

Key words: self-esteem, peer pressure, elementary school student

1. GİRİŞ

Bireylerin gelişim sürecine bakıldığında sosyal boyutun önemli bir dinamik oluşturduğu görülmektedir. Özellikle kişilik gelişiminde, genetik yapının etkisinin yanında sosyal çevrenin belirleyiciliği yadsınamaz bir gerçektir. Bazı bireyler için içinde doğup büyüdükleri sosyal ortamların niteliği, kişilik yapılanmasında olumlu katkılar sağlarken, bazıları için bunun tam tersi durumlar

[*] Yrd. Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

[**] Öğretmen Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu K. MARAŞ

söz konusu olabilmektedir. Yani her sosyal ortam kişiliğin öğelerinin gelişiminde aynı etkiye sahip olamamaktadır.

Duygusal ve sosyal bir varlık olarak dünyaya gelen insanın, en küçük sosyal birim sayılan aile içerisinde başlayan gelişim süreci daha sonra değişik sosyal gruplara katılımlarla devam etmektedir (Ertuğrul, 2006;Yörükoğlu, 2004; Cüceloğlu, 1994). Çocukluktan itibaren başlayan bu süreç boyunca, birey grupla özdeşim sağlamak adına içinde bulunduğu grupların değerlerini benimseyerek onların kurallarına uymayı öğrenirler ki, bu öğrenme bütün bir yaşam boyunca sürer (Başal, 2007).

Çocuklar büyüdükçe, davranışlarının şekillenmesinde ailenin yanı sıra özellikle diğer çocukların etkileri giderek artar. Arkadaşlığın önem kazanması yaşamın her devresinde sürer ve yaşıt gruplarının baskısı, zaman içerisinde ailenin etkisine denk, hatta ondan daha da üstün olmaya başlar (Başal, 2007) Çocuk arkadaşlarının içine girmek için bu grupların içinde kalabilmek için kendini denetlemeyi ve gerektiğinde ödün vermeyi öğrenir. Arkadaşlarının katkısıyla değişik, yeni davranış biçimleri kazanır (Köknel, 1992). Bu durum, çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinde ve ergenlik döneminde daha belirginleşir. Gençler kendi cinsiyetine uygun sosyal rolleri benimseme, kendi yaşıtlarıyla olgun ilişkiler kurma çabası içerisinde, kendilerinin onlar tarafından daha iyi anlaşıldıklarını düşünmeleri dolayısıyla, akran etkisi ergenler üzerinde artmaya başlar (Şirin, 2002). Gencin, tutum benzerliği içerisinde bir arada olduğu kendi arkadaş çevresinin etkisine girmesi beraberinde, akran baskısını da gündeme getirir (Aydın, 2002).

Akran baskısı (peer pressure), çocukların veya gençlerin oluşturduğu akran gruplarının, üyeleri üzerindeki etkisi, özellikle de uydumculuk sağlama gücü olarak tanımlanabilmektedir (Budak, 2005). Akran baskısı söz konusu olduğunda; baskıdan hem kurbanın hem zorbanın olumsuz etkilendiği görülmektedir. Her ikisinin de kendilerini algılayış şekillerine bakıldığında; kendilerini kaygılı, yalnız, düşük benlik değeri olan kişiler olarak algıladıkları görülmektedir (Akt. Kapıkıran ve Fiyakalı).

Ancak akran baskısı çocuğa her zaman olumsuzluk olarak yansımamakta, olumlu davranışlar da kazandırmaktadır. Rubin ve Thompson ' un , araştırmaları olumlu akran ilişkilerine sahip olan okul çağı çocuklarının, birçok yönden olumlu uyuma ilişkin istendik özellikler gösterdiklerini ortaya koymuştur. Sınıf arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olan okul çağı çocuklarının daha az depresif oldukları, okula devam oranlarının yüksek olduğu, okulda bulunmaktan zevk aldıkları belirlenmiştir (Akt. Önder, 2005).

Yukarıda belirtildiği üzere, olumsuz olduğu kadar olumlu yönleri de bulunan akran baskısına, her gencin aynı derece maruz kalması beklenemez. Psiko-sosyal bir çok faktöre bağlı olarak değişen bu etki, özellikle gençlerin benlik saygısıyla yakından ilişkili bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Yörükoğlu, 1985).

Dinamik ve gelişimi yaşam boyu süren benlik kavramı bireyin diğer insanlarla etkileşiminden ya da bireyin duygu ve düşünceleri arasındaki iç diyalogdan oluşmaktadır (Esen, 2007). Benlik, kişinin kendisini ayrı bir varlık olarak görmesiyle, isteklerde bulunan ve bu doğrultuda eyleme geçme özelliğine sahip bir varlık olmasıyla gelişmekte (Sevinç, 2005) ve bireyin kendini ne şekilde algıladığı ve kavradığı, kim ve ne olduğu, kendisi ile ilgili düşüncelerini, değerlendirmelerini içermektedir (Akyol, 2002; Sevinç, 2005; Yavuzer, 2000; Yörükoğlu, 1990). Her insanın ulaşmak istediği bir benlik kavramı vardır. Benlik kavramının beğenilip benimsenmesi benlik saygısını (self esteem) oluşturur (Yörükoğlu, 1990). Benlik saygısı, kişilerin bir birey olarak kendilerini değerlendirmeleri sonucunda ulaştıkları noktadır (Yavuzer, 2000; Yörükoğlu, 1985). Bireylerin kendilerini değerlendirmelerinde, çocukluktan itibaren tüm yaşam boyu çevrelerinde bulunan kişilerle kurduğu ilişkiler, iletişim ve etkileşim önemli rol oynar. Bireyin başkaları tarafından değerlendirilişi, bu değerlendirmenin kişilik tarafından algılanışı ve benimsenmesi, benlik kavramının değer sistemini saptamaktadır (Köknel, 1995). Ergenlik dönemindeki bir genç için, bu değer sisteminin oluşturulmasında akran çevresinin belirleyici etkisi ön plana çıktığından, benlik saygısı ile akran çevresi arasındaki ilişki yadsınamaz bir hal almaktadır. Kaçınılamaz olan bu etkileşimde, üzerinde dikkat edilmesi gereken nokta, gençlerin akran etkileşiminin olumlu benlik saygısını geliştirici nitelikte olmasıdır.

Ergenlik dönemindeki bir gencin sıkı arkadaşlık ilişkileri kurmadan topluma katılabilmesi oldukça güçtür. Bu bakımdan akran ilişkileri, toplumsal ilişkilere öncülük eder. Toplumsal yaşamda kendi kendine yetebilmek olanaklı olmadığından, genç kendini ve başkalarını akran gruplarından oluşan toplumsal örgüt içerisinde değerlendirir. Grup üyeleriyle özdeşim yapar, onların tutum ve davranışlarını benimseyerek, kendi görüşüymüş gibi, başka ortamlarda savunmasını yapar. Dolayısıyla gençleri akran gruplarından ayırmak yerine, onları grup oluşturmaya yönlendirmek gerekir, ancak bu grup birliktelikleri olumlu düşünce ve aktiviteler çerçevesinde gerçekleştirilerek akran gruplarının genç için güvenilir, kişiliğine saygı duyulan, değer verilen bir çevre olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü, bu çevrenin güvenilir olup olmayışı gencin benlik saygısının gelişiminde etkilidir. Gencin olumlu benlik saygısı, güvendiği ve inandığı

insanların kendine değer vermesiyle kuvvetlenir ki, bu anlamda nitelikli akran grupları, genç için oldukça önemlidir (Yörükoğlu, 1985; Berktekin, 1978).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin benlik saygılarının, akran baskısı ile ilişkisinin belirlenmesi ve benlik saygıları ile akran baskısı düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireylerin benlik saygılarının oluşumunda içinde yaşadıkları çevre oldukça önemli etkiye sahiptir. Benliğin gelişme sürecinde önemli bir dönemi oluşturan ilköğretim yıllarındaki arkadaşlık ilişkilerinin niteliği, ergenin benlik saygısını geliştirmesi adına olumlu veya olumsuz etkide bulunması kaçınılmaz bir olgudur. Bu anlamda gençlerin arkadaş çevrelerinin olumsuz baskılarıyla karşılaşmamaları, kendilerine değer verilen arkadaş çevreleri edinmeleri gerekmektedir.

Dolayısıyla bu çalışmanın ilköğretim çağındaki öğrencilerin benlik saygılarının gelişiminde akran baskısının etkisinin betimlenmesi adına yararlı bilgiler sunacağı umulmaktadır.

2. YÖNTEM

İlköğretim öğrencilerinin benlik saygıları ile akran baskısı ilişkisinin incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

2. 1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bitlis il merkezi ve ilçelerinde 2008-2009 öğretim yılında, resmi ilköğretimlerin 7 ila 8. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2008-2009 öğretim yılında Bitlis il merkezi ve ilçelerinde resmi ilköğretim okullarının 7 ile 8. sınıflarında normal ve yatılı olarak öğrenim görmekte olan öğrencilerden random olarak seçilen 492 kişi oluşturmaktadır. Bu anlamda öğrenciler tarafından eksik ve yanlış doldurulmuş geçersiz formlar elendikten sonra, araştırma 459 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

2. 2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgi toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 'Kişisel Bilgi Formu' ile birlikte 'Coopersmith Benlik saygısı Ölçeği (**Coopersmith, 1967**)' ve ' Akran Baskısı Ölçeği' (ABÖ) (Kıran, 2002) kullanılmıştır.

2. 2. 1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik toplam 4 sorudan (okul türü, öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) oluşmaktadır.

2. 2. 2 Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla 'Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği' (Coopersmith, 1967) kısa formu kullanılmıştır. Orjinali Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ölçeğin, Kuder Richardson güvenirlik katsayısı kızlar için . 91, erkekler için . 80 olarak belirlenmiştir. Özoğul (1988) tarafından Türkçeye çevrim çalışması yapılmış olan ölçekle ilgili olarak, Pişkin (1997) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında KR-20 katsayısı . 76 ve iç tutarlılık katsayısı . 76 olarak hesaplanmıştır. 25 maddeden oluşan ölçekte, bireylerin ölçekte yer alan ifadeleri evet veya hayır şeklinde cevaplamaları istenmektedir. Beklenen maddeler işaretlendiğinde 1 puan verilmekte, diğerleri 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 0'dır. Puanların yükselmesi, bireylerin benlik saygılarının yükseldiğini göstermektedir.

2. 2. 3 Akran Baskısı Ölçeği (ABÖ)

Ergenlik dönemindeki gençlerin yaşadığı akran baskısını ölçmek amacıyla Kıran tarafından geliştirilen 'Akran Baskısı Ölçeği' (ABÖ) (Kıran, 2002) beş dereceli likert tipi bir ölçek olup, 34 maddeden oluşmaktadır. Test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenirlik korelasyon katsayısı . 82 olarak hesaplanırken, yine ölçeğin tümünün güvenirlik derecesi için Cronbach alpha katsayısı . 90 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için ise faktör analizi yapılarak temel bileşenler bulunmuştur. Elde edilen iki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 40, 52 olup, ölçekten tek bir puan elde edilmektedir. Öğrencilerden davranışlarının sıklığını en iyi açıklayan seçeneği işaretlemelerinin istendiği ölçekten alınan puanların yüksek olması akran baskısının yüksek, düşük olması ise akran baskısının düşük olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, kişisel bilgi formu, 'Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği **(Coopersmith, 1967)**' ve 'Akran Baskısı Ölçeği (Kıran, 2002)' ile elde edilen veriler, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile akran baskısı durumları arasında ilişki varmıdır? Temel problemi doğrultusunda analiz edilip, bulguları özetlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile akran baskısı durumlarının demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı sınanarak bulgular sıralanmıştır.

SPSS 11. 5 paket programının kullanıldığı verilerin analizinde, kişisel bilgi formlarına bağlı olarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları bulunduktan sonra öğrencilerin benlik saygısı ve akran baskısı durumlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması belirlenmiş daha sonra örneklem grubunun benlik saygısı ve akran baskısı durumlarının ilişkisinin incelenmesinde

'Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı' tekniğinden yararlanılırken, benlik saygısı ve akran baskısı puanlarının cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere 't-testi'; benlik saygısı ve akran baskısı puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere 'Kruskal Wallis-H' testi; benlik saygısı ve akran baskısı puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise 'tek yönlü varyans analizi (ANOVA)' tekniği kullanılarak bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Anlamlılık kontrolü için farklılıklar arası hata payı . 05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır.

Örneklem grubundaki öğrencilerden değerlendirmeye alınan 459'nun demografik özelliklerine ilişkin frekans (*f*) ve yüzde (%) sonuçlarının dağılımı sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Faktör	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Öğrenci Cinsiyeti	Kız	209	45, 5
	Erkek	250	54, 5
Okul Türü	Yatılı 7. Sınıf	96	20, 9
	Yatılı 7. Sınıf	146	31, 8
	Normal 7. Sınıf	101	22, 0
	Normal 8. Sınıf	116	25, 2
Anne Eğitim Düzeyi	Okul Mezunu Değil	261	56, 9
	İlköğretim	173	37, 7
	Ortaöğretim	21	4, 6
	Yüksek Öğretim	4	0, 9
Baba Eğitim Düzeyi	Okul Mezunu Değil	90	19, 6
	İlköğretim	229	49, 9
	Ortaöğretim	96	20, 9
	Yüksek Öğretim	44	9, 6

Tablo 1'de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre örneklem grubunun 209'u (% 45, 5) kız öğrenci, 250'si ise (% 54, 5) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin 96'sı (% 20. 9) yatılı 7. sınıf, 146'sı (% 31. 8) yatılı 8. Sınıf; 101'i (%22. 0) normal 7. sınıf, 116'sı (25. 2) ise normal 8. Sınıfa devam etmektedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin 261'nin (% 56, 9) annesi herhangi bir okul mezunu değilken, 173'nün (% 37, 7) annesi ilköğretim mezunu, 21'nin (% 4, 6) annesi orta öğretim mezunu ve 4'nün de (% 0. 9) yüksek öğrenim mezunudur. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre ise, öğrencilerin 90'nının (% 19, 6) babası herhangi bir okul mezunu değilken, 229'nun (% 49, 9) babası ilköğretim mezunu, 96'sının (% 20, 9) babası ortaöğretim mezunu ve 44'nünde (% 9, 6) yüksek öğrenim mezunudur.

İlköğretim öğrencilerin benlik saygısı ve akran baskısı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapması hesaplanarak aşağıda tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Akran Baskısı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	N	$\overline{X}$	S
Benlik Saygısı	459	14, 28	3, 85
Akran Baskısı	459	45, 32	14, 53

Tablo 2'de görüldüğü gibi ilköğretim öğrencilerin benlik saygısı aritmetik ortalaması 14, 28 standart sapması 3, 85 iken; akran baskısı aritmetik ortalaması 45, 32 standart sapmasının ise 14, 53 olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre, ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu, akran baskısı puan düzeylerinin ise ortalamadan düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu saptamadan sonra, araştırmanın temel amacı doğrultusunda örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin benlik saygıları ile akran baskısı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere 'Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı' tekniğinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Akran Baskısı Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Benlik Saygısı	Akran Baskısı
Benlik Saygısı	-	-, 276*
Akran Baskısı		-

N=459

*p<. 01

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile algıladıkları akran baskısı istatistiksel olarak . 01 düzeyinde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Ters yönde olan bu ilişkiye göre, benlik saygısı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, akran baskısını daha az hissettikleri görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesinden sonra öğrencilerin benlik algılarının bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) göre farklılığı incelenerek sonuçlar aşağıdaki

tablolarda sırayla gösterilmiştir. Bu anlamda, öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan 'Bağımsız Grup t-testi' sonuçları aşağıda tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet		$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Benlik Saygısı	Kız	209	14, 04	3, 98	457	1, 207	, 228
	Erkek	250	14, 48	3, 74			

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre benlik saygısı durumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür (Levene F=2, 037; p>. 05). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=1, 207; p. >05).

Aşağıda tablo 5'de öğrencilerin algıladıkları akran baskısı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için "Bağımsız Grup t-testi' sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim Öğrencilerinin Akran Baskısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet		$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Akran Baskısı	Kız	209	42, 16	10, 86	433. 826	-4, 506	, 000
	Erkek	250	47, 97	16, 56			

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre algıladıkları akran baskı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür (Levene F=21, 624; p<. 05). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerinin akran baskı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (t= -4, 506; p. <05). Bu sonuca göre, ilköğretimdeki erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akran baskısı hissettiklerini söylemek mümkündür.

Aşağıda tablo 6'da öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan 'Bağımsız Grup t-testi' sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Türü	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Benlik Saygısı	Yatılı	242	14, 04	3, 79	457	1, 384	, 167
	Normal	217	14, 54	3, 91			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin okul türü değişkenine göre benlik saygısı durumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür (Levene F=2, 535;p>. 05). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre, okul türü değişkenine göre öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=1, 384;p. >05).

Aşağıda tablo 7'de öğrencilerin algıladıkları akran baskısı düzeylerinin, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için 'Bağımsız Grup t-testi' sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim Öğrencilerinin Akran Baskısı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Türü		$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Akran Baskısı	Yatılı	242	46, 79	15, 94	450. 150	2, 323	, 021
	Normal	217	43, 69	12, 61			

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrencilerin okul türü değişkenine göre algıladıkları akran baskı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür (Levene F= 6, 619; p<. 05). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre, okul türü değişkenine göre öğrencilerinin akran baskı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t=2, 323;p. <05). Bu sonuca göre okulu yatılı olarak okuyan öğrencilerde akran baskısının, okula normal olarak devam eden öğrencilerinkinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Aşağıda tablo 8'de öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim Öğrencilerin Benlik Saygı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p
Benlik Saygısı	Okul Mezunu Değ.	261	222, 74		1, 98	, 370
	İlköğretim	173	241, 02			
	Orta ve Yüksek Öğ.	25	229, 52			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğrencilerin benlik saygılarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce yüksek öğretim düzeyindeki anne sayının az olması dolayısıyla orta öğretim düzeyi ile birlikte hesaplanmış, yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (x^2= 1, 98; p>. 05).

Aşağıda tablo 9'da öğrencilerin algıladıkları akran baskı düzeylerinin, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim Öğrencilerin Akran Baskı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	
Akran Baskısı	Okul Mezunu Değ.	261	239, 76		3, 30	, 192
	İlköğretim	173	217, 05			
	Orta ve Yüksek Öğ.	25	217, 72			

Tabloda 9'da görüldüğü gibi, öğrencilerin algıladıkları akran baskı düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce yüksek öğretim düzeyindeki anne sayının az olması dolayısıyla orta öğretim düzeyi ile birlikte hesaplanmış, yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (x^2= 3, 30; p>. 05).

Aşağıda tablo 10'da öğrencilerin algıladıkları benlik saygısı düzeylerinin, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim Öğrencilerin Benlik Saygısı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okul Mez. D.	90	3, 88	3, 34	Gruplarsı	34, 777	3	11, 592	,	, 507
İlköğretim	229	4, 22	4, 06	Gruplariçi	6784, 835	455	14, 912	777	
Ortaöğretim	96	4, 72	3, 64	Toplam	6819, 612	458			
Yüksek Öğr.	44	4, 43	4, 18						
Toplam	459	4, 28	3, 85						

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmış. Yapılan analiz sonucunda baba eğitim düzeyi ortalamalarına göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F = , 777; p> . 05). Bu sonuca göre öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin baba eğitim düzeyine bağlı olarak değişmediği görülmektedir.

Aşağıda tablo 11'de öğrencilerin algıladıkları akran baskısı düzeylerinin, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim Öğrencilerin Akran Baskısı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalması	F	p
Okul Me. D.	90	49, 40	19, 16	Gruplarası	1872, 421	3	624, 140	2, 994	,
İlköğretim	229	44, 28	12, 87	Gruplariçi	94838, 559	455	208, 436		031
Ortaöğretim	96	44, 62	12, 89	Toplam	96710, 980	458			
Yüksek Öğr.	44	43, 95	14, 08						
Toplam	459	45, 32	14, 53						

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğrencilerin akran baskısı düzeylerinin, baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmış. Yapılan analiz sonucunda baba eğitim düzeyi ortalamalarına göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F = 2, 994; p< . 05). Daha sonra anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olmadığı görülmüş (Levene F= 3, 269; p<. 05), bağlı olarak uygun post- hoc tekniklerinden 'Dunnett's T3' çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları aşağıdaki tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. İlköğretim Öğrencilerin Akran Baskısı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Dunnett's T3 Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi (i)	Baba Eğitim Düzeyi (j)	$\overline{x}_{i-j}$	$Sh_{\overline{x}}$	P
Okul Mezunu Değil	İlköğretim	5, 1162	2, 19188	, 120
	Ortaöğretim	4, 7750	2, 41112	, 260
	Yükseköğretim	5, 4455	2, 93098	, 332
İlköğretim	Okul Mezunu Değil	-5, 1162	2, 19188	, 120
	Ortaöğretim	-, 3412	1, 56769	1, 000
	Yükseköğretim	3293	2, 28796	1, 000
Ortaöğretim	Okul Mezunu Değil	-4, 7750	2, 41112	, 260
	İlköğretim	, 3412	1, 56769	1, 000
	Yükseköğretim	, 6705	2, 49878	1, 000
Yükseköğretim	Okul Mezunu Değil	-5, 4455	2, 93098	, 332
	İlköğretim	-, 3293	2, 28796	1, 000
	Ortaöğretim	-, 6705	2, 49878	1, 000

Tablo 12' de görüldüğü gibi öğrencilerin akran baskısı düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği Dunnett's T3 testi sonucunda, gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Doğuştan başlayıp gelişen benlik algılamasında, bireyin başkaları tarafından değerlendirilişin etkisi oldukça önemlidir (Köknel, 1995). Özellikle ergenlik dönemindeki gençlerin benlik saygısını geliştirmelerinde akran çevreleriyle olan ilişkileri, onların değer yargıları, kuralları davranış normları oldukça etkili olmakta, bu etki bazen olumlu sonuçlar doğururken, bazen de istenmedik olumsuzluklara sebebiyet vermektedir. Bu anlamda ergenlik döneminde olan ortaöğretim gençliğinin, hayatta daha başarılı olabilmesi için gerekli olan olumlu benlik saygısını kazanmada arkadaş çevresinin oluşturduğu akran baskısı, önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu faktörün etki derecesinin bilinip, olumsuzluklarının giderilip, olumlu yönlerini çoğaltmakta hem gencin kendisi, hem de gençlerin yetiştirilmesinden sorumlu olan aile, eğitimciler ve diğer sosyal kurumların farkındalık kazanması oldukça önemlidir.

Bu öneme bağlı olarak gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin ortalamadan yüksek olduğu, algıladıkları akran baskısı düzeylerinin ise oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Balat ve Akman'ın (2004) lise öğrencileri ile ilgili yaptıkları benzer bir çalışmada öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu; yine, Yıldırım'ın (2007) ergenler ile yaptıkları çalışmada da,

ergenlerin çoğunluğunun akran baskısı algılama düzeylerinin düşük ve orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklı araştırma bulgularından elde edilen benzer sonuçlara da bakıldığında, ergenlerin çoğunluğunun benlik saygılarının yüksek olmasının yanında algıladıkları akran baskı düzeylerinin düşüklüğü ergenlerin psiko-sosyal gelişimi adına oldukça olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin benlik saygı düzeyleri ile akran baskısı ilişkisi karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ters yönde ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, akran baskısını daha az hisseden öğrencilerin, benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Beklenilen bir sonuç olan bu bulgu, tersten düşünüldüğünde benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin akran baskısını hissetmediklerini söylemekte mümkündür. Bağlı olarak akran baskısı bir anlamda denetim odağı ile de ilişkili görülmekte, düşük benlik saygısı ile birlikte akranlarının ergen üzerindeki etkisinin arttığını söylemek olanaklı görülmektedir. Çiğdemoğlu'nun (2006) lise 1. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında da benzer bulguya ulaşmış, öğrencilerin akran baskısı ile genel benlik saygıları arasında ters yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, yani öğrencilerin akran baskısı artıkça genel benlik saygılarının düştüğü görülmüştür. Yine, Aktuğ'un (2006) ergenlerle ilgili çalışmasında, ergenlerde akran baskısı artıkça genel benlik saygısının düştüğünü tespit edilmiştir.

Diğer bulgulara bakıldığında, öğrencilerin cinsiyet açısından benlik saygı düzeylerinde bir farklılaşma görülmemiştir. Benzer bulgulara, Yenidünya (2005) ve Çankaya'nın (2007) lise öğrencilerileriyle yaptığı çalışmalarında da rastlanmış, öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak ergenlerin benlik saygıları üzerinde cinsiyetin pek belirleyici olmadığını söylemek mümkündür. Ancak akran baskısı konusunda bir farklılaşmanın olduğu, erkek öğrencilerin daha fazla akran baskısı hissettikleri görülmüştür. Gençlik çeteleri gibi, genelde olumsuz davranış örneklerinin sergilendiği grupların daha çok erkekler tarafından oluşturulup, yine genelde erkeklere karşı baskı uyguladıkları düşünüldüğünde, bu sonuç beklenilen bir durum olarak değerlendirilebilinir. Kapıkıran ve Fiyakalı' nın (2006) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında da benzer bulgulara ulaşılmış akran baskısına maruz kalan öğrencilerin daha çok erkek öğrenciler olduğu kaydedilmiştir.

Yine okul türü açısından değerlendirildiğinde, benlik saygı düzeyleri farklılaşmazken, yatılı okuyan öğrencilerin daha fazla akran baskısı hissettikleri görülmüştür. Bu duruma, öğrencilerin yatılı okumaları dolayısıyla bütün gün bir

arada olmalarının, akran ilişkilerini daha ön plana çıkardığı, dolayısıyla akran baskısının daha fazla hissedilmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerde benlik saygısı ve akran baskısı düzeyine bakıldığında bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum araştırmanın yapılmış olduğu çalışma evreninden de kaynaklanmış olabilir. Bu faktörün farklı ortamlarda yapılan araştırmalarla sınanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bazı önerilerde bulunulabilinir. Bunlardan bir kısmı aşağıda özetlenmiştir.

1. Akran baskısının önlenebilmesinde, akran baskısı uygulayan ve uygulanan ergenlerin kişilik yapılarının ortaya çıkarılması için gerekli araştırmalara yönelinerek bu bilgilerin bilimsel ortamlarda paylaşımı sağlanılmalıdır.

2. Okullarda yoğun akran baskısı hisseden öğrenciler tesbit edilmeye çalışılıp, okul yönetimince acil müdahelede bulunulmalıdır.

3. Özellikle yatılı okullarda okuyan öğrencilerin ortak zaman ve alan kullanım sürelerinin uzaması akran etkileşimini arttıracağından, okul yönetimi ve rehberlik servislerinin kontrol ve duyarlılığı yüksek olmalıdır. Okul yönetimi ve öğretmenler özellikle erkek öğrencilerin sosyal ortamlarda olumlu etkileşimler içerisinde bulunacakları boş zaman etkinlikleri düzenlemelidirler.

4. Bireylerin benlik saygısının gelişimi açısından kritik bir süreç olan özellikle ilköğretim aşamasındaki ergenlik çağında, okul rehberlik servisleri, öğrencinin benlik ve benlik saygısını geliştirmeye yönelik rehberlik hizmetleri vermelidir.

5. Okuldaki tüm personel öğrencilerle olan etkileşimlerinde demokratik bir tutum benimsemeli, onların düşüncelerine ve kendilerine önem verdiklerini hissettirerek, olumlu benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar.

6. Öğrenciler akran baskısı konusunda bilgilendirilmeli, uzman bir personel tarafından bilgilendirici toplantılar yapılarak, öğrencilerin kendilerini ortaya koyma becerilerini kazanmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

AKTUĞ, T. (2006). *Ergenlerde Akran Baskısı ve Benlik Saygısının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitiüsü, Mersin.

AKYOL KÖKSAL, A. (2002). *Yatılı* Bölge Okullarında Okuyan Çocukların Benlik Kavramlarının incelenmesi, *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı. 2, s. 1-6,* Adana.

AYDIN, B. (Edit. Betül Aydın). (2002). Genç Yetişkinlik. *Gelişim Psikolojisi*. SFN Televizyon Tanıtım Tasarım Yayıncılık, İstanbul.

BALAT, G. U. ve AKMAN B. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2),* 175-183.

BAŞAL, H. (2007). *Nasıl Bir Çocuk Yetiştirebilirim*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

BERKTEKİN, C. (1978). *Çocuklarda ve Gençlerde Davranış Bozuklukları,* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

BUDAK, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

COOPERSMİTH, S. (Ed. WH Freeman) (1967). *The Antecedents of Self-esteem.* Freeman Press, San Francisco.

CÜCELOĞLU, D. (1994). *İnsan ve Davranış*, Remzi Kitapevi, İstanbul.

ÇANKAYA, B. (2007). *Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÇİĞDEMOĞLU, S. (2006). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Akran Baskısı, Özsaygı ve Dışadönük Kişilik Özelliklerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERTUĞRUL, H. (2006). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*, Nesil Yayınları, İstanbul.

KAPIKIRAN, N. A ve Fiyakalı, C. (2006). *Lise Öğrencilerinde Akran Baskısı ve Problem Çözme*, http:// eğitimdergi, Pamukkale. edu. tr / (Erişim Tarihi: 05. 03. 2009)

KIRAN, B. (2002). *Akran Baskısı Düzeyi Farklı Olan Öğrencilerin Risk Alma, Sigara İçme Davranışı ve okul Başarılarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KÖKNEL, Ö. (1992). *Dolu Dolu Yaşamak,* Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

KÖKNEL, Ö. (1995). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik,* Altı Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

ÖNDER, A. (2005). *Okul Çağı Çocuğu ile İletişim*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

ÖZOĞUL, S. N. (1988). *Annenin Çalışmasının ve Bazı Bireysel Niteliklerinin Çocuğun Benlik Saygısına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

PİŞKİN, M. (1997). Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması (21-35). *3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitapçığı.* Çukurova Üniversitesi Yayını, Adana.

SEVİNÇ, M. (2005). *Kendine Güven ve Başarı*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

ŞİRİN, A. (Edit. Betül Aydın). (2002). Gelişim Psikolojisine Giriş. *Gelişim Psikolojisi,* SFN Televizyon Tanıtım Tasarım Yayıncılık. İstanbul.

YAVUZER, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu,* Remzi Kitapevi, İstanbul.

YENİDÜNYA, A. (2005*). Lise Öğrencilerinin Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YILDIRIM, M. (2007). *Şiddete Başvuran Ve Başvurmayan Ergenlerin Yalnızlık Düzeyleri Ve Akran Baskısı Düzeyleri Açısından İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

YÖRÜKOĞLU, A. (1990). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar,* Özgür Yayıncılık, İstanbul.

YÖRÜKOĞLU, A. (1985). *Gençlik Çağı,* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

YÖRÜKOĞLU, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayınları, İstanbul.

A STUDY ON THE RELATION BETWEEN SELF ESTEEM AND THE LEVEL OF PEER-PRESSURE AMONG THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

SUMMARY

The environment in which individuals live has a considerably significant effect on the formation of their self-esteem. It is inevitable that the quality of the friendship relationships during the primary education years, which constitute an important period during the development process of the self, will have a positive or a negative effect in terms of the adolescent developing his/her self-esteem. In this regard, young people need to be part of peer groups where they are valued in order not to experience negative pressure from their circle of friends.

Peer pressure can be defined as the influence of the peer groups formed by children or young people on their members and the power to achieve conformity in particular (Budak, 2005) and may emerge indirectly, in forms such as physical or verbal taunting, isolation via exclusion from the group of friends, or behaviorally in forms such as the taking of money or other belongings by force (Pişkin, 2002).

However, peer pressure does not always reflect negatively and it sometimes results in more positive behaviors. The study by Rubin and Thompson established that school age children who have positive peer relationships displayed desirable characteristics in many aspects relating to positive adaptation (as cited in Önder, 2005). Therefore, rather than separating young people from peer groups, they should be encouraged to form groups. However, these group associations should be formed within the framework of positive thinking and activities (Yörükoğlu, 1985), thus making sure that peer groups are safe environments for the young person, ones where his/her personality is respected and valued. This is because whether or not this environment is safe has an impact on the development of the young person's self-esteem. The young person's positive self-esteem is enhanced by being valued by people he/she trusts and believes (Berktekin, 1978). In this sense, the existence of quality peer groups is very important for young people. Therefore, it is anticipated that this study will offer useful information in terms of describing the effect of peer pressure in the development of young people's self-esteem.

The present study, which aimed to determine the relationship between primary education students' self-esteem and peer pressure, and whether self-esteem and peer pressure levels varied depending on some socio-demographic variables, is a relational scanning model study.

The present study was conducted with the participation of 459 day and boarding students in years 7 and 8 in state primary schools in the province center of Bitlis, Turkey in the 2008-2009 academic year. A 'Personal Information Form' was developed by the researchers to collect information relating to the socio-demographic characteristics of the students. The 'Coopersmith Self-Esteem Scale (**Coopersmith, 1967**)' and ' Peer Pressure Scale' (PPS) (Kıran, 2002) were used as data collection tools, and the data obtained was analyzed using statistical techniques.

According to the findings of the study, it was observed that primary education students' self-esteem level scores were above average, whereas their peer pressure score levels were of a below average level. The finding emerged that there was an inverse relationship at a significant level between the students' self-esteem and the peer pressure they perceived. According to this relationship, students with high self-esteem levels felt peer pressure less. On the other hand, it was observed that male students in primary education felt more peer pressure when compared to female students. Considering that groups such as youth gangs which generally display negative behavior examples are mostly formed by boys, and apply pressure against boys, this result may be evaluated as an "expected" situation. Similarly, it was observed that boarding students felt more peer pressure when compared to day students, and it is suggested that this situation is caused by the fact that the boarding students being there all day brings peer relationships to the foreground and therefore peer pressure is more keenly felt. Based on these findings, the following recommendations may be offered - during the adolescence period, which is a critical process in terms of the development of individuals' self-esteem, school counseling services should provide guidance services aimed at developing students' self and self-esteem. The school administration and teachers should organize free time activities for the students to engage in positive interactions; should adopt a democratic attitude in their interactions with the students and should make the students feel that they and their opinions are valued.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 130-155.

İLKÖĞRETİM VE LİSE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ŞİDDET VE TACİZLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA[1]

Nurhayat ÇELEBİ[*] H. Tezer Asan[**]

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim ve lise çağındaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından ne şekilde ve ne sıklıkta şiddet ve taciz edildiklerini belirlemektir. Geleceğin gençliğini yetiştirmekle görevli öğretmenlerin öğrencilere yönelik zaman zaman şiddet ve tacize başvurdukları bilinen bir gerçektir.

Bu araştırmada, öğrencilere yönelik şiddet ve tacizi belirlemek için, araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak 32 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan anketin 3 maddesi kişisel bilgileri içermektedir. 15 madde, Likert tipine uygun olarak, 6 madde de "evet, hayır, bazen" ifadelerini içerecek şekildedir. 5 soru, öğrencilerin şiddet ve tacizin nerede ve ne zamanda, ne türde yapıldığını ortaya koymak için yapılandırılmış, üç soru da açık uçlu olarak düzenlenmiştir. Araştırmaya rastlantısal örneklem yoluyla, İstanbul- Kartal ve Kocaeli- Kandıra ilköğretim 2. kademe ve lise düzeyinde eğitim görmekte olan 510 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, frekans, yüzdelik, ortalama, tek yönlü ANOVA ve Post-Hoc LSD- testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, son yıllarda okullarda öğrencilere yönelik şiddet ve tacizin çok sık rastlanmasa da yine düşündürücü olduğu görülmüştür. Öğrencilere göre; öğretmenler en fazla notu bir tehdit aracı olarak kullanmaktadırlar. Daha sonra haksız yere eleştiri ve idareye gönderme yolunu denemektedirler. Şiddet ve tacize uğrama derece ve sıklıkları ile türleri, erkek ve kız öğrencilere, sınıf düzeylerine, öğrencilerin tembel- yaramaz olma durumlarına göre değişiklikler göstermektedir. Öğretmenler, en fazla öğrencilerin kurallara uymaması nedeniyle şiddet ve tacize başvurmaktadır. Şiddet ve tacize uğrayan öğrenciler, bu durumu en fazla, özellikle arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar.

Öğrencilerin okullarda karşılaştıkları şiddet ve taciz olaylarını engellemek için öğretmenlerin öğrencileri tanımaları, onların bireysel ilgi ve yeteneklerini öne çıkaracak tutum ve davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmaları ve kişisel problemlerini sınıfa getirmemeleri, gerektiğinde de psikolojik yardım almaları gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Taciz, şiddet, zorbalık, eğitim, sınıf yönetimi

A STUDY ON VIOLENCE AND HARASSMENT TOWARDS PRIMARY EDUCATION AND HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

[1] Bu araştırma Sakarya Üniversitesi 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

[*] Yrd. Doç. Dr. Marmara Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Fak. nurozdayi@marmara. edu. tr

[**] Marmara Ü. Eğitim Bil. Ens. Doktora Öğr tezerasan@gmail. com

This study has been conducted to determine how and how often the primary education and high school students are subjected to violence and harassment by their teachers, as well as the types of violence and harassment. It is a known reality that teachers, who have the responsibility to bring up the youth of the future, resort to violence and harassment toward students from time to time.

In this study, a questionnaire consisting of 32 questions relating to violence and harassment was used as a data collection tool. Three items of the questionnaire used in the study consisted of questions aimed at collection of personal data; 15 items of 5-point Likert type questions; six items consisting of questions that could be responded with "yes, no, sometimes", three items of questions about where, when and what type of violence and harassment they were subjected to, and three items of open ended questions. Data in this study were evaluated using a working model of general survey type, one of the descriptive research methods.

Total of 510 students studying at a high school located in Kartal, Istanbul, and at second grade of primary education at a primary school located in Kandira, Kocaeli. The research data were analyzed using the frequency, percentage, average, one-way ANOVA and Post-Hoc LSD test. According to the findings obtained, teachers mostly choose giving low marks, unfair criticism and sending students to school administration as ways of harassment. Types of violence and harassment resorted to by teachers differ depending on male and female students, students' grades, and whether they are lazy or naughty as well. Students subjected to violence and harassment share this experience mostly with their friends. Violence and harassment are mostly resorted to by older teachers at schools.

To prevent violence and harassment towards students at schools, teachers should acquaint themselves with students, listen to them and establish good relations. If necessary, teachers should receive assistance from the guidance service of the school and not bring their personal problems to classrooms.

Key Words: Harassment, violence, bullying, education, classroom management

GİRİŞ

Çocuğa istenilen davranışı kazandırmak için baskı ve şiddet uygulamak, evde ailelerin, okulda ise öğretmenlerin sıklıkla uyguladıkları yöntemlerdir. Öğrencilerin okuldan soğumalarına ve uzaklaşmalarına neden olabilecek olayların en önemlilerinden biri de şiddettir.

Şiddet; sözlük anlamıyla ele alındığında sert ve katı davranış, kaba kuvvet, güç ve baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak ve yaptırmak, zorlama, saldırı, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma, yaralama gibi davranışları içerebilen bir davranış dizisi olarak tanımlanmaktadır (Graham ve Gurr, 1969;Köknel, 1996& Michaud, 1991). Ergil (2001) şiddeti, "bir kişi ya da toplumun, fiziksel ve ahlaki bütünlüğüne, mülkiyetine, kültürel ve sembolik değerlerine karşı herhangi bir birey, grup ya da örgüt tarafından verilen zarar, fiziksel ya da psikolojik acı" şeklinde tanımlamaktadır. Şiddet, uzlaşmamanın veya çelişkinin olası sonucu, üstünlük kurmanın ve sürdürmenin bir aracı olarak görülmektedir.

Erden ve Ardalı (1996) şiddet, taciz ve bunların doğurduğu saldırganlığı; " hâkim olmak, yenmek, yönetmek amacı ile güçlü, şiddetli, etkili bir hareket, fiil,

işlem; bir işi bozma, engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, hırpalayıcı, tahrip edici amaçlar taşıyan bir davranış" olarak tanımlamaktadırlar.

Şiddet ve tacizi, genelde algılandığı gibi yalnızca "fiziksel zarar" ile açıklamak yeterli değildir. Ruhsal anlamda, bireyde ya da toplumda değişken sürelerde kalıcı etkileri de olabilmektedir. Şiddet, biçimlerine göre gözden geçirildiğinde; fiziksel, duygusal-psikolojik, sözel, cinsel, ekonomik, daha pek çok davranış biçimleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Atman, 2003). Şiddet ve tacizi belirleyen unsur niyet değil, diğer kişinin üstünde bıraktığı etkidir.

Başkalarının itaatini sağlamaya yönelik, cinsel ve ırksal içeriği olmayan, düşmanca sözlü ve sözsüz davranışları ifade eden *duygusal taciz,* eğitim yaşamında ve okullarda sıkça görülmektedir. Uzmanlar, okullarda fiziksel ve duygusal şiddet uygulanmasının nedeni olarak, sınıfların kalabalık olmasını ve öğretmenin sınıfa hâkim olamamasını göstermektedir. Ancak bu tür davranışların şiddet uygulanan kişiye zararının çok fazla olduğu da bilinmektedir (Berysgoard, 1997).

Araştırmalar, okullarda şiddet ve tacizin sıklık ve yoğunluğunun arttığını göstermektedir (Ley, 2002; Şahin, 1999). Okullarda yaşanan şiddet ve taciz yaşantıları çocukların yaşamlarını öyle tehdit etmekte ve zarar verici olmaktadır ki, son zamanlarda araştırmacılar okullarda ve eğitimde şiddet, duygusal taciz (mobbing) üzerinde çözüm yollarını içerecek çalışmalara ağırlık vermişlerdir (Browning, Davis ve Resta, 2000; Daunic, Smith ve Robinson, 2000; Johnson, 1995; Ley, 2002& Smith ve diğerleri, 2002).

Öğretmen, öğrencilerde istendik davranışları gerçekleştirmeye çalışırken, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi görevleri de üstlenmektedir (Erden, 2001). Bu nedenle de öğretmen için sınıf yönetimi ve öğrencide otorite oluşturma isteği devreye girmektedir (Lemlech, 1988& Kundakçı, 2002). Kontrolü ve düzeni sağlamada öğretmenler, problem ve güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bu da öğretmen-öğrenci ilişkisinde sıkıntılar yaşanmasına kaynaklık edebilmektedir.

Sınıfında baskıcı bir ortam yaratan ve çok az övgü veren bir öğretmenin, uygun davranışlar konusunda öğrencilerini güdüleme olasılığı oldukça düşüktür. Bunun yanında öğretmenler, bağırarak, fiziksel şiddet uygulayarak, belli bir ilkeye dayanmayan, haksız ve otoriter kurallar uygulayarak, sıklıkla uygun olmayan davranışlar sergilemektedirler (Gold ve Chamberlin, 1996). Öğrencilere yönelik fiziksel ceza kullanılmasının nedenlerden birisi; öğrencilerde artan uygunsuz davranışların medyada abartılması sonucu halkın bu tür sert disiplin metotlarını desteklemesidir. Toplumun itaat ve otoriteye çok önem vermesi nedeniyle disiplin kurallarını çocuğa sunma şekli, dayağı eğitim aracı olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bireyin kendisinin de daha önce dayak ile büyümüş olması, tokat atma gibi bir takım fiziksel cezaları şiddet olarak algılamamasıdır (Hyman and Perone , 1998, Akt. Altun, Güneri ve Baker, 2006& Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006). Humphreys, öğretmenlerin şiddet içeren davranışlarını bir çeşit disiplin sorunu olarak nitelendirmiş ve bu davranışları; "öğrencilere

bağırmak, emretmek, alay etmek, küçümsemek, dalga geçmek, şiddetle eleştirmek, zayıf- tembel olarak nitelemek, tehdit etmek, itip kakmak, bazı öğrencileri sevmemek, diğer öğrencilerle kıyaslamak gibi davranışlar" olarak belirlemiştir (Kundakçı, 2002).

Öğrencilerin okulda fiziksel olarak cezalandırılması, yasa ve yönetmeliklerimizle de engellenmeye çalışılmaktadır. Öğrenciye fiziksel zarar veren öğretmenin maaş kesme, uyarı gibi cezalar alabileceği 4357 sayılı yasanın, 6. maddesinin (b) bendinde, 1702 sayılı yasanın 20 ve 22. maddelerinde açıkça belirtilmektedir. Aynı yasanın 27. maddesi gereğince öğrenciye cinsel tacizde bulunan öğretmen, meslekten çıkarılma ile cezalandırılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde de öğrencilerin bir başkasının iffet ve namusuna tecavüz etmeleri, kişilere eziyet etmeleri ve işkence yapmaları örgün eğitim dışına çıkarmayı gerektiren davranışlardan biri olarak belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı (2007).

Bütün bunlara karşın, yapılan çalışmalar, çocuğa karşı şiddetin engellenmesinde yasa ve yönetmeliklerin yetmediğini; önemli olanın, toplumun bu konudaki düşünce ve tutumları olduğunu göstermektedir. Bu tutum ve davranışlar, öğretmenlerin de algı ve tutumları üzerinde son derece etkili ve belirleyici olabilmektedir (Beyazova ve Şahin, 2001). Şiddet, okullarda cezalandırma yöntemi olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Toplumdaki yaygın kanının aksine araştırmalar, eğitimde cezanın başarılı olmadığını; övgü, ödüllendirme gibi olumlu güdülemelerin daha etkili olduğunu göstermektedir. Fiziksel ceza, öğrencinin okuldan korkmasına, özgüvenini yitirmesine neden olurken, olumsuz tutum ve davranışlarını daha da kötüleştirmekte, saldırgan ve yıkıcı tutumları artırmakta, sınıf düzenini bozma, eşyalara zarar verme, öğretmenlere karşılık verme, yalan söyleme, okuldan kaçma ve inkar gibi olumsuz davranışları artırmaktadır. İstenmeyen davranışı değiştirme konusunda fiziksel cezanın etkisi geçicidir. Bir süre sonra yinelenen olumsuz davranışlardan sonuç alabilmek için giderek cezanın şiddetinin artırılmaktadır (Arı, Bilir, Dönmez ve Güneysu, 1989& Çetin, 2002).

Gençler arasındaki şiddet önemli bir halk sağlığı sorunudur. Dünya genelinde çocuklar, okullarda yaşadıkları zor kullanmadan fiziksel ve cinsel istismara, tecavüz ve cinayete kadar değişen şiddet ve taciz türlerinin etkilerinden zarar görmektedirler. Öğrenciler eğitim ve öğretime yoğunlaşmak için okulda kendilerini güvende hissetmek isterler. Şiddet ve taciz davranışları çeşitlidir ve öğrenmede önemli bir engel olarak belirtilmektedir (Brener, Krug ve Dahlberg, 1997). Okulda fiziksel şiddetin kesinlikle yeri olmamalıdır. Çünkü her ne kadar geçici bir uyum sağlama süreci söz konusu olsa da ceza korkusu ortadan kalkınca daha fazla artan bir uyumsuzluk süreci ortaya çıkacaktır. Bu tür davranışlara maruz kalan çocuk pasif, korkak, isyankâr olmakta; yalan söyleme, okuldan kaçma, inkâr gibi olumsuz davranışlar sergilemektedir (Çetin, 2002).

Russel (1993), fiziksel şiddetin hiçbir zaman doğru olmadığını söylemektedir. Ona göre şiddet; bireyde sertlik ve gaddarlık duygularını körüklemektedir. Okulda sözel, duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalan bir

bireyin öğrenme yaşantıları engellenmekte ve azalmaktadır. Şiddetin etkilerinden korkan bir birey, psikolojik olarak olumsuz şekilde etkilenmekte ve zaman içerisinde okula gelme isteği azalarak okuldan uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla bireyler, eğitimsel açıdan büyüme ve gelişme için zaman ve fırsat kaybı yaşamaktadır. Dövmek, sarsmak ya da öfkeyle bağırmak, hiçbir zaman öğretimde yer almamalıdır. Şiddet ve taciz yaşantıları öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi zedelemekte, ancak en önemlisi eğitim ve öğretimin gerçekleşmesine de katkı getirmemektedir.

Zorbalık da aynı şekilde yalnız kişiyi değil, bütün sınıfı etkilemektedir. Zorbalığın çözümü, zorbalık karşıtı değerlerin öğrencilere aşılanabilmesidir (Clear, 2001). Zorbalık ve saldırganlık çocuklar tarafından okul hayatının normal bir görüntüsü olarak kabul edilmektedir. Bu yalnızca açık bir şekilde ifade edilmemektedir. Ancak, çocukların okul programlarına karşı tavırları, öğretmenlere karşı tepkileri, zorbalık ve şiddet o olarak ortaya çıkmaktadır. Bu da onların motivasyonlarını, ileriye dönük beklentilerini etkilemektedir. Öğrenciler, okula karşı tepkilerini isim takma, alay etme ve fiziksel olarak sataşma, başkalarına zara verme şeklinde ortaya koymaktadırlar (Cullingford ve Morrison, 1995).

Öğretmenin öğrencileri ile kurduğu iletişimde, "ben" iletilerini kullanması eğitimi olumlu yönde etkileyecektir. Öğrenme-öğretme sürecinde çocuğu suçlamayan, değerlendirmeyen, ancak onun yaptığı kabul edilmeyen bir davranış karşısında, yetişkinin duygularını anlatan tepki, "ben" iletisidir. Çocuklar yaptıkları işler nedeniyle suçlanmıyor ya da aşağılanmıyorsa, sorun yaptıklarını duydukları zaman davranışlarını değiştirmeye ve yardımcı olmaya daha çok istekli olmaktadırlar (Gençtan, 1998).

Öğretmen, öğrenci davranışını ve gelişmesini sürekli izlenmelidir. Onlarla konuşmalı, yüz ifadelerini incelemeli, her öğrenci için öğrenci gelişim izleme listesi tutmalı, öğrenci davranışlarını değerlendirmelidir. Öğrenciler, kendi hallerine bırakılmamalıdır. Uygun davranış için öğrenci; öğretmen dönütüne, ilgisine, izlemesine muhtaçtır. Ne olup bittiğini anlayamayan, belirsizlik durumunda bunu doğal karşılayıp yanlış davranışı sürdüren öğrencinin istenmeyen davranışlarında öğretmenin de payı vardır (Berysgoard, 1997& Aydın, 2004).

Okulların hedefi; kişisel, akademik ve sosyal gelişimi besleyecek bir ortam sağlamak olmalıdır. Bireylerin okula bağlılıklarının güçlenmesi şiddet ile mücadelenin en etkili yollarından biridir (Kızmaz, 2006). Bu ortamda, şiddet ve tacizinin genel kapsamına giren sömürü, haksız güç kullanımı ve hakaret içeren söz ve davranışlar ne boyutta olursa olsun barındırılmamalıdır. Çünkü şiddete yönelik her tür davranış, eğitim ve gelişim sürecini zedelemekte, karşılıklı sevgi ve saygıyı yok etmektedir. Bu araştırmada, ilköğretim ve liselerde özellikle, psikolojik, fiziksel, cinsel, duygusal şiddet ve taciz gibi durumları içeren olayların öğretmenler tarafından ne türde, ne şekilde ve ne sıklıkla yapıldığının ortaya konmasına çalışılmıştır. Bu tür olayların bilinmesi, eğitimin verimliliği ve sağlıklı

bir şekilde yürütülmesi için alınması gereken tedbirleri de beraberinde getirecektir.

Alt Problemler

1. Öğrencilerin okullarda en fazla karşılaştıkları şiddet ve taciz olayları nelerdir?

2. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştıkları şiddet ve taciz olayları arasında farklılık var mıdır?

3. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştıkları şiddet ve taciz olayları ile cinsiyet ve kişisel özellikler (sessiz, tembel, yaramaz) arasında bir farklılaşma var mıdır?

4. Okullarda şiddet ve tacizi uygulayan öğretmen profiline göre bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmenlerin şiddet ve tacizi uygulama nedenleri nelerdir?

6. Öğretmenler öğrencilere şiddet ve tacizi en fazla hangi mekânlarda uygulamaktadırlar?

7. Öğrencilerin şiddet ve tacize karşı gösterdikleri tepkiler nelerdir?

8. Öğrencilerin şiddet ve tacizden etkilenme sıklıkları taciz şekilleri nelerdir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni olarak 2007–2008 öğretim yılında İstanbul- Kartal ilçesinde 5 lisede öğrenim gören toplam 8977, İzmit Kandıra ilçesindeki dört ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 5712 kişi alınmıştır. Araştırmaya rastlantısal örneklem yoluyla, Kartal ilçesindeki üç lisede öğrenim gören 268 öğrenci ile İzmit Kandıra ilçesi bir ilköğretim okulu 2. kademede öğrenim gören 242 öğrenci olmak üzere toplam 510 öğrenci katılmıştır (Kocaeli Milli Eğitim Md, Kartal Milli Eğitim Md. İstatistik, 2007).

Veri toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan, anketin oluşturulması aşamasında, literatür taraması yapılarak Lott, Reilly ve Howard (1983), Cullingford, Morrison (1995), Kelley, Parsons (1996), Rayner (1997), Espangale, Bosworth ve Simon(1999), Zapf (1999), Blase ve Blase(2003), Newman (2003)'ın, şiddet ve taciz ve zorbalıkla ilgili geliştirdikleri ölçekler gözden geçirilmiştir. Anket maddeleri 32 sorudan oluşmaktadır. Söz konusu ankette, 3 soru da kişisel bilgileri içermektedir. 15 soru 5'li Likert tipinde "Hiç;(1), Nadiren;(2), Arasıra; (3), Sık sık;(4), Her zaman: (5) olarak belirlenmiştir. 6 soru, "evet, hayır, bazen" ifadelerini içermektedir. Likert tipi ölçeğin puan değerleri şöyledir: "0-1, 79 (1): Hiç; 1, 80-2, 59 (2):Nadiren; 2, 60-3, 39 (3):Arasıra; 3, 40-4, 19 (4):Sık sık; 4, 20-5, 00 (5): Her zaman" olarak belirlenmiştir. 6 soru, "evet, hayır, bazen" ifadelerini içermektedir. Ayrıca, öğrencilerin şiddet ve tacizi kimin, nerede uygulandığı, buna öğrenci tepkisi ve etkilenme durumuna ilişkin çeşitli seçenekleri işaretleyecekleri şekilde 5 soru

hazırlanmıştır. 3 soru açık uçlu, 3 soru da kişisel bilgileri içermektedir. Ayrıca, öğrencilerin şiddet ve tacizi kimin, nerede uygulandığı etki durumlarına ilişkin 5 soru ve 3 soru açık uçlu soru bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde tek yönlü varyans analizi, Post- Hoc LSD testi, t testi teknikleri kullanılmış, ortalama ve yüzdelikler hesaplanmıştır.

Ankete katılan öğrencilerin %50, 4'ü(257) kız, %49, 6'sı(253) erkek öğrencidir.

Öğrencilerin %22, 2'si(113) 11-12 yaş, %28, 2'si (144) 13-14 yaş, %38, 8'i(198) 15-18 yaş, % 10, 8'i(55) 19-21 yaş grubundadır.

Ankete katılan öğrencilerin 258'i ilköğretim kurumlarında; 252 tanesi de lise kurumlarında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %23, 9'u(122) 6-7. sınıfta; % 26, 7'si(136) 8. sınıfta; %25, 9'u (132) 9-10. sınıfta ve %23, 5'i(120) 11-12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik verileri: Ankete katılan öğrencilerin %50, 4'ü(257) kız, %49, 6'sı(253) erkek öğrencidir.

Araştırmaya katılanların yaşa göre dağılımı: Öğrencilerin %22, 2'si(113) 11-12 yaş), %28, 2'si (144) 13-14 yaş, %38, 8'i(198) 15-18 yaş, % 10, 8'i(55) 19-21 yaş grubundadır.

Araştırmaya katılanların sınıf düzeylerine göre dağılımı*:* Ankete katılan öğrencilerin 258'i ilköğretim kurumlarında; 252 tanesi de lise kurumlarında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %23, 9'u(122) 6-7. sınıfta; % 26, 7'si(136) 8. sınıfta; %25, 9'u (132) 9-10. sınıfta ve %23, 5'i(120) 11-12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin okulda en fazla karşılaştıkları şiddet ve taciz türlerine ilişkin algı düzeyleri

	Gruplar	F	Ort	Ss	F	Fark
Düşük Not Verme	6. -7. sınıf	122	2, 56	1, 31	143, 54*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	2, 83	1, 41		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	4, 54	, 49		
	11-12. sınıf	120	4, 65	, 47		
	Toplam	510	3, 63	1, 40		
Dersten Çıkarma	6. -7. sınıf	122	2, 40	1, 26	5, 44*	6-7 ile 9-10
	8. sınıf	136	2, 55	1, 40		8 ile 9-10
	9-10. sınıf	132	2, 04	, 77		
	11-12. sınıf	120	2, 25	, 70		
	Toplam	510	2, 31	1, 10		
Aileye şikâyet etme	6. -7. sınıf	122	2, 27	, 11	46, 46*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	2, 22	, 10		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	3, 40	, 10		
	11-12. sınıf	120	3, 50	, 02		
	Toplam	510	2, 84	, 02		
İdareye Gönderme	6. -7. sınıf	122	2, 40	1, 23	53, 27*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	2, 48	1, 38		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	3, 81	, 71		

	11-12. sınıf	120	3, 40	, 80		
	Toplam	510	3, 02	1, 23		
Disiplin Kuruluna Verilme	6. -7. sınıf	122	1, 99	1, 26	92, 46*	6-7 ile 9-10 ve 11-128 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	2, 08	1, 15		
	9-10. sınıf	132	3, 77	, 79		
	11-12. sınıf	120	3, 50	1, 12		
	Toplam	510	2, 83	1, 35		
Sınıftaki Yerini Değiştirme	6. -7. sınıf	122	1, 45	, 92	7, 85*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	1, 33	, 65		8 ile 11-12
	9-10. sınıf	132	1, 18	, 38		
	11-12. sınıf	120	1, 10	, 30		
	Toplam	510	1, 26	, 62		
Öğrenciyi Okulun Önünde Afişe Etme	6. -7. sınıf	122	1, 67	1, 17	193, 07*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	1, 47	, 89		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	3, 45	, 58		
	11-12. sınıf	120	3, 30	, 64		
	Toplam	510	2, 46	1, 24		
Öğrenciyi Görmezden Gelme	6. -7. sınıf	122	2, 31	1, 29	36, 23*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	2, 13	1, 17		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	3, 36	, 93		9-10 ile 11-12
	11-12. sınıf	120	2, 85	, 72		
	Toplam	510	2, 66	1, 16		
Kulak/saç çekme	6. -7. sınıf	122	2, 01	1, 34	3, 93*	6-7 ile 9-10
	8. sınıf	136	2, 08	1, 33		9-10 ile 11-12
	9-10. sınıf	132	2, 40	, 72		
	11-12. sınıf	120	2, 00	, 84		
	Toplam	510	2, 13	1, 10		
Aşağılama/ dalga geçme/ alay etme	6. -7. sınıf	122	2, 38	1, 47	1, 80	---
	8. sınıf	136	2, 35	1, 40		
	9-10. sınıf	132	2, 63	, 77		
	11-12. sınıf	120	2, 35	, 85		
	Toplam	510	2, 43	1, 17		
Haksız eleştiri	6. -7. sınıf	122	2, 50	1, 41	67, 88*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	2, 56	1, 42		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	4, 09	, 73		
	11-12. sınıf	120	3, 85	, 79		
	Toplam	510	3, 24	1, 35		
Bağırma	6. -7. sınıf	122	3, 08	1, 46	11, 00*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	3, 23	1, 56		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	2, 68	, 87		
	11-12. sınıf	120	2, 45	, 74		
	Toplam	510	2, 87	1, 25		
Küfür etme	6. -7. sınıf	122	1, 93	1, 27	11, 17*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	1, 74	1, 14		8 ile 9-10
	9-10. sınıf	132	1, 27	, 44		9-10 ile 11-12
	11-12. sınıf	120	1, 60	, 66		
	Toplam	510	1, 63	, 97		
Tokat Atma	6. -7. sınıf	122	1, 86	1, 20	6, 52*	6-7 ile 11-12
	8. sınıf	136	1, 74	1, 09		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	2, 30	, 99		
	11-12. sınıf	120	2, 09	1, 05		
	Toplam	510	1, 99	1, 10		

Dayak Atma	6. -7. sınıf	122	1, 61	1, 12	75, 02*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	1, 72	1, 12		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	3, 04	, 56		
	11-12. sınıf	120	2, 75	, 83		
	Toplam	510	2, 28	1, 13		

P<. 001*

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre, öğretmenlerin uyguladıkları şiddet ve taciz ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Post –Hoc LSD sonuçları tabloda verilmiştir. Anlamlı farklılık görülmeyen değişken "aşağılama/ dalga geçme/ alay etme davranışı" ile sınıf düzeyleri arasındadır (F:1. 80, p>. 05). Öğrencilerin öğretmenlerinden, en fazla şiddet ve taciz gördükleri durumlar: Toplam ortalamaya göre " düşük not verme (X:3, 63), haksız eleştiri (X:3, 24) ve idareye gönderme (X:3, 02)" olarak belirlenmiştir. Yine genel ortalamalara göre en az şiddet ve taciz ise, "öğrencinin sınıftaki yerini değiştirme (X:1, 26), küfür(X:1, 63) ve tokat(X:1, 99) olarak belirlenmiştir.

Sınıflara göre: Genel olarak bakıldığında şiddet ve taciz olayları en fazla 9-10. sınıfta(X: 2, 91), sonra 11-12. sınıf(X:2, 79), daha sonra, 6-7. sınıf (X:2, 16) öğrencileri gelmektedir. En az 8. sınıfta (X:1, 89) görülmektedir.

Şiddet ve taciz biçimlerine göre bütün sınıflar arası farklılıklar vardır. *Düşük not verme; dersten çıkarma, aileye şikâyet, idareye gönderme: disiplin kuruluna gönderme: sınıftaki yerini değiştirme, öğrencileri okul önünde afişe etmek, öğrenciyi görmezlikten gelme: kulak saç çekme: haksız eleştiri: küfür: tokat: dayak oalylarında :* Görüldüğü gibi sınıflar arası farklılaşma 6-7 ve 8. sınıflar lehinedir. Bu olaylardan en fazla 9-10. sınıflar ile 11-12. sınıf öğrencileri mağdur olmaktadır.

Öğretmenlerinden her zaman ve sıklıkla ; "11ve 12. sınıf öğrencileri "düşük not verme(X:4, 65), aileye şikayet etme (X:3, 50), öğrenciyi afişe etme (X:3, 45); 9-10. sınıf öğrencileri; haksız eleştiri (X:4, 08), idareye gönderme(X:3, 81) ve disiplin kuruluna verme (X:3, 77) türünde davranışlar görmektedirler.

Öğrencilerin orta sıklıkta karşılaştıkları şiddet ve taciz biçimleri; 9-10. sınıflarda, " öğrenciyi görmezden gelme(X:3, 36), dayak(X:3, 04; 8. sınıflar (X:3, 23) ile 6. sınıflarda bağırma (X:3, 23) gelmektedir.

Bunun yanında ara sıra ya da nadir olarak görülen şiddet ve taciz şekilleri: 11-12. sınıflarda tokat (X:2, 30), kulak saç çekme (X:2, 00), aşağılama (X: 2, 35) ve bağırmadır (X: 2, 45). 9-10. sınıflarda dersten çıkarma (X:2, 04), küfür (X:1, 93), 8 sınıfta, aileye şikâyet (X:2, 22), 6-7 sınıflarda (X:1, 45) ve 11-12. sınıflarda (X:1, 10) sınıfta yer değişikliği gelmektedir. Yine nadiren de olsa, 6-7. sınıflarda dayak (X:1, 61), öğrenciyi afişe etme (X:1, 67), küfür (X:1, 93) , yine 8. sınıflarda dayak (X:1, 74) görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin kişisel özelliklerine göre okullarda şiddet ve tacize ilişkin algı düzeyleri

	Gruplar	F	Ort	Ss	F	Fark
Kız öğrencilere	6. -7. sınıf	122	2, 28	1, 30	47, 46*	6-7 ile 8, 9-10 ve 11-12
	8. sınıf	136	1, 83	1, 13		

	9-10. sınıf	132	3, 09	, 79		
	11-12. sınıf	120	3, 10	, 83		
	Toplam	510	2, 56	1, 17		
Erkek	6. -7. sınıf	122	2, 11	1, 21	170, 50*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
Öğrencilere	8. sınıf	136	2, 22	1, 32		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	4, 13	, 75		
	11-12. sınıf	120	4, 35	, 65		
	Toplam	510	3, 19	1, 46		
Sessiz	6. -7. sınıf	122	2, 42	1, 37	5, 17*	9-10 ile 11-12
Öğrencilere	8. sınıf	136	2, 27	1, 48		
	9-10. sınıf	132	2, 63	, 93		
	11-12. sınıf	120	2, 05	, 97		
	Toplam	510	2, 35	1, 23		
Tembel	6. -7. sınıf	122	2, 59	1, 42	13, 87*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
Öğrencilere	8. sınıf	136	2, 58	1, 63		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	3, 27	1, 29		
	11-12. sınıf	120	3, 45	, 97		
	Toplam	510	2, 96	1, 41		
Yaramaz	6. -7. sınıf	122	2, 53	1, 25	143, 43*	6-7 ile 9-10 ve 11-12
Öğrencilere	8. sınıf	136	2, 31	1, 42		8 ile 9-10 ve 11-12
	9-10. sınıf	132	4, 31	, 63		
	11-12. sınıf	120	4, 45	, 74		
	Toplam	510	3, 38	1, 45		
Diğer	6. -7. sınıf	122	3, 45	1, 86	63, 49*	6-7 ile 8 ve9-10
	8. sınıf	136	4, 05	1, 60		9-10 ile 11-12
	9-10. sınıf	132	2, 27	, 96		
	11-12. sınıf	120	1, 90	1, 09		
	Toplam	510	2, 94	1, 67		

P<. 001*

Tablo 2'de, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre; cinsiyet, sessiz, tembel, yaramaz ve diğer taciz şekilleri olarak bütün sınıflar arasında bir farklılaşma görülmektedir. Post- Hoc LSD sonuçlarına göre bütün sınıflar arasında anlamlı farklılaşmalar vardır. En fazla şiddet ve tacize uğrayanlar erkek öğrenciler (X: 3, 19), sonra yaramaz olarak nitelendirilen öğrenciler gelmektedir (X:3, 38). Sınıf düzeylerine bakıldığında, en fazla 11-12. sınıfta okuyan erkek öğrenciler (X: 4, 35) ile yaramaz öğrenciler (X: 4, 45) şiddet ve tacize maruz kalmaktadırlar.

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile sınıf düzeyleri arasında şiddet ve tacize uğramaları da farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerde; en fazla 9-10. sınıf (X:3, 09) ile 11-12. sınıfta (X:3, 10), en az 8. sınıfta (X:1, 83) görülmektedir (F:47, 46, P<. 05). Erkek öğrencilerde ise, en fazla 11-12. sınıfta (X:4, 35), en az 6-7. sınıfta (X:2, 11) görülmektedir(F:170, 50, p<. 05).

Sessiz olarak nitelendirilen öğrenciler arasında şiddet ve taciz, en fazla 9-10. sınıf (X:3, 45) ile en az 11-12. sınıfta (X:2, 05) farklılaşmaktadır (F: 5, 17, p<. 05).

Tembel olarak nitelendirilen öğrenciler arasında sınıflara göre, en fazla 11-12. sınıf (X:3, 45), en az 8. sınıf (X:2, 58) arasında farklılık vardır (F:13, 87, p<. 05).

Yaramaz öğrencilerde ise; en fazla şiddet ve taciz; 11-12. sınıflarda (X:4, 45), en az 8. sınıf (X:2, 31) ta görülmektedir(F:143, 43, p<. 05).

"Diğer" kategorisinde de bütün sınıflar arasında bir farklılaşma vardır. En fazla 8. sınıf öğrencileri (X:4, 05), en az 11-12 sınıf öğrencileri(X:1, 90) arasında farklılık vardır (F:63, 49, p<. 05). "Öğretmenin sınıftaki otoritesine karşı gelme, başka arkadaşların ilgisini çekme, ailesini kendi üzerine odaklandırma, çok konuşma ve gülme" gibi durumlardan dolayı öğrenciler şiddet ve tacize maruz kaldıklarını belirtmişlerdir

Tablo 3. Şiddet ve tacizi uygulayan öğretmen profiline ilişkin öğrenci algıları

madde	öğretmen profili	f	%
Tacizi uygulayan öğretmenlerin yaş grubu	Daha genç öğretmenler	175	34, 3
	Daha yaşlı öğretmenler	190	37, 3
	Genç yaşlı fark etmez, her gruptan öğretmen taciz uygular	145	28, 4
	Toplam	510	100

Tablo 3'e göre, öğrencilerin %37, 3'ü tacizin "daha yaşlı öğretmenlerce" uygulandığını ifade ederken; %34, 3'ü "daha genç öğretmenlerin" de şiddet ve taciz uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %28, 4'ü de "genç yaşlı fark etmez, her gruptan öğretmen taciz uygular" yanıtı vermiştir.

Tablo 4. Şiddet ve tacizin gerçekleştiği yer ve zamana ilişkin öğrencilerin algı düzeyleri

madde	Alanlar	f	%
Öğretmenlerin şiddet ve tacize başvurdukları alanlar	Sınıfta ve derste	257	50, 4
	Teneffüste	60	11, 8
	Okul dışında/aile	75	14, 7
	Törenlerde	118	23, 1
	Toplam	510	100

Tablo 4'e göre, öğrencilerin %50, 4'ü, öğretmenlerin şiddet ve tacizi en fazla sınıfta, %23, 1'i de törenlerde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin taciz uygulama nedenlerine ilişkin öğrenci algı düzeyleri

madde	uygulama nedenleri	f	%
Öğretmenlerin şiddet ve taciz nedenleri	Dini/politik görüşü yüzünden	92	18, 0
	Milliyet	38	7, 5
	Cinsiyet	58	11, 4
	Görünüş/konuşma tarzı	58	11, 4
	Ailenin sosyal konumu	31	6, 1
	Bazen kurallara uymama	227	44, 5
	Diğer	6	1, 2

	Toplam	510	100

Tablo 5' e göre: öğretmenler, öğrencilere en fazla kurallara uymama (%44, 5) nedeniyle şiddet ve taciz uygulamaktadırlar. Daha sonra öğrencilerin cinsiyet, görünüş, konuşma tarzı olarak ifade ettikleri durumlarda şiddet ve taciz uygulamaktadırlar.

Tablo 6. Öğrencilerin tacize karşı öğrencilerin gösterdikleri tepki türlerine ilişkin frekans tablosu

madde tepki	**f**	**%**
Öğrencilerin şiddet ve tacize tepkisi	Arkadaşına söyleme	266	52, 2
	Okul idaresi/rehber öğretmene söyleme	54	10, 6
	Ailesine söyleme	102	20, 0
	Şikâyette bulunma	72	14, 1
	Kimseyle paylaşmama	6	1, 2
	Okula gelmeme	10	1, 9
	Toplam	510	100, 0

Tablo 6'ya göre; öğrencilerin şiddet ve tacize karşı en sık verdikleri tepki; "arkadaşıyla paylaşma (%54, 1)" şeklinde görülmüştür. Öğrencilerin % 20'si "aileme söyledim, " %14, 1'i "şikâyette bulundum, " %10, 6'sı "okul idaresine/ ve rehber öğretmene söyledim, "şeklindedir

Tablo 7: Öğrencilerin şiddet ve tacizden etkilenme sıklıklarına göre dağılımları

Madde taciz sıklığı		f	%
Öğrencilerin etkilenme durumları	Çok Fazla	256	50. 2
	Fazla değil	111	21. 7
	Hiç	143	28. 1
	Toplam	510	100

Tablo 7'ye göre; öğrencilerin %50, 2'si, şiddet ve tacizden çok fazla korktuklarını, %28'1'i ise "hiç" korkmadığını ifade etmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin son bir yılda şiddet ve taciz uğrama durumları

Madde şiddet ve kötü söz		f	%
Öğrencilerin son bir ylda şiddet ve tacize uğrama durumları	Kötü söz	410	80. 5
	Şiddet görme	89	17, 4
	Hiç	11	2. 1
	Toplam	510	100, 0

Tablo 8'e göre; " Öğretmenleriniz son bir yıl içinde size kötü söz söyledi mi? Söyledi ise " en çok hangi sözleri ve ne sıklıkta duydunuz?" sorusuna; öğrencilerin % 80. 5'i, " evet", %17, 4'ü de fiziksel olarak şiddet gördüğünü belirtmişlerdir. "Evet" diyen öğrencilerin % 42, 8'i bunun 1-5 kez arasında, % 37. 7'si ise 16 ve üstü kötü söz işitmektedirler. Dayak sıklığı ise yılda 1-5 arasında değişmektedir.

Öğrenciler, kötü sözlere örnek olarak: " Eşek, hayvan, mal, öküz, salak, aptal, piç, geri zekâlı, manyak herif, beyinsiz, terbiyesiz, siz hiçbir şeyden anlamazsınız, eşşekoğlu eşşek, şerefsiz, it, kaltak, dengesiz, spastik, pis, ahlaksız, ulan, inek, kazma, odun, dangalak, pezevenk, saygısız, sorumsuz, hıyar, adi, köpek, it, kaz kafalı, özürlü, pişmiş kelle, sürtük, vatan hainleri gibi muhtelif daha ağır küfürler ve küçük düşürücü sözler" duyduklarını ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi bu ifadeler son derece ağır ve bir öğretmenin değil, hiç kimsenin söyleyemeyeceği türden ifadelerdir.

Clear'in (2001) yaptığı araştırmada da 7-13 yaş arası çocukların % 8'inin fiziksel olarak, % 32'sinin sözlü olarak, % 54'ünün de okulda zorbalıkla karşı karşıya olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin en fazla taciz şekli olarak , ismini çağırmaktan hoşlanmadığını, takıldığını, güldüğünü ve arkasından konuştuğunu belirtmişlerdir.

Sonuç ve tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak, son yıllarda öğrencilere yönelik taciz ve şiddetin boyutlarının çok olmasa bile yine de düşündürücü olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğretmenleri tarafından zaman zaman fiziksel şiddet ve sözlü tacize maruz kalmaktadırlar. Öğretmenler, en fazla sözlü taciz ve korkutma yoluyla birlikte, en çok notla tehdit, sonra haksız yere eleştiri ve idareye gönderme yoluyla öğrencileri taciz etmektedirler. Öğretmenlerin en az başvurdukları yöntem ise; sınıfta öğrenci yerini değiştirme ve küfür gelmektedir. Şiddet ve tacize uğrama derece ve sıklıkları ile taciz türleri, erkeklerde kız öğrencilere göre daha fazladır. Sınıf durumlarına göre, öğrenciler, en fazla şiddet ve tacizi 9-10 sınıflarda yaşamaktadırlar. Yine en fazla tembel ve yaramaz öğrenciler öğretmenleri tarafından şiddet ve tacize uğramaktadır. Öğretmenlerin fiziksel şiddete başvurması az olmakla birlikte, en fazla kullandıkları yöntem, dayak atma (X:2. 28), kulak çekme (X: 2, 13) sonra da tokat atma(X:1, 99) gelmektedir.

Öğrenciler, şiddet ve tacizi en fazla yaşlı ve genç öğretmenlerin uyguladığını belirtmektedirler. Öğretmenler, öğrencileri; "kurallara uymama, görünüş ve konuşma tarzı" nedeniyle öğrenciler, şiddet ve taciz uygulamaktadır. Şiddet ve tacizin en fazla uygulandığı mekânlar olarak; sınıf, okul bahçesi ve tören alanları gelmektedir. Bu araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %80, 5'i okullarda öğretmenler tarafından kötü sözle karşılaşmaktadır. Öğrenciler, tepkilerini en fazla arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Daha sonra; ailelerine, okul idaresi ve rehber öğretmene de bildirmektedirler.

Mertoğlu'nun 1997-2005 arasında yaptığı araştırmaya göre, öğretmenler okullarda en fazla sözel şiddet olarak, "yok sayma, ilgi göstermeme, alay etmek" yolunu denemektedirler. Fiziki şiddet olarak, "cetvelle dövme, ardından hakaret, darp, baskı, tehdit" gelmektedir. En fazla 45-49 yaş arasındaki öğretmenler, en az, 35 yaş altındaki öğretmenler şiddete başvurmaktadır. En çok 6-7-8. sınıftaki erkek öğrencilere şiddet uygulanmaktadır(Çakmakçı, 2008:7). Bu araştırma bulguları sözlü ve fiziksel şiddet uygulama, cinsiyete göre en fazla erkek öğrencilerin şiddete maruz kalması yönünden bizim araştırmamızla paralellik taşımaktadır. Sınıf olarak bakıldığında, bizim araştırmamızda en az şiddet ve tacize uğrama 6-7 ve 8. sınıflarda görüldüğü halde, adı geçen araştırmada en fazla şiddete maruz kalan sınıf düzeyleri olarak verilmiştir. Yine şiddeti uygulayan öğretmenler iki araştırmada da daha yaşlı gurup öğretmenlerdir. Özdayı'nın (2003) yaptığı bir araştırmada da, öğrenciler; sınıf düzenini bozma, kurallara uymama, kılık kıyafete dikkat etmeme gibi davranışlardan ötürü öğretmenleri tarafından tacize uğramaktadırlar. Öğretmenin verdiği cezalar ise; sınıftan dışarı atma, idareye ve rehberlik uzmanına gönderme, ya da aileye şikâyet etme şeklinde olmaktadır.

ABD'de yapılan bir araştırmada 8. sınıf öğrencilerinden en az %7'si, uğradıkları zorbalık olaylarından dolayı ayda en az bir kez okula devamsızlık yaparak evde kalmayı tercih etmektedirler. Bu durum, zorbalığa maruz kalan kurban öğrencilerin diğer öğrencilerce de dışlanmalarına yönelik eğilimlerini artırmaktadır (Ayas, 2007:18).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 14 ilde 1120 öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre, öğrenciler okullarda şiddetin kol gezdiğini, arkadaş kavgalarının da masum sataşmalar olmaktan çıkıp şiddete dönüştüğünü söylemişlerdir. Öğrencilerin %70'i, okulda kendilerini güvende hissettiklerini söylerken, %29'u "güvende hissetmediğini, %1'i de soruyu yanıtsız bırakmıştır. Araştırmada " kimden şiddet gördünüz" sorusuna, öğrencilerin %29'u"arkadaş" yanıtını verirken, %15'i "öğretmen- yönetici" diyerek okuldaki şiddete işaret etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin % 16'sı anne- baba, % 5'i akraba şiddetinden söz etmiştir (Zeren, 2006:4).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1992'den 2006'ya kadar "öğrencilerin karşılaştıkları cezalandırma biçimlerini" araştırdığı araştırmada çarpıcı sonuçlar çıkmıştır. GYapılan diğer araştırmalarda da ayn paralelde sonuçlar çıkmıştır. "Tokat atma, dövme, sopayla vurma, başını sıraya duvara vurma yerine; kulak çekme, saç çekmeye bırakmıştır. Başını duvara vurma sopayla vurma olayları gerilemiştir. Ancak çoğalan ceza biçimleri olarak " tebeşir- silgi atma, tekme atma

olayları çoğalmıştır. Öğretmenlerde en sık rastlanılan davranışların kulak ve saç çekme, tekme atma, vurma, tebeşir ve silgi fırlatma olduğu belirtilmiştir (Akt. Kaya, 2008; Mahiroğlu ve Buluç, 2004& Gözütok ve diğerleri, 2006).

Ancak, okullarda yalnız öğretmenlerin uyguladıkları şiddet ve tacize yönelik yaptırımlar, okullardaki öğrenci olaylarını bastırmaya, onların istenmeyen davranışları yapmalarını önlememektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullardaki "vaka analiz formu" aracılığı ile istatistiklerin tutulmaya başlandığı 26 Nisan 2006 tarihinden bu yana toplam 2474 olay meydana gelmiştir. Bu olaylara 6224 öğrencinin karıştığı tespit edilmiştir. Fiziksel zarar veren şiddet: 814 olay (%32, 9), zorbalık, tehdit, sataşma:491 (%19. 8), dedikodu, lakap takma:323 (%13. 1) gibi olaylar olmuştur. Bunu; eşyaya, mala zarar verme, okula silah kesici alet getirme, çalma, gasp, uyuşturucu ilaç kullanma, cinsel taciz, çete oluşturma gibi suçlar takip etmektedir (Hürriyet, 2006:4).

Eğitim-Sen'in okullardaki şiddet olaylarını araştırmak amacıyla " Liselerimiz- İl Merkezleri Türkiye Taraması 2006" adlı araştırmaya göre de okulların %54'ünde bıçak gibi kesici ve delici alet bulunduğu, %38, 6'sında öğrencilerin kavga ettiği, % 21'inde bıçaklı- silahlı kavga çıktığı, öğrencilerin % 86'sının öğretmenler tarafından azarlandığı, okulların %33'ünde müdürlerin, % 38'inde öğretmenlerin dayak vurduğu, öğretmenlerin %55'inin öğrencilere hakaret ettiğini, öğrencilerin % 16, 1'inin ayda 1-2 kez okuldan kaçtığı tespit edilmiştir(Sabah, 2006. 28).

Koç (2006) "şiddete uğrayan bireylerin %37, 3'ünün psikolojik sağlıklarının bozulmaya başladığını, %36, 1'inin psikolojik sağlıklarının bozulduğunu ortaya koymuştur. Şiddetin çocuklara olan psikolojik yansımaları depresyon, kendini değersiz ve işe yaramaz bulma, gelecekten emin olamama, düşmanca eğilimler olduğunu, her durumdan olumsuz anlamlar çıkarma gibi durumlarla karşılaşıldığını belirtmiştir. Mahiroğlu ve Buluç'un (2004) yaptığı çalışmada, öğrencilerin %59, 5'inin lise eğitimleri sırasında fiziksel uygulanmadığını, fakat fiziksel cezanın okullarda bir disiplin yöntemi olarak kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Ancak fiziksel şiddetin, istenmeyen davranışları düzeltmediği ve yeni problemlerin ortaya çıkmasına, öğrencilerde okula ve derse karşı olumsuz tutumların gelişmesine, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel olarak zarar görmesine neden olduğu belirtilmiştir

Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya'nın (2006) yaptığı çalışmada, öğrencilerin aşağılama, alay, yoksun bırakma, dayak gibi fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kaldıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada, cezalandırıcı disiplin yöntemlerinin çocukların fizyolojik ve güven gereksinimlerinin doyumunu engellediği görülmüştür. Öğrenciler kendilerini "aşağılanmış", "tehdit edilmiş", "reddedilmiş" hissetmekte ve sonuçta ya daha fazla "içe kapanmakta" veya "psikosomatik" düzeye varan tepkiler göstermektedir. Sadece kendi benlik algıları değil, arkadaş ve aileleri önünde de "alay" veya "utanma-uzaklaşma" durumuyla karşı karşıya gelmektedirler. Altun, Güneri ve Baker (2006), basında yer alan okulda uygulanan şiddet haberlerini incelemişlerdir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları şiddet konulu haberlerin basında dayak ile ilgili haberler gelirken,

bu haberleri cinsel taciz, tecavüz, dayak ve taciz ve rüşvet alma ile ilgili haberler takip etmektedir. Yurt dışındaki literatürde de sınıf disiplinini bozan öğrencilere karşı dayak ya da can yakıcı fiziksel ceza kullanmasının öğretmenler ve diğer okul personeli arasında yaygın olduğu ve bu durumun göz ardı edildiği ifade edilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın İstanbul'da 13 okulda ve Amerika'da Ohio eyaletinde 11 okulda bir ekip tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, İstanbul'daki öğretmenlerin Ohio'dakilere göre daha şefkatli ve akademik programdan memnuniyet İstanbul'da daha fazla, ama Ohio'daki okulların kaynaklarının daha iyi olduğu görülmüştür. Ohio'daki okullarda şiddet olaylarının sayısı, İstanbul'dakilerin 16 katıdır. İstanbul'daki öğrenciler, her durumda Ohio'dakilere göre kendilerini okula daha ait hissetmektedirler (Aktaran, Çakmakçı, 2008:7)

Görüldüğü gibi, ister Türkiye, ister Amerika olsun her yerde bireyler şiddeti yaşamaktadır. Sosyo- ekonomik yönden düşük olan bölgelerde şiddet olayları daha fazla görülmektedir. Kurum kültürü oluşmuş, akademik başarısı yüksek okullarda şiddet algısı düşmektedir. Bu durum, ailelerin duyarlılığının yanında okullardaki yönetici ve öğretmenin tutumu ile de ilgilidir. Bu okullarda yönetici ve öğretmenin olumsuz davranışlarını veli affetmemektedir. Öğretmen de daha dikkatli davranmak zorunda kalmaktadır (Çakmakçı, 2008:7). Uzmanlar şiddetin sokak, ev, işyeri ve okulda artmasının altında en çok sosyal ve ekonomik nedenlerin yattığını belirtmektedirler. Şiddetin yaygınlaşmasında aile içi eğitim eksikliği, eğitim düzeyinin düşüklüğü, kültürel anlamda değerlerin yok edilmesi gibi etkenlerin önemli rol oynadığını belirtmektedirler (Kaya, 2008:7).

Okullar, eğitim ve öğretimi gerçekleştiren, öğrencilerin bireysel farklılıklarını öne çıkaran ve bireylerin kişilik gelişimine olumlu katkı sağlayan kurumlardır. MEB. 'lığı, öğrencilerin zararlı madde kullanımı ve şiddet gibi risklerden korunmasına ilişkin bir genelge yayınlamıştır. Bu genelgede; okul kuralları hakkında velilerin bilgilendirilmesi, yönetim, öğretmen, veli işbirliğine önem verilmesi, okul içinde ve dışında öğrencilere iyi alışkanlıklar kazandırılmasına yönelik tedbirler alınması, , okullarda kültürel etkinliklere önem verilmesi, öğrencilerin ilgi alanları ve yeteneklerine göre yönlendirme çalışmaları yapılması, okula giriş çıkışların kontrol edilmesi ve problemli öğrenciler için rehber öğretmenlerden yardım alınması gibi bir dizi tedbirin alınması yer almıştır (MEB. Genelge, 2006/22). Şiddet ve taciz (adı ne olursa olsun), okul ortamında yaşanan olumsuzluklar öğrencilerin okul başarılarına yansımakta, okuldan soğumalara neden olmakta ve gelecek yaşantılarını olumsuz biçimde etkilemektedir. Eğitimciler, özellikle bu konularda hassas olmalı ve öğrencilerin kendi öz benliklerini olumlu yönde geliştirmelerine yardım edecek rehberlik programlarına önem vermelidirler.

Öneriler

- Okul yönetimi, şiddet, taciz ve zorbalığı engelleyici tutum içinde olmalı, okulda öğrencilerin disiplin sorunlarını en aza indirecek tedbirleri almalıdır.
- Öğretmenler, öfkeyi kontrol etme, çatışma, olumlu disiplin yöntemleri ve sınıf yönetimi gibi konularda bilinçlendirilmeli, gerekirse hizmet-içi eğitim programları yapılmalıdır.
- Olumlu ve destekleyici okul iklimi oluşturmak, öğrencilerin başarılarını artıracak önlemler almak, her yönetici ve öğretmenin görevi olmalıdır.
- Okullar, öğrencilerin bireysel yeteneklerini öne çıkaracak ve onları yönlendirecek sosyal faaliyetler düzenlemeli, başarı durumunu artıracak tedbirleri almalıdır.
- Okullar, velileri okula çekecek etkili ebeveynlik ve şiddete yönelik eğitici programlar düzenleyerek öğrencilerin kişisel gelişimleri için rehberlik servisi ile iç içe olmalıdır.

KAYNAKÇA

ALTUN, **A. S. ; GÜNERİ**, **O. & BAKER, O. E.** (2006). Basındaki Yansımaları ile Okulda Şiddet. *Eğitim Araştırmaları Dergisi***,** Sayı: 24, 12-21.

ARI, M. ; BİLİR, S. ; DÖNMEZ, N. B. , & GÜNEYSU, S. (1989). 4-12 Yaşları Arasında 16100 Çocukta Örselenme Davranışı ile İlgili Bir İnceleme. *Çocukları Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi*. Ankara:Gözde Repro Ofset, 45-53.

ATMAN Ü. (2003). Kadına Yönelik Şiddet; Cinsel Taciz/Irza Geçme. *Sted Dergisi (Electronic Sted of Journal),* 12(9): 333-335. http://www. ttb. org. tr/STED/sted0903/kadin. pdf. adresinden 02. . 06. 2007 tarihinde elde edilmiştir.

AYAS, T. (2007, Aralık). Okullarda Yaygın Sorun Şiddet ve Zorbalık. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, , Sayı:14, 16–19.

AYDIN, A. (2007). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayınları.

BERYSGOARD, M. D. (1997, Winter). Gender Issues in The Implementation and Evaluation of A Violence-Prevention Curriculum. *Canadian Journal of Education.* 22, 33-45.

BEYAZOVA, U. & ŞAHİN, F. (2001). Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi. (Electronic Journal),* 151-158. http://yayim. meb. gov. tr/dergiler/151/sahin beyazova. htm. adresinden 15. 04. 2006 tarihinde elde edilmiştir.

BLASE, J. & BLASE, J. (2003). The Phenomenology Of Principal Mistreatment: Teachers' Perspectives. *Journal of Educational Administration***,** 41(4), 691-695.

BRENER N. D. ; KRUG E. G. & DAHLBERG L. L. (1997, 4 May). Nurses' Logs As An Evaluation Tool For School-Based Violence Prevention Programs. *The Journal of School Health 67,* 171-175.

BROWNİNG L. ; DAVİS B. & RESTA V. (2000, Spring-Summer) What Do You Mean Think Before I Act? Conflict Resolution With Choices. *Journal of Research in Childhood Education,* 14(2), 232-238,

CLEARY, M. (2001). Bulliying Behavior in Schools. Towards Beter Understanding and Practice. Â Thesis Submitted to the Victoria University of Wellington.

CULLİNGFORD, C. & MORRİSON, J. (1995). Bullying as a Formative Influence: The Relationship between the Experience of School and Criminality**.** *British Educational Research Journal***,** Winter, 1995; 21(5), 547-560.

ÇAKMAKÇI, **N.** (2008). Okulda Şiddetin İlacı Şefkatli Öğretmen. *Hürriyet. 20 ocak. S. 7*

ÇETİN, **Y.** (2002). *İlkoğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile İlgili Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Adana. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DÖNMEZER, **T. , GÜMÜŞ, A. & TÜMKAYA, S.** (2006). Kötü Muamele ve Etkileri**.** *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, 28-31 Mart, İstanbul.

DURUKAN, **H. & ÖZTÜRK, H. İ.** (2005). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul : Lisan Yayınları.

ERDEN, **M.** (2001). *Sınıf Yönetimi,* Alkım Yayınları. İstanbul.

ERGİL D. (2001). Şiddetin Kültürel Kökenleri. *Bilim Teknik Dergisi,* Sayı: 399: 40-41.

ERTEN, **Y. &ARDALI, C**. (1996). Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları. İç şiddet. *Cotigo,* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. Sayı: 6-7, 143-163.

ESPELAGE, **D. L. , BOSWORTH, K. & SİMON**, **T. R**. (2000, Summer). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling and Development* , JCD; 78(3). ABI/INFORM Global. 326-333.

GENÇTAN E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası.* 8. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

GOLD V. & CHAMBERLİN L. J. (1996). Student Violence**.** *A Primer American Secondary Education,*

24(3), 27-32.

GÖZÜTOK, D. ; ER, O. K. & **KARACAOĞLU, O. C.** (2006, Mart). Okulda Dayak (1992-2006 Yılı Karşılaştırması. 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, syf: 227-235, İstanbul. http:// e-kutuphane. egitimsen. org. tr/pdf/1595. pdf adresinden 15. 04. 2006 tarihinde elde edilmiştir.

Hürriyet (2006). *Okullarda Şiddet Giderek Artıyor***.** Haber Merkezi. 25 Ekim 2006:4

JOHNSON D. W. & JOHNSON R. , (1995) Training Elementary School Stıudents to Manage Conflict. *The Journal of Social Psychology***,** 135, 673-686.

KAYA, **E.** (2008). *Öğretmen Tokadı Azalttı, Kulak Çekmeyi Artırdı*. Hürriyet. 18 Şubat 2008:7.

KELLEY, **M. L. & PARSONS**, **B.** (2000). Sexual Harassment in the 1990s: A University-Wide Survey of Female Faculty, Administrators, Staff And Students. *The Journal of Higher Education;*Sept- Oct; Vol. 71(5), 225-246.

KIZMAZ, Z. (2006, Mayıs). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal bir Yaklaşım. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 30(1), 27-70.

KOÇ, M. (2006, 28-30 Mart). Şiddetin Ortaya Çıkardığı Psikolojik Travmayla Bas Etmede Sporun İşlevselliği. *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, İstanbul Bildirisi. Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 18, 167-179.

KÖKNEL Ö. (1996). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul.

KUNDAKÇI, B. (2002). **İ***lköğretim Okulu Besinci Sınıf Öğretmenlerinin Cezayı Tercih Nedenleriyle İlgili Tutumları***.** Yüksek Lisans Tezi. Bolu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,

LEMLECH, J. K. (1988). *Classroom Management: Methods and Techniques for Elementary and Second Teachers.* 2nd Ed. New York: Waveland Press.

LEY C. (2002). *Conflict Resolution in Children and Adolescents.* Retrived March, 12, 2008 from http://userpages. umbc. edu/~cleyl/conflict .

LOTT, B. , REİLLY M. E. & HOWARD D. R. (1982, Winter). Sexual Assault and Haressment: A Campus Community Case Study. Signs, 8 (2), 296-319.

MAHİROĞLU, A. & BULUÇ, B. (2003). Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Kış Sayısı, 1(1), 81-93.

MİCHAUD H. (1991). *Şiddet.* Çev: C. Muhtaroğlu. İstanbul, İletişim Yayınları.

Milli Eğitim Müdürlüğü (2007) Kartal Milli Eğitim. (2007). www. meb. gov. tr- adresinden 17. 08. 2008 tarihinde elde edilmiştir.

Milli Eğitim Müdürlüğü(2007). *Kocaeli, Kandıra Milli Eğitim.* (2007). www. meb. gov. tr- adresinden 17. 08. 2008 tarihinde elde edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Öğrencilerin Zararlı Madde Kullanımı ve Şiddet gibi Risklerden Korunmasına İlişkin Genelge.* http. //ogm. meb. gov. tr/genelge_2006_22 pdf. -adresinden 5. 01. 2008 tarihinde elde edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Tebligat Kanunu, http://mevzuat. meb. gov. tr/html/134. html - adresinden 23. 05. 2008. tarihinde elde edilmiştir.

MİCHAUD H. (1991). *Şiddet.* Çev: Cem Muhtaroğlu. İstanbul: İletişim Yayınları.

NEWMAN, R. S. (2003, March). When Elementary School Students Are Harassed by Peers: A Self- Regulative Perspective on Help-Seeking. *The Elementary School Journal, Volume 103(4);: 339-355.*

ÖZDAYI, N. (2004). Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler*. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları. Cilt: I, . 375-395

RAYNER, C. (1997). *Unacceptable Behaviour - The Unison Workplace Bullying Survey.* Conducted in 1996-1997 by Charlotte Rayner - Staffordshire University Business School for the UNISON Health and Safety Unit. Retrived May 20, 2006 from http://www. bullyonline. org/schoolbully/index. htm. -

RUSSEL, B. (1992). *Eğitim Üzerine*. İstanbul: Say Yayınları.

Sabah, (2006). *Öğretmende Sopa, Öğrencide Bıçak*. Haber Merkezi. 20 Mayıs 2006:28.

SMİTH S. W. , DAUNİC A. P. , MİLLER M. D. & ROBİNSON T. R. (2002). Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base**.** *Journal of Social Psychology*, 142(5), 567-587.

SMİTH S. W. ; DAUNİC A. P. ; MİLLER M. D. & ROBİNSON, T. R. (2002). Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base. *Journal of Social Psychology,* 142 (5), 567-587.

ŞAHİN, N. H. (1999). Çocukları Duyarlı Kılan Nedir? Şiddet Dolu Bir Dünyada Çocuklarımıza Yumuşak Yürekliliği Öğretmek. *Türk Psikoloji Bülteni*, 4(9), 109-12.

ZAPF, D. (1999). Organizational Work Group Related And Personal Causes of Mobbing/Bullying at Work. *International Journal of Manpower*. Vol. 20: 70–85. Vol. 20; Sayı ½; # MCB University Press,

ZEREN, K. (2006). *Okulda Şiddet Kol Geziyor*. Hürriyet, 9 Aralık 2006

A STUDY ON VIOLENCE AND HARASSMENT TOWARDS PRIMARY EDUCATION AND HIGH SCHOOL STUDENTS

SUMMARY

In its literal meaning, violence means a series of behaviors involving unkind and rough behavior, brute force, forcing somebody to do something by exerting power and oppression, coercion, aggression, physical or psychological cruelty, torturing, hitting, injuring, etc. (Graham and Gurr, 1969; Michaud, 1991; Köknel, 1996& Ergil (2001).

It is not sufficient to define violence and harassment only with "physical harm" as generally perceived. It may have psychological impacts lasting in a variety of lengths of time in individual or the society. When considered by its types, violence appears in physical, emotional-psychological, verbal, sexual, economic forms and as many other behavioral patterns (Erten, Ardalı, 1996 & Atman, 2003). Violence and harassment incite the feelings of harshness and cruelty in individuals and negatively affect the whole life (Russel, 1993).

Researches show that frequency and intensity of violence and harassment gradually increase at schools (Ley, 2002& Şahin, 1999). Teachers resort to violence and harassment in classroom on grounds such as classroom management and exertion of authority over students (Lemlech, 1988& Kundakçı, 2002). Violence and harassment at schools are so much threatening and detrimental to the lives of children that researchers have started focusing on studies aimed at finding solutions to violence and mobbing in recent years (Browning et al, 2000; Daunic et al, 2000; Johnson, 1995; Ley, 2002& Smith, Daunic, Miller, Robinson, 2002). Experts state that mostly social and economic causes underlie the increase in violence at home, schools, and streets. According to a study conducted by the Turkish Ministry of National Education, students mostly involve in acts of violence such as bullying, threatening, taunting, causing damage to property, and nicknaming (Hurriyet Newspaper, 2006 & Sabah Newspaper, 2008). Factors such as inadequacy of curricula at schools, high level of teacher/students ratio, low level of academic achievement, insecure school environment, lack of education in family, low educational level, destruction of values in cultural sense play an important role in the increasing level of violence. Students are harassed by their teachers mostly due to disturbance of the classroom order, violation of rules, and lack of harmony in outward appearance. Researches conducted show that teachers try a variety of forms of harassment such as "ignoring students' existence, being indifferent, taunting, beating with a ruler, hair pulling, throwing erasers or chalks, insulting, oppression, threatening, etc. " (Gold and Chamberlin, 1996; Kundakçı, 2002; Mertoğlu, Cited by Çakmakçı, 2008; Özdayı, 2003; Kızmaz, 2006; Gözütok, Er and Karacaoğlu, 2006; Cited by Kaya, Hürriyet Newspaper, 2008& Koç; 2006). Dönmezer, Gümüş and Tümkaya (2006) state that individuals exposed to violence lose their psychological health and have low level of adaptation; and Mahiroglu and Buluç (2004) state that punishments administered to students fail to correct undesired behaviors, on the contrary, they create new problems.

Likewise, bullying affects not only individuals but whole classroom. Solution to bullying is to instill counter-bullying values to students (Clear, 2001). Bullying and aggressiveness can usually be considered as a normal aspect of the school life by children. Attitudes of children towards school curricula, insecure school environment, and their reactions towards teachers emerge as bullying and violence (Cullingford and Morrison, 1995).

Aim of schools should be to provide an environment that would foster individual, academic and social development. Such environments should be freed from exploitation, unjust use of power, and expressions and behaviors containing insult, regardless of their dimension. Teachers should continuously observe behaviors of students, talk to them, abstain from using incriminating and insulting expressions, and put forth efforts to eliminate factors inhibiting education (Gençtan, 1998; Berysgoard, 1997; Erden, 2001; Aydın, 2006 & Durukan, Öztürk, 2005). Because, all kind of behaviors containing violence damage education and development processes, and demolish mutual love and respect. It is important to scrutinize incidents particularly involving psychological, physical, sexual, emotional violence and harassment at primary education and high schools for the efficiency and effectiveness of education. It is also seen that the society's perceptions and attitudes towards violence has considerable impact on teachers' behaviors (Beyazova and Şahin, 2001).

According to a study conducted by the Turkish Ministry of National Education at 13 schools in Istanbul, and another study conducted at 11 schools in Ohio, the U. S. A. , number of incidents involving violence at schools in Ohio is 16 times higher than that seen at schools in Istanbul. Students in Istanbul feel themselves belong to school more than those in Ohio in all respects (Mertoğlu, cited by Çakmakçı, 2008). According to press news in other countries, there is considerable number of incidents in which teachers beat or give physical punishments to students disturbing the classroom order, and even sometimes rape and sexual harassment incidents are seen (Altun, Guneri & Baker, 2006).

This study aims to determine how and how often the primary education and high school students are subjected to violence and harassment by their teachers, as well as the age groups and grades of students, and the types of violence and harassment.

Method

Population and Sample

The population of the study was composed of three high schools in Kartal town of Istanbul and four primary education schools in Kandira town of Izmit in the 2007-2008 school year. 268 students studying at high schools in Kartal town and 242 students studying at the second grade of the four primary education schools located in Kandira town of Izmit participated in the study. Total of 510 students that participated in the study were selected by way of random sampling method.

Data Collection Tool

A literature review was conducted during the process of preparation of the questionnaire used in this study, and the scales developed by Lott, Reilly and Howard (1983), Cullingford, Morrison (1995), Kelley, Parsons (1996), Rayner (1997), Espangale, Bosworth and Simon (1999), Zapf (1999), Blase and Blasé (2003), Newman (2003) on violence and harassment and bullying were reviewed. The items of the questionnaire consisted of 32 questions. Three items of the questionnaire consisted of questions aimed at collection of personal data; 15 items of 5-point Likert type questions with "Never (1), Rarely (2), Occasionally (3), Frequently (4) and Always (5) choices; six items consisting of questions that could be responded with "yes, no, sometimes". Furthermore, the questionnaire also contained 5 questions as to where and by whom the violence or harassment was resorted to, as well as three open-ended questions.

Analysis of data

The SPSS package software was used for the analysis of the data, and one way analysis of variance, Post-Hoc LSD test, and t-test techniques were utilized, and averages and percentages were calculated. 50, 4% (257) of the students that participated in the study were female and 49, 6% (253) were male students. 22, 2% (113) of the students belonged to 11-12 age group, 28, 2% (114) to 13-14 age group, 38, 8% to 15-18 age group, and 10, 8% to 19-21 age groups.

258 students that participated in the study were studying at the primary education schools and 252 at the high schools. 23, 9% (122) of the students were studying at the 6^{th}-7^{th} grades, 26, 7% (136) at the 8^{th} grade, 25, 9% (132) at the 9^{th}-10^{th} grades and 23, 5% (120) at the 11^{th}-12^{th} grades.

Findings and Interpretation

Types of violence and harassment, to which students that participated in the study were subjected, differ depending on grades. Students stated that they were subjected to "giving low marks (X:3, 63), unfair criticism (X:3, 24) and sending to school administration (X:3, 02)" types of violence and harassment the most and "changing the location in the classroom (X:1, 26), use of abusive language (XC:1, 63) and slapping (X:1, 99)" types the least by their teachers. Violence and harassment incidents are mostly seen at the 9^{th} and 10^{th} grades.

There are differences among grades in types of violence and harassment resorted to. The difference among grades in terms of "*Giving low marks, sending students to school administration, sending students to disciplinary board, pulling ear or hair, and unfair criticism*" exists between 9^{th}-10^{th} and 6^{th}-7^{th} grades. The violence and harassment methods resorted to by teachers the most between 11^{th}-12^{th} and 6^{th}-7^{th} grades are "*changing the location of students in the classroom (6^{th}-7^{th} grades), lodging complaint with families about their children (11^{th}-12^{th} grades)*. "*Sending students out of the classroom*" type of harassment is mainly seen in the 8^{th} grade. Even though the number of "*use of abusive language*" incidents is low, between students at it differs at *11^{th}-12^{th}* grades and *6^{th}-7^{th}* grades. Teachers mostly use *abusive language* towards 6^{th} grade students. *Beating* and *slapping* incidents are mostly seen at the 9^{th}-10^{th} grades level. "*Displaying students in front of the school"* and "*ignoring students"* incidents between 9^{th}-10^{th}-grade students suffer

this type of behaviors mostly. *"Shouting"* 8th grade students suffer this type of harassment in the groups.

Students are usually and frequently subjected to behaviors of the types such as "*giving low marks* (X:4, 65), *lodging complaint with families about their children* (X:3, 50), *displaying students in front of the school* (X:3, 45) at the 11th-12th grades; "*unjust criticism* (X: 4, 08), *sending to the school administration* (X:3, 81) and *sending to disciplinary board* (X:3, 77) at the 9th-10th grades.

There are differences among grades in terms of sex, quietness, laziness, naughtiness, and other types of harassment. Students that are exposed to violence and harassment the most are male and naughty students. When we look at the grades, male and naughty students studying at the 11th and 12th grades are subjected to violence and harassment the most.

Female students are subjected to violence and harassment at the 9th and 10th grades the most, and male students at the 11th and 12th grades.

According to 37, 3% of students, "older teachers" resort to harassment the most, while 34, 3% think "younger teachers" resort to violence and harassment the most. 28, 4% of the students stated that "all teachers resort to harassment, regardless of their age".

50, 4% of the students said teachers resort to violence and harassment mostly at classrooms, while according to 23, 1% they resort to such behaviors during ceremonies. Teachers resort to violence and harassment towards students mainly due to violation of rules (44, 5%).

The most common reaction shown by students against violence and harassment has been observed to be "sharing with friends (54, 1%)". 50, 2% of students stated they were very much afraid of violence and harassment, while 28, 1% said they were "never" afraid of them.

81, 8% of the students responded to the open-ended question "Have your teachers used abusive language towards you for the last one year? If yes, what words have you heard the most and how often?" with "Yes". 42, 8% of the students, who responded with "yes", stated that this situation was repeated between 1 to 5 times within one semester, and 39% said it was repeated 16 times and over. As examples of abusive language, students said they heard very insulting and humiliating words such as "ass, beast, prick, jerk, idiot, stupid, bastard, imbecile, maniac, psycho, blockhead, shameless, etc. ". As can be seen here, these expressions are extremely heavy, which cannot be expressed by anyone else easily, set aside teachers.

Conclusion and Discussion

Based on the findings obtained as a result of the study, it can be said that the dimensions of the violence and harassment towards students is rather worrisome, albeit not too much.

According to the results of the study, it has been seen that students are occasionally exposed to physical violence and verbal harassment by their teachers. Teachers mostly prefer intimidating students with marks as a form of verbal harassment. Methods of unfair criticism and sending students to school

administration are also considered as a threat tool. The methods that are the least resorted by teachers are changing the location of students in the classroom and use of abusive language. Rate and frequency of being exposed to violence and harassment, as well as the number of types of harassment, is higher with male students compared to females. By grades, students are mostly subjected to violence and harassment at the 9th and 10th grades. Likewise, mostly the lazy and naughty students are subjected to violence and harassment by their teachers.

Students report that mostly the older teachers resort to violence and harassment. Violence and harassment are mostly resorted to in classrooms, school garden and ceremony areas. Students state they share their reactions with their friends, and also inform their families, school administration and student advisor. According to a survey conducted in the USA, minimum 7% of the 8th grade students prefer staying at home at least once a month due to bullying incidents they were exposed to (Ayas, 2007). Effects of physical punishment imposed on students to change an unwanted behavior is only temporary, and after awhile, intensity of punishments gradually increase in an attempt to restrain repeated negative behaviors (Arı, Bilir, Dönmez and Güneysu 1989& Çetin, 2002).

Schools are institutions providing education and training, highlighting individual differences of students, and making positive contributions to personality development of individuals. The Turkish Ministry of National Education has issued a circular containing a series of measures for protection of students against risks such as use of harmful substances and violence, checking school entries and exits, and seeking assistance from student advisors for problematic students (Ministry of National Education Circular, 2006/22). In a survey conducted by the Turkish Ministry of National Education in 14 provinces of Turkey, students stated that violence is all around at schools, and that arguments among friends were no longer innocent taunts but turned into real violence (Zeren, 2006). According to another survey conducted by the Ministry of National Education at schools, total of 2474 incidents have been reported since April 26, 2006, when statistics started to be kept (Hurriyet Newspaper, 2006).

Violence and harassment (whatever the name is), each and every negative attitude and behavior exposed to at schools has negative impacts on students' academic achievements, and cause them to lose their enthusiasm for studying at schools, and consequently this situation negatively affects their future lives. Educationalists should particularly be sensitive towards these matters and attach importance to guidance programs that will assist students to develop their own personalities positively.

Recommendations

1. School managements should have an attitude toward prevention of violence, harassment and bullying, and take measures aimed at minimizing disciplinary problems of students at school.

2. Teachers' awareness should be raised in terms of controlling anger, conflicts, positive discipline methods, and if necessary, on-the-job training programs should be provided in these matters.

3. Teachers and management should act together to create a positive and supportive school climate.

4. Schools should organize social activities aimed at highlighting individual skills of students, providing guidance to students, and take measures to increase level of achievement.

5. Schools should be in close cooperation with the guidance service for personal development of students by organizing educational programs on effective parenthood and violence, which would attract parents to schools.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 155-167.

İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENMENİN LİNEER CEBİR I DERSİNDE AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDE ETKİSİ (YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Sinan AYDIN*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde lisans düzeyinde matematik ve fen ağırlıklı programlarda okutulan Lineer Cebir I dersinin öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemektir. Araştırma 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bir dönemlik uygulama sonunda belirtilen yöntemlerin lineer cebir öğretiminde akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t-testi istatistiğinden yararlanılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda iş birliğine dayalı öğrenim yöntemlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubunun lehinde anlamlı düzeyde farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuç iş birliğine dayalı öğrenim yönteminin, lineer cebir öğretiminde geleneksel öğretim yöntemine göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İş Birliğine Dayalı Öğrenme, Lineer Cebir Öğretimi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri(ÖTBB), Akademik Başarı.

THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT IN LINEAR ALGEBRA I (YUZUNCU YIL UNIVERSITY SAMPLE)

ABSTRACT

The aim of this study is to determine whether there exist significant differences between the achievement of experimental group using cooperative learning methods and that of control group using traditional teaching method in Linear Algebra I Course taught in mathematics and science curricula at universities. The research has been carried out on the students taking linear algebra I, at the Department of Primary School, Faculty of Education of Yüzüncü Yıl University in 2006-2007 fall semesters.

At the end of the semester, Independent sample t-test was used in order to see whether or not the effect of the applied methods is significant on the academic achievements in linear algebra. Results of the study show that there is a significant difference in favor of the experimental group between the achievements of the

* Yrd. Doç. Dr. YYÜ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

experimental group used cooperative learning method and the achievement of the control group used traditional learning method. So we can say that Cooperative Learning Method is more effective than traditional learning method at increasing academic achievement in linear algebra.

Key Words: Cooperative Learning Methods, Teaching Linear Algebra, Student Teams-Achievement Division (STAD), Academic Achievement

1. GİRİŞ

İnsanların zeka seviyeleri, yetenekleri, becerileri, algılama düzeyleri, öğrenme tarzları, istekleri ve ilgileri hep birbirinden farklılık göstermiştir. Eğitim ve öğretim anlayışlarının hızla değiştiği bu çağda öğretim yöntemini seçme konusunda bilinçli ve seçici olma zorunlu hale gelmiştir. Eğitim ve öğretimin en temel bileşeni olan öğrencilerin, derslere katılmalarının aktif olarak sağlandığı yöntemlerde derslerdeki akademik başarıları artmaktadır. İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayarak başarılarını artıran etkili bir öğretim yöntemidir.

Lineer cebir dersi, analiz dersiyle birlikte matematik ağırlıklı programların iki temel alanını oluşturur. Lineer cebir dersinin soyut kavramlarının ve teoremlerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi analiz dersine göre biraz daha farklılık gösterir. Bu dersi alan öğrenciler, lineer cebir dersinin kavramlarıyla daha önce öğrendikleri matematiğin diğer konuları arasında bağlantı kuramamaktan, bu kavramları somut olarak algılayamadıkları için tam olarak öğrenememekten ve daha önce hiç adını duymadıkları bir çok kavramı ard arda öğrenmek zorunda kalmalarından şikayetçi olmuşlardır (Dorier, 2002). Bu sorunlara bir çözüm olarak kartezyen geometrisi, küme ve mantık teorisi gibi konuları lineer cebir dersinden önce öğretme yoluna gidilmiş ve bu öğretim denemesi olumlu sonuçlar vermiştir (Uhlig, 2003).

İş birliğine dayalı öğrenme metodu (cooperative learning), "ortak öğrenme amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmek üzere öğrencilerin küçük gruplar halinde (2-4 kişilik) iş birliği içerisinde birlikte çalışması esasına dayalı interaktif bir öğrenme-öğretme metodu" olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve diğ. , 1998).

Sıradan grup çalışmalarında, öğrenciler yaptıkları çalışmalar için aynı masada oturabilirler, fakat birbirleriyle çalışırken iletişimleri gelişi güzel ve plansızdır. Dolayısıyla aralarında olumlu bir etkileşim olduğu söylenemez ve yapılanlar bireysel öğrenmeye katkı sağlayıcı niteliktedir. İş birliği gruplarında ise kişisel sorumluluk duygusunun anlamı, her bir grup üyesinin hazırladığı çalışmanın tüm grubun başarısı için olduğunu bilmesi demektir. Bu nedenle iş birliğine dayalı öğrenmede, öğrenci çabaları grup olarak ödüllendirilir. Sadece bir öğrenci tüm çalışmayı yapar ve diğerlerinden yardım almadan bağımsız çalışırsa bu iş birliğine dayalı bir grup olarak adlandırılamaz. İş birliğine dayalı öğrenme metodunun etkili ve verimli olabilmesinin ön koşulu, grubun böyle bir amacı gerçekleştirmeye uygun olarak yapılanmış olmasıdır (Johnson ve Johnson, 2002; Yılmaz, 2001). Araştırmalar, grupların uygun yapısal özelliklere sahip olmadığı ve öğrenme için gerekli motivasyonun yeterince sağlanamadığı durumlarda iş birliğine dayalı öğrenme metodundan istenilen verimin elde edilemeyeceğini

göstermektedir (Aronson ve Patnoe, 1997). Geleneksel öğrenme grupları ile iş birliğine dayalı öğrenme grupları arasındaki farklar Tablo-1'de gösterilmiştir (Johnson ve Johnson, 2000).

Tablo–1: Geleneksel Öğrenme Grupları ve İş Birliğine Dayalı Öğrenme

Grupları Arasındaki Farklılıklar

İş Birliğine Dayalı Öğrenme Grupları	Geleneksel Öğrenme Grupları
Pozitif dayanışma var	Pozitif dayanışma yok
Bireysel sorumluluk var	Bireysel sorumluluk yok
Heterojen bir yapı	Homojen bir yapı
Paylaşılan bir liderlik	Seçilen tek lider
Başarıdan bütün grup üyeleri sorumlu	Sorumluluk sadece bir kişide
İş ve devamlılık vurgulanmış	Sadece iş vurgulanmış
İş birlikçi beceriler direk olarak öğretilir	İş birlikçi beceriler öğretilmez
Öğretmen gözlem yapar ve dönüt verir	Öğretmen grup çalışmalarına müdahale etmez
Başarı için eşit fırsat	Başarı için eşit fırsat yok
Grup süreçlerini öğrenciler etkiler	Grup süreci yok

Tablodan da anlaşılacağı gibi, iş birliğine dayalı öğrenme ile sıradan grup çalışmaları önemli farklılıklar görülmektedir.

1.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB), matematikten dil eğitimine, sosyal bilgilere kadar birçok konu alanında, ilkokul ikinci sınıftan üniversiteye değin etkinlikle kullanılabilir. ÖTBB genellikle tek doğru yanıtlı, iyi belirlenmiş amaçların gerçekleşmesi için çok uygun bir tekniktir (Gömleksiz ve Yıldırım, 1997). Ayrıca, ÖTBB tekniğinde, takım ödülüne esas olarak ilerleme puanlarının kullanılması tüm öğrencileri, kendi kendilerini aşmaları yönünde güdülemektedir. Çünkü her öğrenci geçmişte aldığından daha iyi bir puan aldığı takdirde takım başarısına katkıda bulunmakta ve ödülü almaktadır. Bu durum, öğrencilerin birbiriyle yarışmasını değil, kendi kendileriyle yarışmasını ve birbirlerine yardım etmesini gerektirir. Böylece de sınıfta rahat, yardım almayı ve vermeyi teşvik eden, keyifli bir öğrenme ortamı doğmaktadır (Senemoğlu, 1997; Henley, 2003; Putnam, 1993).

İş birliğine dayalı öğrenmenin lisans öğrencilerinin Lineer Cebir I dersine ilişkin akademik başarıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, Slavin (1990) tarafından geliştirilen Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) adlı iş birliğine dayalı öğrenme tekniği kullanılmıştır. ÖTBB tekniğin beş aşaması vardır (Gelen, 2001);

1. 1. 1. Takımların Oluşturulması: Takımlar dört veya beş kişiden oluşur. Takımların oluşturulmasında öğrencilerin söz konusu ders ile ilgili son sınavdan aldıkları puanların ortalaması alınarak bir sıralama yapılır. Bu sıra üçe bölünür ve ilk %25'i yüksek, %50'si orta ve diğer %25"i de düşük seviyede başarılı olarak tanımlanır. Takımlardaki öğrencilerden 1'i yüksek, 2'si orta, 1'i de düşük puanlıdır. Takımların cinsiyet açısından da heterojen yapıda oluşturulmaları gerekir.

1. 1. 2. Konunun Sunulması: Öğretmen sadece amaçlanan konu yada konular üzerinde sunum yapar.

1. 1. 3. Sınavlar: Öğrenciler birkaç oturumda bir, bireysel not alırlar. Değerlendirme ve ilerlemeler bireysel olur. Bundan sonra bireylere bağlı olarak takım başarı puanları hesaplanır.

1. 1. 4. Bireysel İlerleme Puanları: Öğrenci başlangıç puanına göre iyi puan alırsa, ilerleme puanı yüksek olur ve küme başarısına katkıda bulunur.

ÖTBB'de ilerleme puanları hem bireysel hemde takım gelişme puanları olarak hesaplanır (Açıkgöz, 1992). Buna göre bir kişinin başlangıç puanına (temel puanına) göre aldığı notlara göre ilerleme puanları Tablo-2'deki gibidir.

Tablo–2: İlerleme Puanı Belirleme Ölçütleri

Öğrenci	İlerleme puanı
5 puan eksik alırsa	0
4 puan eksik ya da fazla alırsa	10
5-9 puan arası fazla alırsa	15
10-14 puan fazla alırsa	20
15 puan ve fazlasını alırsa	25
Her sınavdan 95-99 arası alırsa	25
Her sınavdan 100 alırsa	30

1. 1. 5. Takım Ödülü: Takımlar önceden belirlenen amaçlara ulaştıkça ödüllendirilirler.

1.2. Problem Cümlesi

"Lineer Cebir I" dersinin öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Alt Problemler:

1. Deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

2. Kontrol grubunun sontest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

3. Deney grubunun sontest başarı puanı ile deney grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

4. Deney grubu sontest başarı puanı ile kontrol grubu sontest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. sınıf öğrencileri için zorunlu ders olan "Lineer Cebir I" dersinin Matrisler, Elementer İşlemler, Determinantlar ve Lineer Denklemler Sistemi konuları,

2. Deney grubuna uygulanan iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden ÖTBB ve kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntem ile

3. 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2/A ve 2/B sınıflarındaki toplam 52 öğrenci üzerinde, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen (Karasar, 2004; Büyüköztürk, 2001) kullanılarak yapılmıştır. Random yöntemiyle seçilen sınıflardan 2/A deney 2/B kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu iki sınıfın belirlenmesinde, sınıfların 2005-2006 güz dönemi Soyut Matematik dersi ortalamaları(2/A $\overline{X}$ = 53, 3; 2/B $\overline{X}$ = 55, 6) ile bahar dönemi Analiz II ortalamalarının birbirine çok yakın olması (2/A $\overline{X}$ = 65, 9; 2/B $\overline{X}$ = 63, 8) ve her iki grubun öntest başarı puanları arasında da anlamlı bir farklılık olmaması etkili olmuştur (Tablo–3). Ayrıca deney grubundaki öğrenciler, uygulama esnasında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin gerektirdiği gibi grup çalışmasına uygun hale getirilirken, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

2. 1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin başarılarını ölçmek için başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. "Lineer Cebir I" dersinin Matrisler, Elementer İşlemler, Determinantlar ve Lineer Denklem Sistemleri konuları ile ilgili olarak öntest ve sontest olarak uygulanmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan 8 soruluk bir başarı testi hazırlanmıştır. Soruların kapsam ve geçerlilikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğunun belirlenmesinde uzman görüşünden yararlanılmıştır. Uzman görüşü ve eleştirileri eşliğinde hazırlanan başarı testinin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Hazırlanan bu başarı testi deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmada deney grubuna iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" (ÖTBB) tekniği, kontrol grubuna ise tüm sınıf öğretimini içeren geleneksel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında ÖTBB tekniği, deney grubundaki öğrencilere ayrıntılı olarak açıklanmış ve bir dönem boyunca işlenecek konularda bu tekniğin

uygulanacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin 2005–2006 güz dönemi Soyut Matematik dersi notları ile bahar dönemi Analiz II ders notları, başarı testi öntest sonuçları ve cinsiyetleri dikkate alınarak üçü dörder kişilik, üçü de beşer kişilik karma gruplar oluşturulmuştur. Hem deney hem de kontrol grubuna dahil edilen öğrencilerin bir dönemlik uygulama derslerine devam etmeleri sağlanmıştır.

Lineer Cebir I dersi haftada üç saatlik bir derstir. Dersin ilk haftasında konular hakkında öğrencilere genel bilgiler verilmiş, konuyla ilgili örnekler üzerinde durulmuş, öğrencilerin uygulamayla ve dersle ilgili soruları cevaplanmıştır. İkinci hafta oluşturulan gruplara bir dönem süresince işlenecek konuların içerikleri, bölümleri, hedefleri ve grupların nasıl çalışacaklarının açıklandığı "çalışma rehberi" dağıtılarak öğrenciler tekrar bilgilendirilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Uygulama boyunca öğrencilerin ilk iki saatte konulara beraber çalışmaları sağlanmış son saat ise grup üyelerinin anlayamadığı kısımların öğretim elemanı tarafından açıklanmasına ve geri kalan kısım ise "çalışma yapraklarının" çözümüne ayrılmıştır. Çalışma yaprakları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, bu yapraklarda konu ile ilgili grup üyelerinin birbirlerini çalıştırmalarına imkan verecek sorular oluşturulmuştur. Çalışma yapraklarında öğrencilerin çözemediği soruları öncelikle grup halinde tartışarak çözmeleri istenmiş, eğer yine de çözemiyorlarsa öğretim elemanına başvurmaları önerilmiştir.

Her iki haftada bir ilk dersin başında geçen iki haftada işlenen konularla ilgili 20 dakikalık ünite sınavı yapılmış ve böylece bir yandan geçen haftalarda işlenen konuların hatırlanması, diğer yandan konuların anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin dönüt alınması sağlanmıştır. Öğrencilere ünite sınavından elde ettikleri bireysel puanlar ile grup başarı puanları ve grupların başarı sıralaması duyurulmuş olup grup başarı puanının önemi de vurgulanmıştır. Grup başarı puanlarının hesaplanmasında gruba katkı puanları göz önüne alınmıştır. Öğrencilerin uygulanan öntestten aldıkları başarı puanları başlangıç puanı olarak kabul edilmiş ve ünite sınavlarından elde ettikleri puanlar, başlangıç puanlarından çıkarılarak katkı puanları elde edilmiştir.

Araştırmanın kontrol grubunu oluşturan öğrencilere öğretmenin etkin olduğu geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bu yöntemin uygulanması sırasında sınıfta sıra sistemi korunmuş ve derslerin nasıl işleneceği öğrencilere duyurulmuştur. Derslerde öğrencilere anlayamadıkları yerlerde sorular sormalarına izin verilmiş gerektiğinde sınıfça konular tartışılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verileri doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi "Deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo-3'te verilmiştir.

Tablo–3: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	4, 25	1, 22			
Kontrol	25	3, 84	0, 89	50	1, 39	0, 169

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin Lineer Cebir I dersindeki akademik başarıya etkisini araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına yapılan öntest ile iki grup arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Tablo-3'te de görüldüğü gibi deney grubunun aritmetik ortalaması $\overline{X}$ = 4, 25 iken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\overline{X}$ = 3, 84 dür. Kontrol grubunun aritmetik ortalamasının deney grubundan 0, 41 daha fazla olmasına rağmen her iki grubunda öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlara göre her iki grubun çalışmaya başlamadan önce akademik başarılarının birbirine denk olduğu söylenebilir (t = 1, 39, p>0. 05). Grupların akademik başarı yönünden birbirine denk olduğunun görülmesiyle deneysel çalışmaya başlanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Kontrol grubunun sontest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo-4'te sunulmuştur.

Tablo-4: Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	Öntest	25	3, 84	0, 89			
Kontrol	Sontest	25	49, 96	18, 91	24	-12, 26	0, 00

Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları Tablo-4'ten incelendiğinde, kontrol grubunun öntest aritmetik ortalamasının $\overline{X}$ = 3, 84 iken, sontest aritmetik ortalamasının $\overline{X}$ = 49, 96' a yükseldiği, yani kontrol grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 46, 12 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir (t = -12, 26, p<0. 05). Sonuç olarak geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenci başarısında bir artış gözlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Deney grubunun sontest başarı puanı ile deney grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo-5'te sunulmuştur.

Tablo–5: Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	Öntest	27	4, 25	1, 22			
Deney	Sontest	27	63, 62	24, 53	26	-12, 81	0, 00

Tablo-5'ten iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun öntest ve sontest başarı puanlarını incelendiğinde, deney grubunun öntest aritmetik ortalamasının $\overline{X}$ = 4, 25 iken, sontest aritmetik ortalamasının $\overline{X}$ = 63, 62 olduğu, yani deney grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 59, 37'lik bir puan artışının olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir (t = -12, 81, p<0. 05).

Bu sonuç bize iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden ÖTBB'nin uygulandığı deney grubundaki öğrenci başarısında bir artış olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Deney grubu sontest başarı puanı ile kontrol grubu sontest başarı puanı arasında anlamlı farklılık var mıdır?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo-6'da sunulmuştur.

Tablo-6: Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanların Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	Sontest	27	63, 62	24, 53			
Kontrol	Sontest	25	49, 96	18, 91	50	2, 23	0, 02

Tablo-6'dan deney ve kontrol grubunun sontest başarı puanlarına göz atıldığında, deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$ = 63, 62), kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\overline{X}$ = 49, 96) 13, 66 daha fazla olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir (t= 2, 23, p<0. 05). Elde edilen sonuç iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemine göre lineer cebir öğretiminde akademik başarıya arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öntestleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken (t = 1, 39 , p>0. 05), her iki grubun sontest puanları arasında anlamlı bir düzeyde farklılık gözlemlenmiştir (t = 2, 23, p<0. 05). Kontrol grubunun sontest aritmetik ortalaması öntest aritmetik ortalamasına göre 46, 12'lik bir artış göstermiş (t= -12, 26, p<0. 05), deney grubu sontest aritmetik

ortalaması öntest aritmetik ortalamasına göre 59, 37'lik bir artış göstermiştir (t= -12, 81, p<0. 05). Deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları, uygulanan her iki yöntemle de belirgin bir düzeyde artmasına rağmen, deney grubunun öntest-sontest aritmetik ortalaması, kontrol grubunun öntest-sontest aritmetik ortalamasına göre 7, 03'lük bir fazlalık göstermiştir. Buna bağlı olarak iki grup arasında 13, 66'lık bir fark ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre lineer cebir öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, farklı branşlarda iş birliğine dayalı öğrenmenin akademik başarılarının incelendiği araştırmalarla (Gömleksiz, 1993; Özden, 1996, Karaoğlu, 1998; İflazoğlu, 1999; Öner, 1999; Sarıtaş 1999; Oral, 2000 ve Özkal 2000; Sezer ve Tokcan, 2003) paralellik göstermektedir. Bu araştırmaların hepsinde iş birliğine dayalı öğrenmenin başarıyı arttırmada geleneksel öğretim yöntemleri göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Lineer cebir öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden ÖTBB'nin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci takımlarının grup çalışmalarındaki tartışmalarına bağlı olarak, lineer cebir kavramlarını kurdukları cümlelerde daha düzgün kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu uygulama sonrasında deney grubunun aynı takımlarında yer alan öğrenciler, birbirleriyle ve öğretim elemanıyla sürekli iletişim içinde olduklarını, sınıf dışında da zaman zaman bir araya geldiklerini ve bu etkileşime bağlı olarak lineer cebir dersine karşı olan ilgilerinin olumlu yönde değiştiğini bildirmişlerdir.

Lineer cebir öğretiminin, öğrenciler için sıkıcı ve anlaşılmaz olmaktan çıkarılması ve öğrencilerin beraberce takım ruhu içinde öğrenmelerini sağlayarak, onların akademik başarılarını arttıracak olan iş birliğine dayalı farklı öğrenme tekniklerinin de bu araştırma doğrultusunda lineer cebir öğretiminde uygulanabilir olup olmadığı araştırılabilir. Ayrıca bu çalışmanın ışığı altında iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin (ÖTBB), farklı matematik konularının öğretiminde ve üniversitenin farklı bölümlerindeki öğrencilerinin akademik başarısına ve tutumlarına ne düzeyde etkisi olduğu araştırılabilir.

KAYNAKLAR

AÇIKGÖZ, K. Ü. (1992). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.

ARONSON, E. & PATNOE, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom.* Longman, New York.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). *Deneysel Desenler*. PegemA Yayıncılık. Ankara.

DORIER, J. -L. (2002). "Teaching Linear Algebra at University". *International Congress of Mathematicians*, Vol. III, p. 875-884.

GELEN, İ. (2001). "Kubaşık Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Birleştirme II Tekniğinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisinin Karşılaştırılması". *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:5, s. 61-70.

GÖMLEKSİZ, M. (1993). "Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

GÖMLEKSİZ, M. & YILDIRIM, F. (1997). "Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türk Dili Dersine İlişkin Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi". *Çukurova Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, Sayı:15, s. 118-129.

HENLEY, J. (2003). An Overview of Cooperative Learning: *http://tiger. coe. missouri. edu/~vlib/Joan's. stuff/Joan's. Page. html.* (Erişim Tarihi: 8/10/2007).

İFLAZOĞLU, A. (1999). "Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (2000). "How can we put cooperative learning into practice". *The Science Teacher*, Sayı: 67, (2), s. 39-45.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (2002). An Overview of Cooperative Learning. *www. clcrc. com/pages/overviewpaper. html.* (Erişim Tarihi: 9/11/2007).

JOHNSON, D. W. ; JOHNSON, R. T. & SMİTH, K. A. (1998). "Maximizing interaction through cooperative learning". *ASEEPrism*, 7, s. 24-34.

KARAOĞLU, İ. B. (1998). "Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikçi Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

KARASAR, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları. Ankara.

ORAL, B. (2000). "Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, Sayı:19, s. 43-49.

ÖNER, S. (1999). "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirisel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

ÖZDEN, H. (1996). "Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği". Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

ÖZKAL, N. (2000). "İşbirlikçi Öğrenmenin Sosyal Bilimlere İlişkin Benlik Kavramı Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri. " Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

PUTNAM, W. J. (1993). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.

SARITAŞ, E. (1999). "İlköğretim I. Devrede İşbirlikçi Öğrenim Yöntemi İle Geleneksel Öğrenim Yöntemlerinin Başarılı ve Başarısız Öğrenciler

Üzerindeki Etkisi*". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 6, s. 87-93.

SENEMOĞLU, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ertem Matbaacılık. Ankara.

SEZER, A. & TOKCAN, H. (2003). "İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 3, s. 227-242.

SLAVIN, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Allyn & Bacon. Boston.

UHLIG, F. (2003). "A new unified, balanced and conceptual approach to teaching linear algebra". *Linear Algebra and Its Applications*, Sayı: 361, s. 147-159.

YILMAZ, A. (2001). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot". *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 150, s. 46-50.

THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT IN LINEAR ALGEBRA I

(YUZUNCU YIL UNIVERSITY SAMPLE)

Sinan AYDIN[*]

SUMMARY

The aim of this study is to determine whether there exist significant differences between the achievement of experimental group using cooperative learning methods and that of control group using traditional teaching method in Linear Algebra I Course taught in mathematics and science curricula at universities. The research has been carried out on the students taking linear algebra I, at the Department of Primary School, Faculty of Education of Yüzüncü Yıl University in 2006-2007 fall semesters.

Cooperative learning is defined as an interactive learning teaching method based on cooperative study consisting of small groups of students (2-4) to realize common purposes of learning at maximum level (Johnson and others, 1998)

In this study in which the impacts of cooperative learning on the academic success of university students related to Linear Algebra I, at technique based on cooperative study which is called Students Groups Success Parts (SGSP) has been used. Students Groups Success Parts can be used with many activities from math to language teaching, from social sciences to many topics related, from primary school to university. SGSP has five stages (Gelen, 2001) 1. Constituting teams. 2. Presenting the topics. 3. Exams. 4. Individual improving marks. 5. Award of teams.

In this study success test has been used as a device of obtaining data in order to measure the success of students. A success test with eight questions constituting of open ended questions has been prepared in order to be applied as pretest and final test related to Matrices, Elementary Operations, determinants and Linear Equation Systems of Liner Algebra I. In defining compatibility of content and validity of the questions and their compatibility to the principles of measurement and evaluation, the views of masters have been utilized. That the success test is valid and reliable has been decided with the views and the criticism of masters. This success test which has been prepared has been applied to experiment and control groups as pretest and final test.

In the study the technique of SGSP which is the one of the techniques based on the cooperation has been applied to experiment group while traditional method including teaching whole class has been applied to control group. At the beginning of the study SGSP has been explained in detail to the students of experiment group and it has been expressed that this technique will be used during a whole term in topics which will be studied.

[*] Assist. Prof. Dr. YYU Education Faculty Elementary Education Department

By taking into the account the marks of 2005-2006 Fall Term Abstract Math and Spring Term Calculus II of students, result of success and pretest, and their genders, three of them consisting four persons and three of them consisting five persons a mixed groups have been constituted. The students which are included both in experiment and control groups have been provided to continue to the practicing classes of one term.

At the end of the semester, Independent sample t-test was used in order to see whether or not the effect of the applied methods is significant on the academic achievements in linear algebra. Results of the study show that there is a significant difference in favor of the experimental group between the achievements of the experimental group used cooperative learning method and the achievement of the control group used traditional learning method. So we can say that Cooperative Learning Method is more effective than traditional learning method at increasing academic achievement in linear algebra.

Key Words: Cooperative Learning Methods, Teaching Linear Algebra, Student Teams-Achievement Division (STAD), Academic Achievement

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 168-182.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAŞTIRMACI ÖĞRETMEN YAKLAŞIMI İLE YETİŞTİRİLMELERİNDE ALAN ÇALIŞMASI YÜRÜTMELERİNİN ROLÜ[*]

Ahmet Zeki SAKA[*]

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerinde Alan Çalışması projesi yürütmelerinin rolünü belirlemektir. Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında dördüncü sınıfta (I. ve II. öğretimde) öğrenim gören 74 ve 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim-öğretim bahar yarıyıllarında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Öğretmenliği programında beşinci sınıfta öğrenim gören 105 olmak üzere toplam 179 öğretmen adayı ile, aksiyon araştırması yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Ayrıca, mülakat ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının alan çalışması yürüterek; Araştırma Yöntemleri (2. 32-4. 01) ve Mesleki Beceriler (2. 46-4. 02) ve bu alanların alt boyutları olarak irdelenen araştırma tasarlama (2. 36-4. 00)-planlama (2. 33-4. 02)-uygulama (2. 25-4. 00) ve araştırma süreci (2. 30-3. 96) ve sosyal beceriler (2. 63-4. 09) ile ilgili becerilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının Alan Çalışması yürütmeleri, mesleki ve araştırma yöntemleri alanlarındaki beceri gelişimlerine anlamlı düzeyde katkıda bulunduğundan, bu süreçte gerçekleştirdikleri araştırmaların araştırmacı öğretmen yaklaşımı kapsamında yetiştirilmelerinde büyük bir öneme sahip olduğu ön plana çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayı, Aksiyon araştırması, Mesleki beceri gelişimi

ROLE OF IMPLEMENTATION FIELD STUDY PROJECT OF STUDENT TEACHERS IN TERMS OF THE PREPARATION ACTION RESEARCH MODEL

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the role of implementation Field Study Project of student teachers in terms of the preparation Action Research Model. Research was applied with 74 science teaching student teachers who are educated in 4 th year in SAÜ the Faculty of Education in the 2004-2005 academic year and 105 physics student teacher who are educated in 5 th year in KTÜ the Fatih Faculty of Education in the 205-2006, 2006-2007, 2007-2008 academic year based on the action research methodology. Besides, the tecniques of interview and observation were used. According to obtained data in the context of research, student teachers was improved their skills related to the Research Method (2. 32-4. 01) ve Professional Skills (2. 46-4. 02) and regarding the lower dimensions of this subjects;

[*] Bu çalışmanın bir bölümü, 04-05 Mayıs 2006 tarihinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve IPABO Hogeschool işbirliği ile düzenlenen III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[*] Doç. Dr. KTÜ. Fatih Eğitim Fakültesi

research design (2. 36-4. 00)-plan (2. 33-4. 02)-application (2. 25-4. 00) ve research process (2. 30-3. 96) ve social skills (2. 63-4. 09) by implementing Field Study in preservice teacher education process. It is revealed out that implementing research in preservice teacher education has crucial importance to preparation in the context of Action Research Model, as student teachers have implemented Field Study in preservice teacher education process had significant contribution to their skills related to the subjects professional and research methods.

Key words: Student teacher, Action research, Professional skills development

1. GİRİŞ

Bilimselliğin ve bilimsel tutum ve davranışların günlük yaşamda ön planda tutulması, bilgi toplumu olmanın en belirgin özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu düzeye ulaşılabilmesinde ise, en önemli rolü eğitim sistemleri üstlenmektedir. Eğitimin niteliği, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde beklenen düzeyde yetiştirilmelerine bağlıdır (Kavcar, 1999). Bundan dolayı, gereksinim duyulan insan gücünün yetiştirilmesinde de, en önemli sorumluluk öğretmenlere düştüğünden, öğretmen eğitimine özel önem verilmesi gerekmektedir. Bu durum, yeni nesillerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireylerden oluşabilmesi için, araştırmacı ruh ile yetiştirilmelerini zorunlu hale getirmektedir.

Türk eğitim sisteminde "araştırma eğitimi" nin içerik, yöntem ve düzey yönlerinden yeterli olmadığına dikkat çekilmektedir. Araştırmaya sadece, yüksek eğitimin ve özellikle lisansüstü eğitimin temel işlevleri arasında yer verilmektedir (Karasar, 1999). Bununla birlikte, Türkiye'de öğretmenlerin eğitim araştırmacıları tarafından yürütülen çalışmalara genellikle veri toplama aşamasında katıldıkları ve araştırmaların diğer aşamalarına pek katılmadıkları belirtilmektedir (Çepni ve Küçük, 2002). Ancak, son zamanlarda Türkiye'de öğretmen merkezli program geliştirme çalışmalarının başlatılması, öğretmenlerin araştırma sürecine aktif katılım sağlamalarını gerektirmektedir (Çepni, 2005). Diğer taraftan, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin araştırma kültürü açısından yetersiz düzeyde olmasının, öğretmenlerin yapılan araştırmalardan beklenen düzeyde faydalanamamalarına, kendi öğretim uygulamalarını geliştirici araştırma yürütememelerine ve hatta araştırmalara karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğuna dikkat çekilmektedir (Çepni, 1993; Geban, 2001). Bundan dolayı öğretmenlerin, araştırmaları yararsız olarak gördükleri belirtilmektedir. Bu durum, öğretmenler ile araştırmacılar arasındaki ilişkinin değişmesini gerektirmektedir.

Öğretim sürecinde sınıf ortamında karşılaşılan sorunlar çok boyutlu olduğundan, bu sorunların çözümlenmesi de oldukça zor olmaktadır. Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde adaylara, mesleklerini yürütme sürecinde karşılaşabilecekleri çok sayıdaki problemlerin çözümüne yönelik bilgilendirme yapılması mümkün görülmemektedir (Rath & Tobin, 2001). Araştırmalarda, öğretmenlerin pratik kuramlar geliştirdikleri ve geliştirdikleri bu kuramların sınıf içi öğretim sürecindeki uygulamaları üzerinde büyük etkiye sahip olduğuna dikkat çekilmektedir (Cornett ve diğ, 1990; Ritchie, 1999). Bu bağlamda, aksiyon araştırmalarının, bireyin araştırma yolu ile kendi

deneyimlerinden öğrenme esasına dayandığı ifade edilmektedir (Atay, 2003). Aksiyon araştırmaları, uygulamacıların; mesleklerini yürütme sürecinde etkin ve pratik uygulamalar geliştirmelerine ve karşılaştıkları sorunlara bilimsel çözümler oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin aksiyon araştırmaları yürütmeleri, mesleki etkililiklerinin geliştirilmesine katkıda bulunarak, öğretmen ve araştırmacılar arasındaki işbirliğinin arttırılmasını sağlamaktadır (Ekiz, 2006). Bununla birlikte, araştırmalarda; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde işbirlikli uygulamaların büyük etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Day, 1999). Eğitim araştırmaların yürütülmesinde öğretmenlerin daha etkin rol almalarının sağlanabilmesi, öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretim sürecine ilişkin programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının istenen etkililikte yürütülmesi, öğretmenlerin araştırmacı kimliğe sahip olma düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğu ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan, bilimselliğin ezberlenmiş bir slogan olma durumundan kurtarılabilmesi, öğrencilerin araştırmacı olma alanında amaçlanan düzeyde bir bilince sahip olmalarına bağlıdır. Bu durum, hizmet öncesi eğitim sürecinde bilimsel yöntemin işlevsel düzeyde ele alınarak öğretmen adaylarının, araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerini zorunlu hale getirmektedir. Bundan dolayı, öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen yaklaşımı kapsamında yetiştirilme sürecinde aldıkları derslerin, araştırmacı kimlik kazanmalarındaki rolünü irdeleyen araştırmaların yapılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerinde Alan Çalışması yürütmelerinin rolünü belirlemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında, adayların dersin amaçlarına yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyi tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırma, aksiyon araştırması yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Ayrıca, nitel araştırma yöntemlerinden mülakat ve gözlem kullanılmıştır.

3. 1. Örneklem

Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında dördüncü sınıfta (I. ve II. öğretimde) öğrenim gören 74 ve 2005-2006(35), 2006-2007(35) ve 2007-2008(35) eğitim-öğretim bahar yarıyıllarında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Öğretmenliği programında beşinci sınıfta öğrenim gören 105 olmak üzere toplam 179 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

3. 2. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Alan Çalışması dersinin öğretim süreci başlangıcında, öğretmen adaylarına dersin amaçları belirtilmiştir. Adayların derse yönelik beklentilerini, üç sorudan oluşan mülakat formu kapsamında yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının belirttikleri ifadeler dikkate alınarak, 33 maddelik cümle

havuzu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği; "Tamamen=5, Büyük Ölçüde=4, Kısmen=3, Çok Az=2, Hiç=1" şeklinde kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek, örneklemdeki 179 öğretmen adayına uygulanmıştır. Veri toplama aracının güvenirlik çalışması kapsamında; birinci aşamada ölçek maddelerini oluşturmak için uygulanan mülakat, dersi yürüten öğretim üyesi tarafından kısa sınav niteliğinde yürütülmüştür. İkinci aşamada; geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa iç güvenirlik katsayısı 0. 95 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik uzman görüşüne dayalı olarak sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının, bitirme çalışmalarını planlama aşamasından tamamlayana kadar olan sürecin araştırmacı kimlik gelişimlerine olan etki düzeyi hakkındaki görüş ve düşünceleri, örneklemden tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen 45 (20FBÖ+25FÖ) öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülerek tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca, aksiyon araştırması yürütme sürecinin adayların beceri gelişimlerine olan etkileri, araştırmacı tarafından gözlemlenerek kayıt edilmiştir.

3. 3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek kullanılarak elde edilen veriler; SPSS 11. 5 programında betimsel istatistikte standart sapma ve ortalama değerlerine ve toplam puan hesaplanıp ölçeğin alt boyutları arasında; korelasyon analizi, iç tutarlılık (güvenirlik-Cronbach alfa) ve t testi kullanılarak, mülakat verileri ortak görüşlere ve gözlem verileri ise, karşılaşılma sıklıklarına dayalı olarak analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilerek kullanılan ölçekten elde edilen ve yürütülen mülakat ve yapılan gözlemlerden elde edilen veriler aşağıdaki başlıklar altında düzenlenmiştir.

4. 1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçekten Elde Edilen Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçekten elde edilen veriler, araştırma yöntemleri ve mesleki beceriler ve bu kategorilerin alt boyutları altında incelenmiştir. Alan Çalışması dersi kapsamında adayların Bitirme Çalışması yürüterek geliştirdikleri beceri düzeylerine ilişkin değerler, dersin başlangıcındaki ve sonundaki değişim düzeyi açısından dikkate alındığında; genel olarak ölçekte yer alan faktörlere dayalı olarak adayların, araştırma amaçlarını karşılayacak şekilde olumlu bir değişim gösterdiği belirlenmiştir (Ek Tablo 1).

Tablo 1' de görüldüğü gibi; Alan Çalışması dersi kapsamında öğretmen adaylarının Bitirme Çalışmaları hazırlamalarının; araştırma yöntemleri (tasarlama-planlama-uygulama) alanındaki beklentilerinin değişme düzeyini belirlemek amacı ile yapılan t testi bulgularına dayalı olarak, t=-28. 11, p‹. 000 düzeyinde değişimin anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Uygulamanın, adayların mesleki beceri gelişimleri (süreç-sosyal beceriler) üzerinde, t=-31. 33, p‹. 000 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 1. Adayların Alan Çalışması dersi kapsamında Bitirme Çalışması yürüterek kazandıkları beceri düzeylerine ilişkin eşleştirilmiş grup testi değerleri

Değişken	N	Ort.	Ss	t	p
Araştırma Yöntemleri	179	2. 32	. 74	-28. 11	. 000
		4. 01	. 57		
Mesleki Beceriler	179	2. 46	. 69	-31. 33	. 000
		4. 02	. 55		
Araştırma Tasarlama	179	2. 36	. 79	-25. 80	. 000
		4. 00	. 67		
Araştırma Planlama	179	2. 33	. 82	-26. 00	. 000
		4. 02	. 59		
Araştırma Uygulama	179	2. 25	. 83	-26. 00	. 000
		4. 00	60		
Araştırma Süreci	179	2. 30	. 73	-30. 21	. 000
		3. 96	. 57		
Sosyal Beceriler	179	2. 63	. 81	-26. 70	. 000
		4. 09	. 62		

p‹. 01

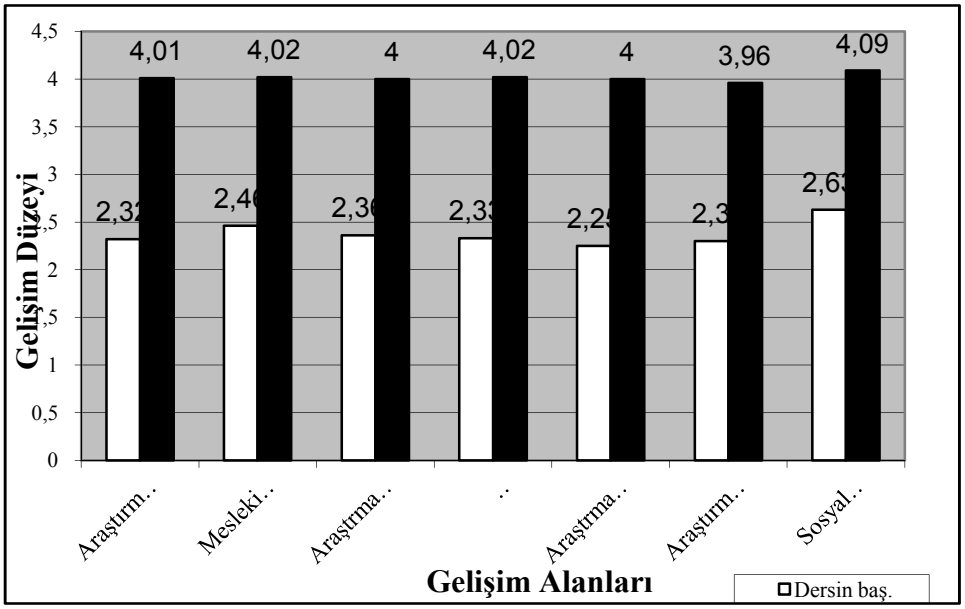
Bununla birlikte, adayların Araştırma Yöntemleri'nin alt boyutunda yer verilen, Araştırma Tasarlama; t=-25. 80, p‹. 000, Araştırma Planlama; t=-26. 00, p‹. 000 ve Araştırma Uygulama; t=-26. 00, p‹. 000 ile ilgili becerilerinde de anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan adayların, Mesleki Becerilerin alt boyutunda yer verilen, Araştırma Süreci; t=-30. 21, p‹. 000 ve Sosyal Beceriler; t=-26. 70, p‹. 000 alanındaki da becerilerinin değişim düzeyinde de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Adayların Alan Çalışması dersi kapsamında Bitirme Çalışması yürüterek kazandıkları beceri düzeylerine ilişkin korelasyon analizi değerlerinden, Araştırma Yöntemleri ile Mesleki Beceriler arasındaki ilişkinin r= . 59, p‹. 01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Ek Tablo 2). Diğer taraftan, uygulama sürecinde adayların özellikle; araştırma konusunun amacına uygun veri toplama araçlarını uygulama (2. 31-4. 18), araştırma projeleri yürüterek etkili öğrenme ortamı oluşturma (1. 97-3. 77), araştırma yöntemlerinin temel özelliklerini kazanma (2. 17-3. 96), akademik dilde yazım (2. 28-4. 03), araştırmacı kişiliğe sahip olma (2. 32-4. 06), eğitim alanında etkili araştırma yürütme (2. 16-3. 88), bilimsel süreç (2. 28-3. 86) becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir (Ek Tablo 1). Diğer taraftan, öğretmen adaylarının Alan Çalışması dersi kapsamında Bitirme Çalışması yürüterek geliştirdiği beceri alanlarına ilişkin toplam puanları, ders süreci öncesi ve sonrası dikkate alınıp karşılaştırılmalı şekilde düzenlenerek Grafik 1'de belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının Alan Çalışması dersi kapsamında Bitirme Çalışması yürüterek geliştirdiği beceri alanlarına ilişkin toplam puanları ders süreci öncesi ve sonrası dikkate alınarak karşılaştırıldığında, ders süreci sonunda kazandıkları beceri düzeylerinde; Araştırma Yöntemleri (2. 32-4. 01) ve Mesleki Beceriler (2. 46-4. 02) ve bu alanların alt boyutları olarak irdelenen araştırma tasarlama (2. 36-

4. 00)-planlama (2. 33-4. 02)-uygulama (2. 25-4. 00) ve araştırma süreci (2. 30-3. 96) ve sosyal beceriler (2. 63-4. 09) açısından anlamlı düzeyde olumlu değişim sağlandığı tespit edilmiştir (Grafik 1). Adayların Alan Çalışması dersi kapsamında Bitirme Çalışması yürüterek kazandıkları beceri düzeylerinin öğrenim gördükleri programa göre bağımsız t testi değerleri ise Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Adayların Alan Çalışması dersi süresince Bitirme Çalışması yürüterek kazandıkları beceri düzeyleri arasında öğrenim gördükleri programa göre; Araştırma Yöntemleri'nin alt boyutunda yer verilen, Araştırma Tasarlama, Araştırma Planlama ve Araştırma Uygulama ve Mesleki Becerilerin alt boyutunda yer verilen, Araştırma Süreci ve Sosyal Beceriler alanındaki becerilerinin değişim düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, Alan Çalışması dersi kapsamında Bitirme Çalışması yürütmelerinin, fizik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının beceri gelişimlerine birbirine yakın düzeyde etkide bulunduğu ifade edilebilir.

Grafik 1. Adayların ders kapsamında geliştirdiği beceri alanlarına ilişkin toplam puanların ders sürecinin başlangıcı ile sonu arasındaki değişim düzeyleri



Mülakat Bulguları

Örneklemdeki 45 öğretmen adayı ile yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bulgulara dayalı olarak adaylar Alan Çalışması yürütme sürecinde özellikle;

- Öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde sistematik uygulamaları dikkate alma,

- Öğretim ve öğrenme hakkında pratik fikirler oluşturma,

- Öğrencilerin, araştırmacı niteliklerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin üstlenmeleri gereken sorumlulukları almaya hazır olma,

- Araştırmacılar ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim problemlerinin giderilmesinde aktif rol ve sorumluluk alma bilincine sahip olma,

- Öğretim uygulamalarının yansımalarını belirlemek için sistematik veri toplayarak analiz etme,

- Araştırma raporu hazırlama sürecinde geliştirilen mesleki becerileri meslektaşları ile paylaşma,

- Mesleki gelişim süreci ile ilgili gereksinimlerini tanımlamada kendi araştırma sonuçlarını kullanma becerilerini kazandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma projelerini planlama ve yürütme sürecinde belirttikleri en temel problem olarak; tek dönemlik sürecin istenen nitelikte proje hazırlamalarını, hem zaman yetersizliği ve hem de KPSS sınavına yoğunlaşmaları nedeni ile olumsuz şekilde etkilediğini,

Bu dersin teorik alt yapısının üçüncü sınıfın ikinci döneminde verilebileceğini ve programın son iki dönemi olan dördüncü sınıfın birinci ve ikinci dönemi boyunca araştırmalarını hazırlamalarının, daha etkili bir ürün ortaya koyabilmek açısından önemli olduğunu,

Araştırmalarında belli bir düzeye geldiklerinde, yüksek lisans tezini tamamlama aşamasında olmasına rağmen, araştırma yöntemleri konusunda bilgi eksikliği nedeni ile araştırmasını beklenen düzeyde yürütme konusunda yetersizlik yaşayanlara yardım ederek, kendilerine olan özgüven duygularını geliştirdiklerini ve diğer lisans programlarında, Alan Çalışması yürütmeyen adaylardan kendilerinin farklı olduğunu düşünmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Adayların Alan Çalışması dersi kapsamında Bitirme Çalışması yürüterek kazandıkları beceri düzeylerinin öğrenim gördükleri programa göre bağımsız t testi değerleri

Değişken	Uygulama süreci	Program	N	Ort.	Ss	t	p
Araştırma Yöntemleri	*Dersin başlangıcı*	*Fen Bilgisi*	74	2. 31	. 78	-. 11	. 91
		Fizik	105	2. 32	. 71		
	Ders sonu	*Fen Bilgisi*	74	3. 98	. 60	-. 57	. 57
		Fizik	105	4. 03	. 54		
Mesleki Beceriler	*Dersin başlangıcı*	*Fen Bilgisi*	74	2. 46	. 74	-. 07	. 94
		Fizik	105	2. 47	. 65		
	Ders sonu	*Fen Bilgisi*	74	4. 02	. 57	-. 10	. 92
		Fizik	105	4. 03	. 54		
Araştırma Tasarlama	*Dersin başlangıcı*	*Fen Bilgisi*	74	2. 34	. 82	-. 26	. 80
		Fizik	105	23	. 77		
	Ders sonu	*Fen Bilgisi*	74	3. 97	. 71	-. 56	. 58
		Fizik	105	4. 03	. 65		
Araştırma Planlama	*Dersin başlangıcı*	*Fen Bilgisi*	74	2. 34	. 87	. 14	. 89
		Fizik	105	2. 32	. 79		

	Ders sonu	*Fen Bilgisi*	74	3. 99	. 62	-. 53	. 60
		Fizik	105	4. 04	. 57		
Araştırma Uygulama	*Dersin başlangıcı*	*Fen Bilgisi*	74	2. 24	. 83	-. 20	. 84
		Fizik	105	2. 27	. 77		
	Ders sonu	*Fen Bilgisi*	74	3. 98	. 63	-. 47	. 64
		Fizik	105	4. 02	. 59		
Araştırma Süreci	*Dersin başlangıcı*	*Fen Bilgisi*	74	2, . 29	. 78	-. 16	. 87
		Fizik	105	2. 31	. 69		
	Ders sonu	*Fen Bilgisi*	74	3. 95	. 60	-. 16	. 87
		Fizik	105	3. 96	. 55		
Sosyal Beceriler	*Dersin başlangıcı*	*Fen Bilgisi*	74	2. 62	. 86	. 02	. 98
		Fizik	105	2. 62	. 77		
	Ders sonu	*Fen Bilgisi*	74	4. 08	. 63	-. 04	. 96
		Fizik	105	4. 09	. 61		

Araştırma kapsamında yürütülen mülakat verilerine dayalı olarak adaylar; öğretim ve öğrenme hakkında alternatif fikir geliştirme ve sistematik uygulamalar yürütme, eğitim araştırmaları tasarlama ve uygulama, araştırma sonuçlarını dikkate alarak mesleki gelişim sürecine ilişkin gereksinimleri belirleme becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedirler. Diğer taraftan, Alan Çalışmalarını hazırlama sürecinin istenen nitelikte proje hazırlamaları için yetersiz olduğunu vurgulayarak, dersin daha uzun bir zaman dilimine yayılması gerektiğini ve araştırmalarını tamamladıklarında kendilerine olan özgüvenlerinin büyük ölçüde geliştiğini ifade etmektedirler.

Gözlem Bulguları

Araştırma kapsamında; aksiyon araştırmalarını yürütme sürecinin adayların beceri gelişimlerine olan etkileri, araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu süreçte adayların genel olarak;

- Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerine etki eden faktörleri değerlendirme,
- Öğretim sürecindeki farklı uygulamalarla ilgili değişimin etkisini analiz etme,
- Yapılan araştırmaları dikkate alarak kendi öğretim uygulamalarını geliştirmeyi planlama,
- Daha önce bu nitelikte bir araştırma sürecine katılmadıkları için, istenen nitelikte bir araştırma yürütebilme konusunda çekince yaşadıkları,

İstenen süreçte araştırmalarını tamamlama konusunda endişe duydukları,

Meslektaşları ile birlikte çalışmaya açık olma becerilerini geliştirdikleri,

Kendi problemlerini çözebilme ve kendilerini mesleki yönden yenileme eğilimine sahip olma düzeylerini geliştirdikleri,

Araştırma ve proje çalışmaları yürütmeye karşı isteklilik ve özgüvenlerinin gelişimine katkı yaptığı,

Eğitim araştırmalarını benimseme ve takdir etme duygularını geliştirmelerine katkı sağladığı,

Adayların araştırmalarını yürütme sürecindeki aşamaları tamamlayarak sonraki basamaklara geçtikçe, adım adım sürecin onlar için önemini daha iyi

algıladıkları ve gittikçe artan isteklilikle araştırmalarına karşı olumlu tutum geliştirdikleri,

Süreç sonunda adayların önemli bilgiler kazandıkları ve aksiyon araştırmalarına karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve kendilerine olan özgüvenlerinin geliştiği, sosyal becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkıda bulunulduğu,

Bitirme çalışmalarını beklenen nitelikte tamamlama başarısı gösteren adayların, süreç sonunda lisans eğitimleri sonrasında lisanüstü öğrenim yapma istek ve eğilimlerinin büyük ölçüde değiştiği ve bundan dolayı da sık sık lisansüstü programlara giriş koşulları hakkında bilgilenme gereksinimi duydukları gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan gözlemlere dayalı olarak; Alan Çalışmalarını yürütme sürecinde adayların, öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeyini etkileyen faktörleri ve farklı uygulamaları değerlendirme becerilerini geliştirdikleri gözlenmiştir. Diğer taraftan adayların, araştırmalarını uygulama aşamasında yapmaları gerekenler hakkında ve etkili bir araştırma yürütme konusunda endişe taşımalarına rağmen, aksiyon araştırmalarını gittikçe artan isteklilikle yürüterek sosyal becerilerini geliştirdikleri ve araştırmalara ve özellikle eğitim araştırmalarına karşı olan tutumlarının olumlu yönde değişmesi sonucu, Lisansüstü araştırma yapma eğilimlerinin dikkate değer ölçüde arttığı tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA

Adayların aksiyon araştırmaları yürütmeleri ile ilgili, ders süreci başlangıcı ile sonrasında geliştirdikleri becerilerin ortalama değerlerine ilişkin farklılığın yönü incelendiğinde, adayların ders sonundaki bütün puanlarının daha yüksek olduğu ön plana çıkmaktadır (Ek Tablo 1). Bu durum adayların, dersin amaçlarına yönelik kendi öğretim uygulamaları ile ilgili çok farklı görüş ve deneyim kazandıklarını göstermektedir. Bu süreçte adaylar, yürüttükleri araştırmalarla ilgili deneyimlerine dayalı olarak kazandıkları bilgi ve becerileri kullanarak farklı öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmektedirler (Cordingley, 1999). Bundan dolayı, araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilen öğretmen adayları, öğretim sürecindeki uygulamalarının etkililik düzeyini irdeleyerek elde ettiği verileri kullanıp, öğrencilerinin bilgi, beceri, düşünce ve tutumlarını tutarlı bir şekilde değerlendirerek mevcut durum için yeni stratejiler geliştirebilirler.

Ölçekte yer alan faktörler açısından ders öncesi ve ders sonrası süreç karşılaştırıldığında, adayların araştırma amaçlarına yönelik beklentilerinin, yürütülen uygulama kapsamında büyük ölçüde karşılandığı ifade edilebilir (Tablo 1, Ek Tablo 1). Ayrıca, fen bilgisi ve fizik öğretmen adaylarının Alan Çalışması dersi süresince Bitirme Çalışması yürüterek kazandıkları beceri düzeyleri arasında öğrenim gördükleri programa göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 2). Adayların araştırma kapsamında aynı zamanda, öğretim süreci ile ilgili farklı fikirler geliştirerek uygulama ve uygulama sonuçlarını dikkate alarak mesleki gelişimlerine yönelik gereksinimleri belirleme becerilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Aksiyon araştırmaları kapsamında

okullar araştırma merkezi olarak görüldüğünden öğretmenlere; sınıflarında sistematik araştırma yapma fırsatı, bilgi kaynaklarına ulaşma ve aktif olma imkânı, etkili ve anlamlı hizmet içi deneyimi, okullarının yapısal özelliklerini incelemeye yönlendirme sağlamaktadır (Holly, 1991). Diğer taraftan, Alan Çalışması hazırlama sürecinin adayların istenen nitelikte proje hazırlamaları için yetersiz olduğu, araştırmalarını yürütme sürecindeki aşamalarda yerine getirmeleri gerekenler hakkında endişe taşımalarına rağmen, aksiyon araştırmalarını gittikçe artan isteklilikle yürüterek sosyal becerilerini geliştirdikleri ve Lisansüstü araştırma yapma eğilimlerini arttıracak düzeyde araştırmalara karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi okullarında aksiyon araştırması yürütmelerinin, araştırmacılara karşı olan tutumlarını olumlu yönde değiştirerek, daha çok yardımcı olma çabasına girmelerine neden olduğu belirtilmektedir (Küçük, 2002; Ekiz, 2006).

Araştırma yöntemleri ve mesleki beceriler açısından, araştırmaların tasarlanma sürecinden, planlama ve uygulamasına ve bu süreçlerle ilgili geliştirilen sosyal beceriler arasında da anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ek Tablo 2). Öğretmen adaylarının, aksiyon araştırması kapsamında yürüttükleri sistematik ve profesyonel çalışma deneyimi, öğretmenlerin bireysel mesleki beceri gelişimlerini ve mesleki iletişim ve etkileşimlerini desteklemektedir (Altrichter, Posch & Somekh, 1998; Garrido, Pimenta, Maura & Fusari; 1999). Bundan dolayı öğretmen adaylarının, araştırmacı öğretmen yaklaşımına dayalı olarak yetiştirilmeleri yolu ile, öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri kendilerinin aşmaya çalışmaları ve farklı kişilerle etkileşime girip birlikte çalışarak daha iyi öğrenebilecekleri ve kazandıkları deneyimleri daha istekli uygulayabilecekleri savunulmaktadır (Schön, 1983; Fensham, 1988). Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde mesleki becerilerini etkin kullanabilmelerinin, araştırmacı özelliklere sahip olabilmeleri ile ilişkili olduğunu ön plana çıkarmaktadır (Ek Tablo 2). Ayrıca, araştırmacılık özellikleri gelişen öğretmenlerin, eğitim araştırmalarını daha üst düzeyde benimsemeleri sağlanacaktır. Araştırmacılık özellikleri gelişmiş öğretmenlerin de, öğrencilerin araştırmacı niteliklere sahip olacak şekilde yetiştirmelerinde kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları üstlenebilecekleri mümkün olabilecektir. Bu yaklaşıma dayalı olarak öğretmenlerin yansıtıcı öğretim uygulamaları yürütmelerinin, geleneksel öğretim uygulamalarını bırakarak, esnek ve yaratıcı olmalarına, sosyal ve kültürel sorunların daha fazla farkında olmalarına neden olduğundan, öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalarda aksiyon araştırmalarının, yansıtıcı öğretmen yetiştirmede etkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Hopkins, 1985; Hitchcock, 1995).

6. SONUÇLAR

Adayların Araştırma Yöntemleri alanındaki becerilerini geliştirmeleri ile, Mesleki Becerilerini geliştirme düzeyleri arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edildiğinden; adayların Alan Çalışması yürütmelerinin, Araştırma Yöntemleri konusundaki yeterliliklerini geliştirdiği ve Araştırma Yöntemleri alanındaki

becerilerinin de Mesleki Beceri gelişimlerine belli düzeyde katkı sağladığı ifade edilebilir (Ek Tablo 2). Bu durumda adayların, aksiyon araştırması yürütmelerinin mesleki beceri gelişimlerine katkı sağlaması, araştırmacı niteliklere sahip olmalarında Alan Çalışması hazırlamalarının etkili bir faktör olduğunu ön plana çıkarmaktadır. Ancak, Alan Çalışması dersi kapsamında fen bilgisi ve fizik öğretmen adaylarının Bitirme Çalışması yürütmeleri, beceri düzeylerinin gelişiminde öğrenim gördükleri programa göre değişkenlik göstermemektedir. (Tablo 2). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının araştırma yöntemleri ve mesleki beceriler alanındaki gelişim düzeyleri ile, araştırma tasarlama, planlama ve uygulama ve bu süreçlerle ilgili sosyal beceri düzeylerinin ilişkili olduğu belirtilebilir (Ek Tablo 2). Bu bağlamda öğretmen adayları kendilerini; araştırmacı, problem çözücü, değişimin temsilcisi ve sosyal bilimci olarak görmeye başlamaktadırlar. Bu kapsamda, araştırmacı öğretmen yaklaşımı kapsamında yürütülen Alan Çalışmalarının; adayların öğretim sürecine ilişkin pratik görüşler oluşturmalarına ve öğretim uygulamalarını irdeleyerek geliştirmelerine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı, öğretmen adaylarının, öğretim uygulamalarını yürütme sürecinde karşılaştıkları problemleri belirleme ve çözüme kavuşturmada, hipotez kurma ve hipotezlerini test ederek elde edilen sonuçlar ve kazanılan deneyimler hakkında ilgili kişi ve kurumları bilgilendirme becerilerini, araştırmacı öğretmen yaklaşımı kapsamında yetiştirilmeleri sonucu geliştirmiş olmaları, adayların araştırmacı kimlik kazanmaları ile açıklanabilir (Ek Tablo 1). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının araştırmacı özelliklerinin geliştirilmesinin, mesleklerini yürütme sürecinde kendilerini araştırmacı olarak görmelerini sağlayacağı ifade edilebilir. Bu durumda öğretmen adaylarının, öğretim sürecindeki uygulamalarını sorgulayıp değerlendirmeleri ve özgün fikirler geliştirerek eğitimin niteliğinin geliştirilmesi sağlanmış olacaktır.

Adayların hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde araştırma projeleri yürütmeleri; öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemlere yoğunlaşarak düşünmeleri sonucu yaptıkları açıklamalar, eğitim-öğretimle ilgili problemler hakkında daha üst düzeyde ilgilenmelerine, teorik bilgilerini derinleştirmelerine, mevcut öğretim programı hakkında farklı fikirler geliştirmelerine anlamlı düzeyde katkı sağlanmaktadır. Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen yaklaşımı kapsamında "Alan çalışması" derslerinde araştırma yürütme becerilerinin geliştirilmesi; araştırmalara karşı olumsuz tutuma sahip, araştırma sonuçlarını kullanmayan ve araştırma kültüründen uzak öğretmenlerin problemlerinin giderilmesine yönelik çözüm niteliği taşımaktadır. Öğretmen adaylarının mesleklerini yürütme sürecinde karşılaşabilecekleri sorunların tamamının önceden tahmin edilmesi mümkün olmadığı için, adaylara karşılaşabilecekleri problemlerin üstesinden nasıl gelebileceklerinin öğretilmesinin, geliştirilebilecek en etkili yöntem olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda yeni neslin araştırmacı bir ruh ile yetiştirilmelerinde adayların hizmet öncesinde araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerinin büyük bir öneme sahip olduğu ön plana çıkmaktadır.

7. ÖNERİLER

Öğretmenlerin eğitim araştırmalarından beklenen düzeyde faydalanmalarını sağlayabilmek için, ilgili araştırmaların okullara düzenli olarak ulaştırılmasına özen gösterilmelidir. Öğretmenlerin, öğretim uygulamaları ile ilgili yaptıkları araştırmalar hakkında bilgilendirme yapmaları, deneyimlerini paylaşmaları ve meslektaşları ile aralarındaki iletişim ve etkileşim düzeyini arttırmalarını sağlamak amacı ile, periyodik olarak sempozyumlar düzenlenip yapılan çalışmalar yayınlanıp okullara ulaştırılmalıdır. Öğretmen adaylarına okul uygulamalarını yürütme sürecinde rehberlik yapan uygulama öğretmenlerinin seçiminde, araştırmacı kimliğe sahip öğretmenlerin görevlendirilmesine özel önem verilerek, adayların bu süreçten en üst düzeyde yararlanmalarının sağlanabileceği dikkate alınmalıdır.

Alan Çalışması dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı bitirme çalışmalarının nitelik düzeyleri arttırılarak, araştırmacı kimliklerini geliştirme sürecinde kazandıkları mesleki becerileri içselleştirerek derinleştirebilmeleri ve pekiştirebilmelerine fırsat tanınmalıdır. Bundan dolayı, bu dersin beklenen etkililikte yürütülebilmesi için, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında, iki dönemlik ders halinde yer alması sağlanmalıdır. Dersin ilk döneminde teorik yapı oluşturularak, dersin ikinci döneminde adaylara, danışman rehberliğinde etkili araştırma hazırlamaları için fırsat verilmelidir. Eğitim araştırmalarının, öğretmenler tarafından beklenen düzeyde benimsenmesinde ve kendi uygulamalarının geliştirilmesinde araştırmacı kimlik kazanmalarının önemi dikkate alınmalıdır. Bu süreçte öğretmen adaylarına araştırma eğitimi verilerek, kendi öğretim uygulamalarını sistematik olarak nasıl geliştirebileceklerini irdeleme fırsatının tanınması büyük önem taşımaktadır. Adayların bu alandaki becerilerinin geliştirilmesinde ise, araştırmacı öğretmen yaklaşımı anahtar bir role sahiptir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde yer alan bütün lisans programlarında, Alan Çalışması dersine gereken düzeyde önem verilerek ve mesleğini yürütmekte olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek, aktif katılım teşvik edilip bu alandaki eksiklikleri giderilerek öğretmenlerin araştırmacı kimlik kazanmaları sağlanmalıdır. Bu süreçte, hizmet öncesi dönemde Alan Çalışması dersini almayan öğretmenlerin Lisansüstü eğitim yapabilmeleri için gerekli kolaylıklar yapılarak, araştırmacı kimlik kazanmalarına katkıda bulunulmalıdır. Böylece eğitim sisteminde, aksiyon araştırmalarının yaygınlaştırılarak öğretmenlerin araştırmacı kimlik kazanmaları ve bu yolla da yeni yetişen bireylerin araştırmacı özelliklerinin geliştirilmesi sağlanmış olacaktır.

KAYNAKLAR

ALTRICHER, H. , POSCH, P. & SOMEKH, B. (1998). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*, Routledge, London and New York.

ATAY, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*, Nobel Yayın, Ankara.

CORDINGLEY, P. (1999). Constructing and critiquing reflective practice,

Educational Action Research, 7, 2, 183-191.

CORNETT, J. W. , YEOYIS, C. & TERWILLIGER, L. (1990). Teacher personal practical teories and their influence upon teacher curricula and instructional actions: A case study of a secondary science teacher, *Science Education*, 74(5), 517-529.

ÇEPNİ, S. & KÜÇÜK, M. , (2002). Science teachers learning in a collaborative action research group. *First International Conference on Education: Changing Times, Changing Needs,* Faculty of Education Eastern Mediterranean University Gazimagusa, TRNC, May 8-10, 2002.

ÇEPNİ, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.

ÇEPNİ. S. (1993). New science teachers' development in Turkey: Implementation for the academy of new teaehers' program. *Unpublished PhD Thesis,* University of Soutthampton, England.

DAY, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London, : The Falmer Press.

EARGED, *(*1998). *21. Yüzyıla girerken Türk Eğitim Sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara.

EKİZ, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Eğitiminde Yaklaşımlar*, Nobel Yayın, Ankara.

FENSHAM, P. (1988). *Development and dilemmas in science education*, The Falmer Pres, Philadelphia.

GARRIDO, E. , PIMENTA, S. G. , MAURA, M. O. , FUSARI, M. F. R. (1999). Collaborative research as an approach to foster teacher development, teachers' production of knowledge and changes in school practices, *Educational Action Research*, *7*, 3.

HOLY, P. (1991). *Action research. The missing link in the creation of schools as centres of inquiry*, New York and London.

HOPKINS, S. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Open University Press, London.

KARASAR, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KAVCAR, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu, *D. E. Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,* 1-13.

KÜÇÜK, M. (2002). Hizmeti-içi aksiyon araştırması kurs programının fen bilgisi öğretmenlerine uygulanması: Bir örnek olay çalışması, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon.

RATH, W. M. & TOBIN, K. (2001). Learning to teach science as practice, *Teaching and Teacher Education, 17*, 741-762.

RITCHIE, S. (1999). The craft of intervention: A personal practical theory for a teacher's within-group interactions, *Science Education*, 83, 213-231.

SCHÖN, D. A. (1983). The reflective practitioner, London: Temple Smith.

ROLE OF IMPLEMENTATION FIELD STUDY PROJECT OF STUDENT TEACHERS IN TERMS OF THE PREPARATION ACTION RESEARCH MODEL

SUMMARY

Student teachers need to be prepared with the Action Research Method in preservice teacher education process by taking on the scientific method at functional level. For this reason, it has crucial importance to implement research related to the investigation of role of taked courses in the preparation process of student teachers with Action Research Method to improve research skills. The purpose of this study is to determine the role of implementation Field Study Project of student teachers in terms of the preparation Action Research Model. Research was applied with 179 student teachers based on the action research methodology. Besides, the tecniques of interview and observation were used.

Research sample consists of 74 science teaching student teachers who are educated in 4 th year in SAÜ the Faculty of Education in the 2004-2005 academic year and 105 physics student teacher who are educated in 5 th year in KTÜ the Fatih Faculty of Education in the 2005-2006, 2006-2007 and 2007-2008 academic year. Reliability coefficient (Cronbach alpha) of developed five-likert-type scale format in the context of research was found as . 95. The validity of the research is provided by taking experts' view into consideration. Semi-structred interviews carried out with 45 (20Science+25Physics) student teachers selected randomly from sample. Besides in the context of research, the effects of action research process to the improvement of professional skills of student teachers recorded having observed by researcher. Obtained data using developed scale analysed employing SPSS 11. 5 program in descriptive statistic calculating standard deviation and mean and sum score; using correlation analysis, Cronbach alpha and t-test between sub-dimension of scale. Data from interviews were anaysed by using quantification of common views and data from observation. Data from observations were analysed according to frequencies of events and acts observed.

In the context of course of Field Study implementation of Final Project of student teachers has contribute significiant differences at t=-28. 11, p‹. 000 level based on findings of t-test to determine expectations level of changing on the subject of Research Methods (design-plan-practice) (Table 1). In the context of course of Field Study, implementation of Final Project of student teachers improved skills subject related to the sum score comparised taking into consideration before course and after course. It is determined positive significiant level changing at the end of the process of course in terms of the Research Method (2. 32-4. 01) and Professional Skills (2. 46-4. 02) and regarding the lower dimensions of this subjects; Research Design (2. 36-4. 00)-Plan (2. 33-4. 02)-Practice (2. 25-4. 00), Research Process (2. 30-3. 96) and Social Skills (2. 63-4. 09) (Figure 1). Student teachers explained during the interviews that they improved skills related to the alternative opinion about learning and instruction and implementation systematic practice, design and practice educational research,

determination the necessities in relation to the professional development process.

It is concluded that implementing Field Study of student teachers in the context of Action Research Model has contributed to the constitute practical views related to the teaching process and improve by the way inquiring of teaching practice. Implementation research project of student teachers in the pre-service teacher education process has contributed to the making explanations about meeting problems during teaching, more interesting in relation to the teaching-learning issues, deepening their theoretical knowledge, developing different opinions about current curriculum at meaningful level. It is suggested to provide improving qualifications of teachers in relation to be researcher, giving importance to the course of Field Study at necessity level in the all pre-service teacher education programmes, organizing in-service training for teachers and promoting active partipication eliminating incompetences in this subject.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 183-204.

SOSYO-EKONOMİK DURUMLARINA GÖRE İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN HAVA KİRLİLİĞİ KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Emine Selcen DARÇIN[*] Ayşe SERT ÇIBIK[**]

ÖZ

Sanayileşmeyle birlikte tüketilen doğal kaynakların aşırı derecede kullanımı birçok tehlikeye zemin hazırlamakta ve geri dönüşümü zor olan doğal kaynakların tükenmesine ve sonuç olarak doğal dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Teknolojik gelişmelerin çevrenin ve ekosistemin doğal dengesini, işleyişini ve yapısını değiştirdiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu gelişmeler birçok çevresel problemlerini de beraberinde getirmektedir. Geleceğimizi tehdit eden çevre problemlerinin özellikle çocuklara erken yaşlarda verilmesi ve böylece çevre duyarlılığı, çevreyi koruma, çevre dostu etkinliklerde bulunma gibi davranışlarla donatılması gerekir ki bu da ancak çevre eğitimiyle gerçekleşir. Gelecek nesillere uluslar arası boyutlara ulaşan küresel çevresel problemleri ile mücadele edebilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmak için başta öğretmenler olmak üzere, işitsel ve görsel medya ile ebeveynlere büyük görevler düşmektedir.

Bu araştırmada, günümüzün önemli bir çevre problemi olan "Hava Kirliliği" ile ilgili ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ve bilgi düzeylerinin öğrencilerin sosyo-ekonomik profillerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Düzeyi, Hava Kirliliği**,** İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri

ABSTRACT

Excessive usage of natural resources which are extinguished via industrialization prepares dangers and causes the extinction of these resources that are very hard to recycle. So the natural balance is damaged. It is clear that, technological developments change the balance, mechanism and structure of the nature and ecosystem. Environmental problems which are threatening our future should be taught to the children at early ages. They should be armed with behaviors like environment consciousness; environment protection and do environment-friendly activities and these are possible only with environmental education. In order to make the future generations to gain knowledge and skills to deal with international level global environmental problems; parents; visual and audial media and especially teachers have huge responsibilities.

In this study, we aimed to determine the knowledge level of 2nd year primary school teachers about a very important environmental problem of today, "air

[*] Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü Botanik A. B. D. Esentepe/SAKARYA

[**] Arş. Gör. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi A. B. D Teknikokullar/ANKARA

pollution". We also intended to define whether the knowledge level of students varies with respect to their socio-economic profiles.

Key words: Air Pollution, Knowledge Level, Secondary School Students

1. GİRİŞ

Sanayileşmeyle birlikte tüketilen doğal kaynakların aşırı derecede kullanımı birçok tehlikeye zemin hazırlamakta ve geri dönüşümü zor olan doğal kaynakların tükenmesine ve sonuç olarak doğal dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Teknolojik gelişmelerin çevrenin ve ekosistemin doğal dengesini, işleyişini ve yapısını değiştirdiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu gelişmeler birçok çevresel problemlerini de beraberinde getirmektedir.

Özellikle tüm canlılar için yaşamsal önemi olan havanın hızlı nüfus artışı, kentleşme ve sanayileşme sonucunda atmosfere bırakılan maddelerin belli bir yoğunluğa ulaşması sonucu kirlendiği görülmektedir. Ekonomik etkinliklerin özellikle belli bölgelerde yoğunlaşarak artması, buna bağlı olarak belli bölgelerde nüfusun artışı ve daha çok enerjiye gereksinim duyulması hava kirliliğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Türküm, 1998). Özellikle havada bulunan gazların çeşitli sebeplerle artması hava kirliliğiyle sonuçlanmaktadır. Hava kirliliği esas itibariyle 3 önemli bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; kirletici kaynağı, taşıyıcı ortam ve alıcı ortam olan çevreye olumsuz etkisi şeklindedir. Birincisi; atmosfere çeşitli kaynaklardan yayılan gaz ve parçacık durumundaki maddeler, ikincisi; atmosfer basıncı, nem, rüzgâr, hava akımları gibi kaynaklarla taşınan ortamlar, üçüncüsü; doğada bulunan canlı ve cansız varlıkların kirlilikten etkilenen alıcı ortamdır (Kırımhan, 2006). Doğal kaynaklı ve insan kaynaklı faaliyetler sonucu oluşan hava kirliliği her geçen gün büyüyen ve kötüleşen bir çevre problemidir. Özellikle insan kaynaklı faaliyetler sonucu ortaya çıkan atıklarla hava tabakası kirlenerek, yeryüzündeki canlı hayatını tehdit eder bir konuma gelmektedir. Hava kirliliğine neden olan unsurlar ya doğrudan fabrika bacalarından, egzoz gazlarından havaya karışmakta ya da havadaki diğer gazlarla birleşerek havanın kirlenmesine yol açmaktadır. Tüm bu faaliyetlerin; sera etkisi sonucu oluşan iklim değişimi, ozon tabakası incelmesi ve yeşil alanların asit yağmurlarından olumsuz şekilde etkilenmesi gibi tamamen küresel problemlere yol açtığı görülmektedir (Myers *et al.* , 2004).

Sera etkisine neden olan küresel ısınma, özellikle fosil yakıtlarının yanması sonucu atmosferdeki karbondioksit miktarının artması sonucu oluşur (Österlind, 2005). Buna ek olarak; su buharı, metan, kloroflorokarbon (CFC_s), ozon gibi gazlarda küresel ısınmaya neden olur ve bu gazların bazıları diğer büyük çevre problemlerin oluşmasında etkin rol oynarlar (Daniel *et al.* , 2004). Örneğin kloroflorokarbon ve türevleri ozon tabakasına büyük ölçüde zarar veren etkili bir kimyasal maddedir. Ayrıca sanayileşmenin yoğun olduğu bölgelerde fabrika bacaları, egzoz kaynaklı sülfür dioksit ve azot oksit gazlarının havaya yayılıp su ve oksijenle reaksiyona girmesi sonucu asit yağmuru oluşmakta ve birçok canlı-cansız ekosistemi etkileyen çevre felaketine neden olmaktadır (Kırımhan, 2006). Atmosfer tabakasında güneşten gelen zararlı ışınları süzmeyle görevli olan ozon tabakasının işleyişinin yanlış anlaşılması büyük bir tehlikeye neden olmaktadır.

Son zamanlarda ozon tabakası incelmesinin beraberinde birçok rahatsızlıklara ve doğal düzenin bozulmasına neden olduğu bilinmektedir. Ozon tabakasının incelmesi sonucu oluşan tüm bu olumsuzluklar hakkında insanların bilinçlendirilmesi gerektiği ve bunun ancak insan faaliyetleri sonucunda oluşabileceği konusunda gerekli önlemler alınmalıdır (Leighton & Bisanz, 2003).

Çevresel problemlere neden olan olaylar ve maddelerin neler olduğu ve alınacak önlemler konusunda dünya toplumlarının yeterince bilinçlendirilmesi gerekir. Dünyanın gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de çevre problemlerine karşı artan oranda bir farkındalık vardır. Bu nedenle geleceğimizi tehdit eden çevre problemlerinin özellikle çocuklara erken yaşlarda verilmesi ve böylece çevre duyarlılığı, çevreyi koruma, çevre dostu etkinliklerde bulunma gibi davranışlarla donatılması gerekir ki bu da ancak çevre eğitimiyle gerçekleşir. Çevre eğitimi kültür, insan ve doğal çevre arasındaki ilişkilerin kabul edilmesine ve gerekli becerilerle davranışların geliştirilmesini kapsayan uzun bir süreç olup çevresel problemlerin çözümüne yönelik insanların aktif ilgilerinin bütününü kapsamaktadır. Çevre eğitiminin bir diğer amacı da, toplumu pratik kararlar vermeye ve çevre dostu bilincini aşılamaya hazırlamaktır (Palmer, 1993, 1995). Aynı zamanda çevre eğitimi, bireylere bilgi vermek, sorumluluk hissi oluşturmanın yanında, davranışa da etki etmelidir. Çevre eğitimi, çevresel okuryazarı olarak çocuklara ve gençlere çevre dostu davranışlar gösterebilmelerine, çevreyi korumada çeşitli bilimsel kararlar doğrultusunda faaliyetlerde bulunmalarına ve karşılaşabilecekleri problemlerle kolayca baş edebilmelerine zemin hazırlamalıdır (Makkı *et al.* , 2003). Bu noktada; özellikle çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesinin onlarda çevre ve çevre problemleriyle ilgili ne tür kavram yanılgılarının olduğunun bilinmesi ile yakından ilişkilidir. Çünkü etkili bir çevre eğitimi, insan bilgisinin temel taşları olan kavramlar düzeyinde ele alınmasıyla sağlanabilir (Bozkurt & Cansüngü, 2002).

Farklı ülkelerde hava kirliliği, sera etkisi, ozon tabakası incelmesi, küresel ısınma, asit yağmurları gibi çeşitli çevresel konularla ilgili farklı alternatif kavramların ve kavram yanılgılarının ölçüldüğü önceki çalışmalarda farklı yaş grubundaki öğrencilerin, öğretmenler-öğretmen adaylarının oldukça ilginç kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür (Boyes *et al.* , 1993; Cordero, 2001; Daniel *et al.* , 2004; Grodzinska-Jurczak *et al.* , 2006; Leighton and Bisanz, 2003; Myers *et al.* , 2004; Pekel & Ozay, 2005; Thornber *et al.* , 1999; Yeung *et al.* , 2004; Yılmaz vd. , 2002); öğretmenler-öğretmen adayları (Bahar, 2000; Boyes *et al.* , 1995;; Daskolia *et al.* , 2006; Dove, 1996; Groves & Pugh, 1999; Khalid, 2001, 2003; Mıchaıl *et al.* , 2007; Papadimitriou, 2004; Pekel, 2005; Soran vd. , 2000).

Bu çalışmalardan birkaçına bakılacak olursa; Thornber *et al.* , (1999)' un hava kirliliğinin doğası, onun biyolojik ve fiziksel etkileri konusunda 10-11 yaşındaki öğrencilerin fikirlerinin ortaya çıkarıldığı çalışma sonucunda, öğrencilerin birçoğunun 'gazlar' havayı kirletir derken bunu bilimsel anlamda kullanmadıkları ve CFCs, karbon monoksit, sülfür dioksit gibi kirleticileri bireysel olarak adlandırdıkları görülmüştür. Ancak çevrelerinden yaşantıları yoluyla elde

ettikleri bilgileri ve sadece iyi bilinen kirleticilerle çevresel problemleri eşleştirebilmişlerdir. Yeung *et al.* , (2004) tarafından Hong Kong'daki ikinci kademe öğrencileriyle hava kirliliği hakkında ne öğrendiklerinin ve hava kirliliğini azaltmak için olası sebeplerle ilgili görüşlerinin ölçüldüğü bir çalışma yapılmıştır. Havadaki kirleticiler hakkında farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin bilgi seviyeleri ölçüldüğünde yüksek oranda bilgi yetersizliği ve birçok kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Benzer şekilde havayı oluşturan gazların oranı ve etkileri konusunda öğrencilerin birçoğunda yanlış bilgilenmeler ve neticesinde kavram yanılgıları belirlenmiştir. Örneğin, havadaki oksijenin oranıyla ilgili artan yaş oranıyla beraber bilgi seviyelerinde bir azalış görülmüştür. Sonuç olarak temiz havanın bileşimi hakkında öğrencilerin bilgileri yıldan yıla değişiklik göstermiştir. Bu da öğrencilerde konu hakkında kavram yanılgılarının olduğunu göstermiştir. Yeung *et al.* , (2004)'ün yaptığı çalışmada öğrencilerde sera etkisi ve asit yağmurlarının doğal bir süreç olduğu gibi kavram yanılgıları yıldan yıla artış göstermektedir.

Yapılan çalışmalarda öğrenciler-öğretmen adaylarının çevresel problemler konusunda sahip oldukları kavram yanılgılarının ve bilgi seviyelerinin çeşitli faktörlerin etkisiyle değiştiği görülmektedir. Örneğin cinsiyet ve sınıf düzeyleri gibi değişkenler onların bu konulardaki bilgi seviyelerini etkileyen önemli faktörlerdir. Gambro & Switzky (1994) tarafından yapılan bir çalışmada lisede eğitim gören erkek ve kız öğrencilerinin çevresel kirlilik konularında benzer seviyelerde bilgi düzeyine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Pekel & Özay (2005)'in Türk lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ise, çevresel problemler konusunda erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Literatürde sınıf düzeyi değişkenin öğrenciler-öğretmen adaylarının çevresel problemler konusunda sahip oldukları bilgi seviyeleri ve kavram yanılgılarını etkilediği çalışmalara rastlanmaktadır (Boyes et al. , 1993, 1995; Leighton & Bisanz, 2003; Dove, 1996; Groves & Pugh, 1999; Khalid, 2003; Pekel & Özay, 2005).

Tüm bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin hava kirliliği hakkında sahip oldukları bilgi seviyeleri ve kavram yanılgılarını tespit etmektir Hava kirliliği konusunda literatürde çok sayıda çalışma vardır. Ancak bu çalışmalar çoğunlukla yurtdışı kaynaklıdır (Myers *et al.* , 2004; Thornber *et al.* , 1999; Yeung *et al.* , 2004). Türkiye'de bu konuda yapılmış çalışmalar sınırlı sayıda olup, genellikle çevre kirliliğinin diğer boyutlarının (asit yağmurları, ozon incelmesi, küresel ısınma) ele alındığı çalışmalar göze çarpmaktadır (Bahar, 2000; Pekel, 2005; Soran vd. , 2000; Yılmaz vd. , 2002). Bu nedenden dolayı yapılan bu araştırmanın; çevresel problemlerin alt dalı olan hava kirliliği konusunda literatüre katkıda bulunacağı ve alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutacağı umulmaktadır.

2. YÖNTEM

2. 1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde öğrenim gören 186 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile Adana il merkezinde öğrenim gören 141

ilköğretim ikinci kademe öğrencisi oluşturmuştur. Ölçme aracı, örneklemde yer alan 327 öğrenciye uygulanmıştır.

Bu çalışma içerisinde, örnekleme dâhil olan öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır Ayrıca, bu öğrencilerin örneklem olarak seçilmesinin sebebi, hava kirliliği konusundaki bilgi düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyleri ve bazı sosyo-ekonomik özelliklerinden ne derece etkilendiğinin incelenmek istenmesidir.

2. 2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen Bilgisi derslerinde küresel çevre problemleri içinde yer alan hava kirliliği hakkında sahip oldukları bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacı ile çeşitli araştırmacıların hazırladığı ölçekler ve kitaplardan yararlanılmıştır (Myers et al. , 2004; Thornber et al. , 1999; Yeung et al. , 2004; Yılmaz, Sipahioğlu & Yıldız, 2005). Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin "Hava Kirliliği" ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla hazırlanan 17 maddelik ölçme aracı kullanılmıştır. Bu maddeler, hava kirliliğine sebep olan kirleticilere ilişkin 5 ifade, hava kirliliğinin kaynaklarına ilişkin 5 ifade ve hava kirliliğinin olumsuz etkilerine ilişkin 7 ifadeden oluşan bir üçlü derecelendirme ölçeğidir. Öğrencilerin ölçekte yer alan ifadelere verecekleri cevaplar "Doğru", "Yanlış" ve "Bilmiyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin ilk hali, örnekleme dâhil edilmeyen 50 ilköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda, öğrenciler tarafından anlaşılmayan veya boş bırakılan ifadeler alan uzmanlarının önerisinde düzeltilmiştir. Ölçme aracının güvenirlik katsayısı $\alpha = .70$ olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracında öğrencilerin doğru yanıtlarına "1 puan", yanlış ve boş yanıtlarına "0 puan" verilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan "17"dir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, yerleşim birimi, anne ve babalarının eğitim düzeyi, ailelerinin aylık geliri, nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgeler ile hava kirliliği hakkındaki bilgi kaynakları gibi bazı sosyo-ekonomik özelliklerini içeren 8 maddelik bir anket uygulanmıştır.

Çalışmanın sonunda elde edilen veriler, SPSS 11. 00 programında yüzde-frekans, bağımsız gruplar için t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) yapılarak değerlendirilmiştir.

2. 3. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Örnekleme dâhil olan öğrencilerin ifadelerle ilgili vermiş oldukları cevaplara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Tablolarda yer alan "T" toplam öğrenci anlamına gelmektedir. Elde edilen bulgulara ve bazı sosyo-ekonomik özelliklerine göre öğrencilerin bilgi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış ve hava kirliliği konusundaki bilgilerini yapılandırırken günlük hayatlarından ne derece etkilendikleri verilen cevaplara göre yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölüm öğrencilerin bazı sosyo-ekonomik özelliklerine ilişkin bulgular ve hava kirliliği konusundaki bilgi düzeylerine ilişkin bulgular olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır.

3. 1. Araştırmaya Katılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Ekonomik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin; cinsiyet, yerleşim birimi, sınıf düzeyi, anne ve babalarının eğitim düzeyi, ailelerinin aylık geliri, nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgeler ile hava kirliliği hakkındaki bilgi kaynakları incelenmiş olup, elde edilen sonuçlar sırasıyla Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı (T: 327)

Cinsiyet	f	%
Kız	171	52, 3
Erkek	156	47, 7

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 52, 3'ü kız öğrencilerden, %47, 7'si erkek öğrencilerden oluşmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yerleşim Birimine Göre Dağılımı (T: 327)

Yerleşim Birimi	f	%
Ankara	186	56, 9
Adana	141	43, 1

Tablo 2 'ye göre, araştırmanın kapsamı dâhilindeki öğrencilerin %56, 9'u Ankara, %43, 1'i Adana'da öğrenim görmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı (T: 327)

Sınıf Düzeyi	f	%
6. sınıf	130	39, 8
7. sınıf	70	21, 4
8. sınıf	127	38, 8

Tablo 3'de görüldüğü üzere, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin %39, 8'i nin 6ncı sınıfta, %21, 4'ünün 7nci sınıfta ve %38, 8'inin 8nci sınıfta öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı (T: 327)

Öğrenim Düzeyi	**Anne**		**Baba**	
	f	%	f	%
Okur-yazar değil	98	30, 0	31	9, 5
Okur-yazar	25	7, 6	23	7, 0
İlkokul	120	36, 7	144	44, 0
Ortaokul	47	14, 4	77	23, 5
Lise	31	9, 5	38	11, 6
Lisans	4	1, 2	12	3, 7
Lisansüstü	2	0, 6	2	0, 6

Tablo 4'e göre, öğrencilerin annelerinin %30'u okur-yazar değil, %7, 6'sı okur-yazar, %36, 7'si ilkokul mezunu, %14, 4'ü ortaokul mezunu, %9, 5'i lise

mezunu, %1, 2'si lisans mezunu ve %0, 6'sı lisansüstü bir programdan mezun olmuştur. Öğrencilerin babalarının ise, %9, 5'i okur-yazar değil, %7, 0'si okur-yazar, %44'ü ilkokul mezunu, %23, 5'i ortaokul mezunu, %11, 6'sı lise mezunu, %3, 7'si lisans mezunu ve %0, 6'sı lisansüstü bir programdan mezun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı (T: 327)

Gelir Düzeyi		%
< 500 TL	165	50, 5
500-1000 TL	124	37, 9
1001-1500 TL	18	5, 5
1501-2000 TL	12	3, 7
2001-2500 TL	6	1, 8
> 2500 TL	2	, 6

Araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin gelir düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerinin %50, 5'inin 500 TL'den az, %37, 9'unun 500-1000 TL arasında, %5, 5'inin 1001-1500 TL arasında, %3, 7'sinin 1501-2000 TL arasında, %1, 8'inin 2001-2500YTL arasında ve %0, 6'sının 2500 TL'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Nüfusa Kayıtlı Oldukları Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı (T: 327)

Nüfusa Kayıtlı Oldukları Coğrafi Bölgeler		
Marmara		0, 6
İç Anadolu	168	51, 4
Akdeniz	85	26, 0
Karadeniz	12	3, 7
Ege	2	0, 6
Doğu Anadolu	31	9, 5
Güneydoğu Anadolu	27	8, 3

Tablo 6'da öğrencilerin nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgelerin %0, 6'sının Marmara, %51, 4'ünün İç Anadolu, %26, 0'sının Akdeniz, %3, 7'sinin Karadeniz, %0, 6'sının Ege, %9, 5'inin Doğu Anadolu ve %8, 3'ünün Güneydoğu Anadolu olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Hava Kirliliği Konusundaki Bilgi Kaynaklarına Göre Dağılımı (T: 327)

Bilgi Kaynakları		
Aile	213	65, 1
Okul	39	11, 9
Yazılı Basın	12	3, 7
Görsel Basın	55	16, 8
Arkadaşlar vd. .		2, 4

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin bilgi kaynaklarının dağılımı sırasıyla: %65, 1 aile, %16, 8 görsel basın, %11, 9 okul, %3, 7 yazılı basın ve %2, 4 arkadaşlar vd. şeklindedir.

3. 2. Araştırmaya Katılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Hava Kirliliği Konusunda Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ölçekte yer alan ifadelere vermiş oldukları cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da özetlenmiştir. Tablo 11'de öğrencilerin ölçekteki toplam puanlarının cinsiyete ve yerleşim birimine göre değişimini gösteren t-testi sonuçları ve Tablo 12'de öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlarının sınıf düzeyi, anne ve babalarının eğitim düzeyi, ailelerinin aylık geliri, nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgeler ile hava kirliliği hakkındaki bilgi kaynaklarına göre değişiminin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 8'de öğrencilerin "Hava kirliliğine sebep olan kirleticiler" ile ilgili ifadelere vermiş oldukları cevaplar frekans ve yüzde sonuçlarıyla beraber sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Hava Kirliliğine Sebep Olan Kirleticiler İle İlgili İfadelere Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı (T: 327)

İFADELER	Doğru		Yanlış		Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%
2. Kükürtdioksit (SO_2) birincil hava kirleticilerinden değildir.	84	25, 7	**112**	**34, 3**	131	40, 1
5. Halojen bileşikleri hava kirleticileri arasında yer almaz.	85	26, 0	**90**	**27, 5**	152	46, 5
9. Tüm oksitli bileşikler hava kirliliğine sebep olur.	151	46, 2	**98**	**30, 0**	78	23, 9
13. CFC belirli bir kaynaktan doğrudan atmosfere karışan birincil kirleticiler arasındadır.	107	32, 7	**74**	**22, 6**	146	44, 6
16. Karbondioksit (CO_2) atmosferde bazı mekanizmalar sonucu oluşan ikincil kirleticiler arasındadır.	137	41, 9	**76**	**23, 2**	114	34, 9

Tablo 8 incelendiğinde; 2 no'lu ifadeye göre, öğrencilerin %25, 7'sinin "kükürt dioksitin birincil hava kirleticisi olmadığı" şeklinde hatalı bir fikre sahip oldukları, %34, 3'ünün ise kükürt dioksitin birincil hava kirleticisi olduğunun farkında oldukları ve çoğunluğunun (%40, 1) bu ifade hakkında bir fikirlerinin olmadığı belirlenmiştir. "Halojen bileşikleri hava kirleticileri arasında yer almaz" şeklindeki 5nci ifade hakkında öğrencilerin %46, 5'inin herhangi bir fikri olmadığı, %26, 0'sının bu konuda yanlış bir bilgiye sahip olduğu ve ancak %27, 5'inin halojen bileşiklerinin hava kirliliğine neden olduğunu fark ettikleri görülmektedir. 9ncu ifadeye ait cevap yüzdelerine bakıldığında; öğrencilerin %30, 0'unun tüm oksitli bileşiklerin hava kirliliğine neden olmayacağının farkında olmasına rağmen, %46, 2'sinin tüm oksitli bileşiklerin hava kirliliğine neden

olduğu gibi hatalı bir fikre sahip olduğu ve %23, 9'unun bu konu hakkında hiçbir fikri olmadığı tespit edilmiştir. Hava kirliliğine sebep olan kirleticiler ilgili 13ncü ifadeye bakıldığında; "CFC'nun belirli bir kaynaktan doğrudan atmosfere karışan birincil kirleticilerdir" şeklinde hatalı bir bilgiye sahip öğrencilerin oranının %32, 7 olduğu söylenebilir. Bu ifadede öğrencilerin sadece %22, 6'sı doğru cevap vermiş olup, %44, 6'sı ise bu konuda fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. 16ncı ifade incelendiğinde; bu ifadeyi kabul etmeyerek doğru bilgiye sahip olduklarını gösteren öğrencilerin oranı %23, 2 iken, %41, 9 gibi bir çoğunluğun yanlış bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan %34, 9'unun ifade hakkında fikirlerinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 9'da araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin "Hava kirliliğinin kaynakları" ile ilgili ifadelere vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzde dağılımları özetlenmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Hava Kirliliğinin Kaynakları İle İlgili İfadelere Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı (T: 327)

İFADELER	Doğru		Yanlış		Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%
4. Araç egzoz gazları karbon monoksit (CO) yayar.	**202**	**61, 8**	51	15, 6	74	22, 6
7. Hidrokarbonlar tarımsal faaliyet sonucu oluşur.	**114**	**34, 9**	85	26, 0	128	39, 1
11. Kloroflorokarbonların (CFC) kaynaklarından biri de plastik imalat sanayiidir.	**110**	**33, 6**	73	22, 3	144	44, 1
14. Tarımsal faaliyetler sonucu CO oluşmaz.	97	29, 7	**130**	**39, 8**	100	30, 6
15. Motorlu taşıtların yaydığı azot oksitler asit yağmurlarına neden olur.	**155**	**47, 4**	87	26, 6	85	26, 0

Hava kirliliğinin kaynakları ile ilgili ifadeleri içeren Tablo 9 incelendiğinde; 4. ifadede; öğrencilerin %61, 8'inin doğru fikre sahip oldukları, %15, 6'sının bu konuda yanlış bir bilgiye sahip olduklarını görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %22, 6'sı bu ifade hakkında bir fikirleri olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %39, 1'inin "Hidrokarbonlar tarımsal faaliyet sonucu oluşur" ifadesi hakkında herhangi bir fikirlerinin olmadığı ve %26, 0'sının bu konuda hatalı bir fikre sahip olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Öte yandan, öğrencilerin yalnızca %34, 9'unun hidrokarbonların tarımsal faaliyetler sonucu da oluşabileceğinin farkında olduğu söylenebilir. 11nci ifadeye ait cevap yüzdelerine bakıldığında; öğrencilerin sadece %33, 6'sının kloroflorokarbonların (CFC) kaynaklarından birinin de plastik imalat sanayii olduğunun farkında olmasına rağmen, %66, 4'ünün bu durumun farkında olmadığı ya da iki durum arasında doğrudan bir ilişki kuramadıkları sonucuna varılabilir. "Tarımsal faaliyetler sonucu CO oluşmaz" ifadesine; öğrencilerin %29, 7'sinin yanlış cevap verdiği, %39, 8'sinin ise doğru cevap verdiği ve %30, 6'sının bu ifade hakkında herhangi bir bilgisinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin

%26, 6'sının "motorlu taşıtların yaydığı azot oksitlerin asit yağmurlarına neden olur" ifadesine yanlış, %47, 4'ünün doğru cevap verdiği ve %26, o'sının bu ifade hakkında bilgileri olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10'da araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin "Hava kirliliğinin olumsuz etkileri" ile ilgili ifadelere vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Hava Kirliliğinin Olumsuz Etkileri İle İlgili İfadelere Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı (T: 327)

İFADELER	Doğru		Yanlış		Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Karbon monoksit (CO) kanda oksijen azalmasına sebep olur.	**189**	**57, 8**	45	13, 8	93	28, 4
3. Ozon (O_3) bitki zehirlenmelerine neden olur.	**173**	**52, 9**	73	22, 3	81	24, 8
6. Endüstriyel işlemler sonucu ortaya çıkan partiküler maddeler iklim değişikliğine neden olur.	**107**	**32, 7**	76	23, 2	144	44, 0
8. Fosil yakıt kullanımı iklim değişikliğine neden olmaz.	105	32, 1	**148**	**45, 3**	74	22, 6
10. Az miktarda havada yayılan hidrojen sülfür sindirim sistemi bozukluğuna neden olur	**119**	**36, 4**	64	19, 6	144	44, 0
12. Hidrokarbonların kanserojen etkisi yoktur.	78	23, 9	**126**	**38, 5**	123	37, 6
17. Kurşunlu petrollerin yaydığı metallerin sağlık üzerinde hiçbir etkisi yoktur.	75	22, 9	**173**	**52, 9**	79	24, 2

Hava kirliliğinin olumsuz etkileri ile ilgili ifadeleri içeren Tablo 3'e göre; ınci ifade incelendiğinde; öğrencilerin %57, 8'inin doğru cevap, %13, 8'inin yanlış cevap verdiği ve %28, 4'ünün bir fikri olmadığı görülebilir. 3ncü ifadeye ait cevap yüzdelerine bakıldığında; öğrencilerin %52, 9'unun ozonun bitki zehirlenmelerine neden olabileceğinin farkında olmasına rağmen, %24, 8'inin bu durum hakkında bilgi sahibi olmadığı, %22, 3'ünün de yanlış bir bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. "Endüstriyel işlemler sonucu ortaya çıkan partiküler maddeler iklim değişikliğine neden olur" ifadesine bakıldığında; öğrencilerin %32, 7'sinin doğru fikre sahip olduğunu, %44, o'ünün konu hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadığı ve %23, 2'sinin de ifadeye yanlış cevap verdiği belirlenmiştir. Hava kirliliğinin olumsuz etkileri ile ilgili 8nci ifadeye göre; öğrencilerin %45, 3'ü fosil yakıt kullanımı iklim değişikliğine neden olacağının farkında olduklarını, %32, 1'i bu durumun farkında olmadıklarını ve %22, 6 gibi bir oranda da durum hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını göstermişlerdir. ıoncu ifade incelendiğinde; öğrencilerin %36, 4'ü bu ifadeye doğru cevap verirken, %19, 6'sı yanlış cevap vermiş olup; %44 oranında öğrenci

ifade hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadıklarını beyan etmişlerdir. "Hidrokarbonların kanserojen etkisi yoktur" ifadesine öğrencilerin %23, 9'unun yanlış cevap verdikleri görülmüştür. Öte yandan bu ifadeyi kabul etmeyerek doğru bilgiye sahip olduklarını gösteren öğrencilerin oranı %38, 5 iken, %37, 6'sının ifade hakkında fikirlerinin olmadığı görülmüştür. "Kurşunlu petrollerin yaydığı metallerin sağlık üzerinde hiçbir etkisi yoktur" ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde ise; öğrencilerin %52, 9'u gibi büyük bir kısmının bu ifadenin yanlışlığının farkına vararak doğru cevap verdiği görülürken, %22, 9 oranında öğrencinin bu ifade hakkında hatalı bir fikirleri olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan adayların %24, 2'sinin ifade hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam puanlarının cinsiyet ve yerleşim birimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Ölçekteki Toplam Puanlarının Cinsiyet ve Yerleşim Birimlerine Göre t-Testi Sonuçları (T: 327)

Cinsiyet	**T**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Kız	171	8, 28	2, 76	325	-1, 011	0, 313
Erkek	156	8, 58	2, 52			
Yerleşim Birimi						
Ankara	186	8, 87	2, 34	325	3, 574	0, 000*
Adana	141	7, 83	2, 91			

***p< 0, 05**

Tablo 11'deki verilere göre öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür ($t_{(325)}$ = - 1, 011, p> 0, 05). Öte yandan, öğrencilerin yerleşim birimine göre ölçekten aldıkları toplam puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ($t_{(325)}$ = 3, 574, p< 0, 05) ve bu farklılığın Ankara'da öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Öğrencilerin Ölçekten Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Düzeylerine, Babalarının Öğrenim Durumlarına, Annelerinin Öğrenim Durumlarına, Ailelerinin Aylık Gelirlerine, Nüfusa Kayıtlı Oldukları Coğrafi Bölgelere ve Hava Kirliliği Hakkındaki Bilgi Kaynaklarına Göre ANOVA Sonuçları (T: 327)

Varyansın Kaynağı		**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Sınıf Düzeyi	Gruplar arası	2, 705	2	1, 353	0, 191	0, 826
	Gruplar içi	2289, 356	324	7, 066		
	Toplam	2292, 061	326			

Baba Öğrenim Durumu	Gruplar arası	123, 448	6	20, 575	3, 036	0, 007*
	Gruplar içi	2168, 613	320	6, 777		
	Toplam	2292, 061	326			
Anne Öğrenim Durumu	Gruplar arası	56, 088	6	9, 348	1, 338	0, 240
	Gruplar içi	2235, 974	320	6, 987		
	Toplam	2292, 061	326			
Aylık Gelir	Gruplar arası	38, 594	5	7, 719	1, 100	0, 361
	Gruplar içi	2253, 467	321	7, 020		
	Toplam	2292, 061	326			
Nüfusa Kayıtlı Oldukları Coğrafi Bölgeler	Gruplar arası	162, 939	6	27, 157	4, 082	0, 001*
	Gruplar içi	2129, 122	320	6, 654		
	Toplam	2292, 061	326			
Bilgi Kaynaklarına	Gruplar arası	16, 561	4	4, 140	0, 586	0, 673
	Gruplar içi	2275, 500	322	7, 067		
	Toplam	2292, 061	326			

***p< 0, 05**

Tablo 12'ye göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam puanların sınıf düzeylerine [$F_{(2-326)}$ = 0, 191, p > 0, 05], anne öğrenim durumuna [$F_{(6-326)}$ = 1, 338, p>0, 05], aylık gelire [$F_{(5-326)}$ = 1, 100, p > 0, 05] ve hava kirliliği hakkındaki bilgi kaynaklarına [$F_{(4-326)}$ = 0, 586, p>0, 05] göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Öte yandan, öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam puanların baba öğrenim durumu [$F_{(6-326)}$ = 3, 036, p < 0, 05] ile nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgelere göre [$F_{(6-326)}$ = 4, 082, p < 0, 05] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Baba öğrenim düzeyleri arasında farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$ =9, 47), babası okur-yazar olmayanlara ($\bar{X}$ =6, 83) oranla daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgeler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise, İç Anadolu Bölgesi'ne kayıtlı olanların ($\bar{X}$ =8, 70), Akdeniz Bölgesi'ne kayıtlı olanlara ($\bar{X}$ =7, 40) göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin hava kirleticileri ve etkilerinin neler olduğu konusunda çok yetersiz bilgilere sahip oldukları, hava kirliliğinin kaynakları ve hava kirliliğinin olumsuz etkileri hakkında ise nispeten daha fazla bilgileri olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaklaşık yarısı kadarının tüm oksitli bileşiklerin hava kirliliğine neden olmayacağını düşünmelerinin birçok nedeni olabilir. Örneğin; bu ikili ilişkilendirme arasında bir bağ kuramadıkları ya da oksitli bileşiklerin neler olduğu ve etkileri konusunda bilgi eksikliğine sahip oldukları söylenebilir. CFC'nin birincil kirletici gazlar olduğuna dair ifadeye verdikleri cevap yüzdelerinden öğrencilerin çoğunun yanlış bilgiye sahip oldukları, yaklaşık yarısının ise CFC hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Oysa CFC' un buzdolabı ve parfüm kutularından çıkan gazlar olduğu yazılı ve görsel medyada ve ders kitaplarında sürekli olarak tartışılmaktadır. Yeung *et al.* (2004), farklı yaş grubundaki öğrencilerin CFC'nun atmosferde var olan bir gaz olduğu gibi kavram yanılgılarına sahip olduklarının ve bu sonucun artan yaş grubuyla ters orantılı olduğunun tespit edildiğini ifade etmişlerdir (%51, %45, %39). Benzer çalışmalarda da, katılımcıların birçoğunun CFC gazının ne olduğu ve etkileri konusunda bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Thornber *et al.* , 1999 ; Papadimitriou, 2004).

Öğrencilerde CO_2 gazının atmosferde doğal olarak bulunmadığı ve bazı işlemler sonucu oluştuğuna dair önemli bir bilgi eksikliği görülmüştür. Temiz bir havada CO_2 gazının miktarı çok azdır. Atmosferdeki bu gazın en temel görevi bitkilerin fotosentez olayını gerçekleştirebilmelerinde anahtar role sahip olmasıdır. Ancak son yıllarda endüstriyel işlemler, fosil türevli yakıtların kullanımının artışıyla bu gazın havada birincil kirletici olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, Sipahioğlu & Yıldız, 2005). Öğrencilerin CO_2 gazının ikincil kirletici olduğunu düşünmelerinin sebebi, belki de SO_2, NO_2, CO gibi diğer ikincil kirleticilerle eşleştirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Myers *et al.* , (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, katılımcıların %34'ünün karbondioksit gazının temiz havada bulunmadığı ve yüksek oranda kirletici gaz olarak atmosferde bulunduğu gibi birtakım kavram yanılgılarının tespit edildiği söylenmiştir. Yeung *et al.* , (2004) çalışmasında ise, öğrencilerin %22'sinin atmosferde bulunan karbondioksitin mevcut durumunun artmasının çevreye zararlı bir etkisinin olmayacağını belirtip birtakım yanlış bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin %48'i ise bu ifadeyi kabul etmemişlerdir. Khalid (2001) tarafından yapılan çalışmada da, katılımcıların yarısından fazlasının karbondioksitin atmosferde yüksek oranda bulunduğu, bu gazın bitkilerin ve hayvanların solunumu, fosil yakıtlarından, araba egzozlarından çıkan dumanlar sonucu oluştuğunu sonuçta ikincil kirletici olduğunu düşündükleri belirtilmiştir.

Öğrencilerin birçoğunun motorlu taşıtların CO gazının kaynaklarından biri olduğunun bildikleri ve canlılara üzerinde olumsuz etkilere neden olduğunun farkında oldukları belirlenmiştir. Yeung *et al.* , (2004) CO gazı hakkında farklı yaş

grubundaki öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçtüğünde, "bilmiyorum" cevabının oranında yıldan yıla düşüş olduğunu tespit etmiştir. Thornber *et al.* , (1999)'de yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Hidrokarbon gibi kirleticilerin sağlık üzerinde, özellikle çağımızın çözülemeyen rahatsızlığı olan kanser üzerinde etkisi olmadığına dair öğrencilerin yarısından bile azı doğru cevap vermiştir. İnsan kaynaklı faaliyetler sonucu oluşan hidrokarbonların atmosfere yayılımıyla ozon tabakası güneşin zararlı ışınlarını yeterince süzememekte ve insanlarda cilt, akciğer ve diğer kanser çeşitlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Atmosferde gaz halde bulunan halojen bileşiklerin kirleticiler olduğu konusunda öğrencilerin hemen hemen yarısı hiçbir fikir beyan etmemişlerdir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaklaşık yarısının hidrojen sülfürün az bir miktarının bile sindirim sistemine etkisinin olup olmadığı konusunda bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Yapılan benzer bir çalışmada, Myers *et al*, (2004) farklı yaş grubundaki öğrencilerin yarısından çoğunun, hidrojen sülfür, asit oksit, sülfür dioksit gibi kirleticilerin neden olduğu hava kirliliğinin mide rahatsızlıklarına neden olabileceği konusunda doğru bilgilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Yeung *et al.* , (2004) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları tam tersi bir durumu ortaya çıkarmıştır. Farklı yaş grubundaki öğrencilerin sadece %21'i hava kirlenmesinin mide rahatsızlıklarına neden olabileceğini düşündüklerini bildirmişlerdir.

SO_2 gazı hakkında öğrencilerin yarısından azının doğru bilgilere sahip oldukları görülmektedir. (Mıchaıl *et al.* , 2007)'nin ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada cevaplayıcıların %47'sinin benzer doğru bilgilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer yandan SO_2 gazı konusunda öğrencilerin yarısı kadarı herhangi bir bilgiye sahip değildir.

Asit yağmurlarının oluşmasında büyük bir paya sahip olan NO_2 gazı hakkında katılımcıların hemen hemen yarısının doğru bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Bu maddeye doğru cevap veren katılımcıların asit yağmuru oluşumunun doğal bir süreç olmayıp tamamen insan kaynaklı faktörlerin etkisiyle gerçekleştiği konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan bu maddeye yanlış cevap veren öğrencilerde asit yağmurlarının oluşumundaki bilgi yetersizliğinden dolayı birtakım kavram yanılgılarına sahip oldukları söylenebilir. Asit yağmuru oluşumunun insan aktiviteler sonucu meydana geldiği konusunda Yunanistan'daki ilköğretim öğretmenleri arasında da 66% oranında farkındalık olduğu belirlenmiştir (Mıchaıl *et al.* , 2007). Khalid (2003)'ün öğrencilerle yaptığı çalışmada, fosil türevli yakıtların yanması sonucu asit yağmurları oluşur ifadesine büyük çoğunluğun doğru cevap verdiği görülmüştür. İfadeye verilen cevapların yüksek oranda doğru olmasının en önemli sebebi öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin yeterli olmasıdır. Khalid (2001) ise benzer ifadeye verilen doğru cevap sayısı oranını %68 olarak bulmuştur. Myers *et al.* , (2004) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin %47'sinin asit yağmuru oluşumunun tamamen doğal bir süreç olduğuna dair kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların çoğunluğunun insan

kaynaklı faaliyetler sonucu oluşan kirleticilerin iklim değişimine neden olacağının farkında oldukları tespit edilmiştir. İklim değişimiyle ilgili benzer çalışmalar literatürde tespit edilmiştir. (Papadimitriou, 2004; Groves & Pugh, 1999; Dove, 1996; Khalid, 2003).

Öğrencilerin azot oksit, sülfür dioksit, CO gibi kirleticileri bilmelerine rağmen CO_2, CFC, hidrokarbonlar, hidrojen sülfür gibi kirleticilerin ne olduğu, mekanizmaları ve çevreye verdiği zararlar konusunda eksik bilgiye sahip oldukları açıkça görülmüştür. Benzer çalışmalarda da hemen hemen aynı sonuçların elde edildiği bildirilmiştir (Grodzinska-Jurczak *et al. ,* 2006; Soran *et al. ,* 2000; Yılmaz *et al. ,* 2002).

Araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin hava kirliliği konusundaki bilgilerini çeşitli kaynaklara göre yapılandırdıkları görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin bilgi düzeylerinin daha ziyade okul dışı kaynaklardan etkilendiği belirlenmiştir. Başta hava kirliliği olmak üzere küresel çevresel problemler birçok yazılı ve görsel medyada sıklıkla ifade edilmektedir. Thornber *et al. ,* (1999)'e göre, çoğu ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ozon tabakası incelmesi, sera etkisi, asit yağmurları gibi hava kirliliğinin oluşumuna neden olan kirleticiler hakkındaki bilgileri çevrelerinden, ailelerinden ve en önemlisi medyadan edinerek yanlış anlamalara ve kavram yanılgılarına düşmektedirler. Her bir hava kirliliği olaylarını bilimsellikten uzak kaynaklardan öğrendikleri için kavramlar arasında yakın bir ilişki kuramayıp birbirlerine karıştırmaktadırlar. Örneğin, sera etkisinin ozon tabakası incelmesinin yarattığı bir çevre problemi olduğuna dair genel bir kavram eksikliği vardır (Dove, 1996). Bu kavram yanılgısının nedeni olarak öğrencilerin sera etkisiyle ozon tabakasının incelmesini birbiriyle hatalı olarak ilişkilendirmiş olabilecekleri söylenebilir. Cordero, (2001)'in Avustralyalı öğrencilerin ozon incelmesi hakkındaki anlayışlarının ne olduğu konusunda yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin birçoğunun ozon deliğinin Avustralya üzerinde olduğunu ve buna bağlı olarak deri kanserinin yaygın olması gibi kavram yanılgılarına sahip olduklarını belirlemiştir. Öğrencilerdeki bu ikili ilişkilendirmenin sebebi ise, Avustralya'nın antarktik ozon deliğine yakınlığı gösterilmiştir. Ayrıca, yapılan bazı çalışmalarda da, katılımcıların ozon tabakasının incelmesine neden olan CFC, aerosol gibi maddelerin ne demek olduğu ve kaynağı hakkında çok az bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir (Leighton & Bisanz, 2003; Pekel & Özay, 2005; Groves & Pugh, 1999).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; sosyo ekonomik özelliklerinden cinsiyet, yerleşim birimi, sınıf düzeyi, anne ve babalarının eğitim düzeyi, ailelerinin aylık geliri, nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgeler ile bilgi kaynaklarının hava kirliliğine olan etkilerine bakılmıştır. Yapılan benzer çalışmalarda olduğu gibi, (Littledyke, 2004; Pekel & Özay, 2005; Alp *et al. ,* 2006; Riechard & Peterson, 1998; Tosunoglu, 1993; Tuncer *et al. ,* 2005) bu çalışmada da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin hava kirliliğine sebep olan kirleticiler, hava kirliliğinin kaynakları ve hava kirliliğinin olumsuz etkilerinin neler olduğu konusunda erkek ve kız öğrenciler arasında benzer seviyelerde bilgiye ve kavram

yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda sınıf düzeyi, annenin eğitim düzeyi, ailelerinin aylık geliri ile bilgi kaynakları değişkenlerinin öğrenciler arasında benzer seviyelerde olduğu görülmüştür. Berber (1990) ve İşyar (1999) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı bildirilmiştir.

Öte yandan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin hava kirliliği hakkında sahip oldukları bilgi seviyelerinin yerleşim birimine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Ankara'da öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin bilgi seviyelerinin babanın öğrenim durumuna göre de anlamlı şekilde değiştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Şama (2003)'ün öğretmen adaylarının çevresel sorunlara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı bir çalışmaya göre, babanın eğitimi ve mesleği aile içi iletişimin niteliğine etki edebilmektedir. Babanın eğitim düzeyi ile mesleğinin toplumsal saygınlığına uygun olarak sokak, mahalle, konut tipi de değişebilmektedir. Böylece, çocuğun aile içi ve dışındaki doğal öğrenme ortamları ile öğrenim gördüğü okulun niteliğini değiştirebilmektedir. Aile içi iletişim ağı içinde öğrendiklerini okul çevresinde sınayarak, yeni karşılaştıklarından bazılarını kabul, bazılarını ret, bazılarını da değiştirerek kabul ederken hiç kuşkusuz; zekâsı, yetenekleri, kapasitesi ile diğer faktörler onun olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesini etkileyebilecektir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünyadaki tüm toplumların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamaları için yüksek seviyede çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesi gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için bilimsel anlayışa odaklı, doğru ve tutarlı çevre eğitimi verilmelidir. Etkili bir çevre eğitimi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin ön bilgileri ve zihinlerinde yapılandırdıkları yanlış kavramlar tespit edilmeli ve bu kavramlarla ilgili farklı, yetersiz noktalar ele alınarak yeni ve farklı öğretim stratejileri geliştirilmelidir (Bozkurt & Cansüngü, 2002). Öğrencilerin hava kirliliğinin insan sağlığına ve doğal çevrelerine olan etkileriyle ilgili daha önceden sahip oldukları fikirlerinin bilinmesi, daha etkin sınıf içi tartışmaların yapılabilmesine ve fen müfredatının etkili bir şekilde verilebilmesine olanak sağlar.

Hava kirliliği, ozon tabakası, sera etkisi gibi soyut olan kavramların zihinde canlandırılması oldukça zordur (Yeung *et al.* , 2004;Leighton & Bisanz, 2003, Darçın vd. , 2005). Öğrencilerin genel bilgi düzeylerine bağlı kalarak öğretmenlerin, çevresel problemlere yönelik görsel ve deneysel materyaller kullanımı ile öğretime katkıda bulunması mümkündür.

Çevresel problemler hakkında yapılan benzer bazı çalışmalarda (Brody M. J. , 1991; Pekel&Özay, 2005) olduğu gibi bu çalışmada da, öğrencilerin okul dışı kaynaklı yanlış bilgilerle donatılmış olduğu söylenebilir. Bu problemin giderilebilmesi için okullarda çevre konuların politika, ekonomi, sosyo-kültürel yapı gibi diğer alanlarla birlikte incelenip değerlendirilmesi gerekir. Aynı şekilde aileler, sivil toplum örgütleri ve basının da büyük bir hassasiyet ile öğrencileri desteklemeleri gerekir.

KAYNAKLAR

ALP, E. , ERTEPINAR, H. , TEKKAYA, C. , & YILMAZ, A. (2006). A Statistical Analysis of Children's Environmental Knowledge and Attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education,* 15(3), 210–223.

BAHAR, M. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Konularındaki Ön Bilgi Düzeyi, Kavram Yanılgıları.* V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumunda Poster Çalışması, TUBİTAK, Ankara.

BERBER, Ş. (1990). Sosyo-Ekonomik Faktörlerin ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BOZKURT, O & CANSÜNGÜ (KORAY), Ö. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Eğitiminde Sera Etkisi İle İlgili Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 67–73.

BOYES, E. , CHUCKRAN, D. , & STANİSSTREET, M. (1993). How Do High School Students Perceive Global Climatic Change: What Are its Manifestations? What Are its Origins? What Corrective Action Can Be Taken? *Journal of Science Education and Technology,* 2, 541–557.

BOYES E. , CHAMBERS M. , & STANİSSTREET M. (1995). Trainee Primary Teachers' Ideas about the Ozone Layer. *Environmental Education Research*, 1, 133–145.

BRODY M. J. (1991). Understanding of Pollution among 4th, 8th, and 11th Grade Students. *Journal of Environmental Education*, 22(2), 24–33.

CORDERO, C. E. (2001). Misconceptions in Australian Students' Understanding of Ozone Depletion. *Melbourne Studies in Education*, 41, 85–97.

DANIEL, B. , STANISSTREET, M. , & BOYES, E. (2004). How Can We Best Reduce Global Warming? School Students' Ideas and Misconceptions, *International Journal of Environmental Studies*, 61(2), 211–222.

DARÇIN, E. S, ORHAN, A. T. , BOZKURT, O & YAMAN, S (2005). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ozon Tabakası Hakkındaki Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 10 (Ekim). 106-116.

DASKOLIA, M. , FLOGAITIS, E. , & PAPAGEORGIOU, E. (2006). Kindergarten Teachers' Conceptual Framework on the Ozone Layer Depletion. Exploring the Associative Meanings of a Global Environmental Issue, *Journal of Science Education and Technology,* 15(2), 168–178.

DOVE, J. (1996). Student Teacher Understanding Of the Greenhouse Effect, Ozone Layer Depletion and Acid Rain. *Environmental Education Research*, 2(1), 89–100.

GAMBRO, J. S. & SWİTZKY, H. N. (1994). A National Survey of Environmental Knowledge in High School Students: Levels of Knowledge and Related Variables. *Paper presented at the Annual Meeting of the*

American Educational Research Association (New Orleans, LA April 4–8, 1994).

GRODZINSKA-JURCZAK, M. , STEPSKA, A. , NIESZPOREK, K. , & BRYDA, G. (2006). Perception of Environmental Problems among Pre-school Children in Poland, *International Research in Geographical and Environmental Education,* 15(1), 62–76.

GROVES F. , & PUGH A. (1999). Elementary Pre-Service Teacher Perceptions of the Greenhouse Effect. *Journal of Science Education and Technology*, 8(1), 75-81.

İŞYAR, N. (1999). İlköğretim (3. 4. 5. Sınıf) Öğrencilerin Olumlu Çevresel Tutumların Yaş ve Sosyo- Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

KHALID, T. (2001). Pre-Service Teachers' Misconceptions Regarding Three Environmental Issues. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 102–120.

KHALID, T. (2003). Pre-Service High School Teachers' Perceptions of Three Environmental Phenomena. *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50.

KIRIMHAN, S. (2006). *Hava Kirliliği ve Kontrolü, Çevre Yönetimi Dizisi* No:3, Ofset Matbaacılık, Ankara.

LEIGHTON, J. P. , & BISANZ, G. L. (2003). Children's And Adults' Knowledge and Models of Reasoning about the Ozone Layer and Its Depletion. *International Journal of Science Education.* 25(1), 117–139.

LITTLEDYKE, M. (2004). Primary Children's Views on Science and Environmental Issues: Examples of Environmental Cognitive and Moral Development. *Environmental Education Research*, 10(2), 217-235.

MAKKI, M. H. , ABD-EL-KHALIC, F. , & BOUJAOUDE, S. (2003). Lebanese Secondary School Students' Environmental Knowledge and Attitudes*, Environmental Education Research,* 9(1), 21- 33.

MICHAIL, S. , STAMOU, G. A. , & STAMOU, G. P. (2007). Greek Primary School Teachers' Understanding of Current Environmental Issues: An Exploration of Their Environmental Knowledge and Images of Nature. *Science Education,* 91(2), 244–259.

MYERS, G. , BOYES, E. , & STANISSTREET, M. (2004). School Students' Ideas about Air Pollution: Knowledge and Attitudes. *Research in Science & Technological Education*, 22(2), 133–152.

ÖSTERLİND, K. (2005). Concept Formation in Environmental Education: 14-Year Olds' Work on The İntensified Greenhouse Effect and The Depletion of The Ozone Layer. *International Journal of Science Education,* 27(8), 891–908.

PALMER, J. A. (1993). From Santa Claus to Sustainability: Emergent Understanding of Concepts and Issues in Environmental Science. *International Journal of Science Education*, 15(5), 487–95.

PALMER, J. A. (1995). Environmental Thinking in the Early Years: Understanding and Misunderstanding of Concepts Related To Waste Management. *Environmental Education Research,* 1(1), 35–45.

PAPADIMITRIOU, V. (2004). Prospective Primary Teachers' Understanding of Climate Change, Greenhouse Effect, and Ozone Layer Depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 299–307.

PEKEL, F. Ö. (2005). High School Students' and Trainee Science Teachers' Perceptions of Ozone Layer Depletion. *Journal of Baltic Science Education,* 1(7), 12–21.

PEKEL, F. Ö. , & ÖZAY, E. (2005). Turkish High School Students' Perceptions of Ozone Layer Depletion. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 115–123.

PUI-MING YEUNG, S. , BOYES, E. , & STANISSTREET, M. (2004). Air Pollution: The Knowledge and Attitudes of Secondary School Students in Hong Kong. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(1), 21–37.

RIECHARD, D. & PETERSON, S. (1998). Perception of Environmental Risk Related to Gender, Community Socioeconomic Setting, Age, and Locus of Control. *Journal of Environmental Education,* 30 (1), 11–19.

SORAN, H. , MORGIL, İ. , YÜCEL, S. , ATAV, E. & IŞIK, S. (2000). Biyoloji Öğrencilerinin Çevre Konularına Olan İlgilerinin Araştırılması ve Kimya Öğrencileri ile Karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 128–139.

ŞAMA, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99–110.

THORNBER, J. , STANISSTREET, M. , & BOYES, E. (1999). School Students' Ideas about Air Pollution: Hindrance or Help for Learning? *Journal of Science Education and Technology,* 8(1), 67–73.

TOSUNOGLU, C. (1993) A Study on the Dimensions and Determinants of Environmental Attitudes. *Unpublished PhD Thesis*, Middle East Technical University, Turkey.

TUNCER, G. , ERTEPINAR, H. , TEKKAYA, C. & SUNGUR S. (2005). Environmental Attitudes of Young People in Turkey: Effects of School Type and Gender. *Environmental Education Research,* 11(2), 215–33.

TÜRKÜM, S. (1998). *Çağdaş Toplumda Çevre Sorunları ve Çevre Bilinci. Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 165–181.

YILMAZ, A. , MORGIL, İ. , AKTUĞ, P. , & GÖBEKLI, İ. (2002). Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları

Konusundaki Bilgileri ve Öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 156–162.

YILMAZ, M. , SİPAHİOĞLU, Ş. , & YILDIZ, K. (2005). *Çevre Bilimi*. Gündüz Yayınevi, Ankara.

EXAMINING ELEMENTARY SECOND GRADE STUDENTS' KNOWLEDGE LEVELS ABOUT AIR POLLUTION ACCORDING TO THEIR SOCIOECONOMIC SITUATIONS

Emine Selcen DARÇIN[*] Ayse SERT CIBIK[**]

1. THE AIM AND IMPORTANCE OF RESEARCH

Air pollution is one of the most important global environmental problems. Therefore, this subject is thought to be given importance in the curriculums in which subjects of environment are given. Also, in our research it has been aimed that present condition is revealed through determining elementary second grade students' levels of knowledge and perception about this subject.

2. METHOD

2. 1. Sample

186 students of the second grade in the elementary schools who study in the centre of Ankara and 141 students of the second grade studying in the centre of Adana constitute the sample of the research. The measurement vehicle has been applied to 327 students taking place in the sample.

2. 2. Data Gathering Vehicle

Measurement vehicle with 17 items that was prepared to define elementary students' knowledge levels related to "Air Pollution" has been used in this research. These items constitute a rating measurement including 5 expressions related to pollutants causing to air pollution, 5 expressions related to sources of air pollution and 7 expressions related to negative effects of air pollution.

The first state of scale has been applied to 50 elementary 8th year students who were not included in the sample. Expressions that were left blank or were not understood by students have been corrected in the offer of experts in the direction of datum got from practice. Cronbach alpha reliability coefficient of the measurement vehicle has been calculated as (α) = 0. 70. Moreover, a survey with 8 items including some socioeconomic qualities such as information sources related to air pollution, geographical regions in which students are registered in population, monthly incomes of their families, the education levels of their parents, students' settlement units and genders.

The datum obtained in the end of the study have been evaluated through making one-way anova analysis for unrelated samples, t- test for independent groups and percentage-frequency in the programme of SPSS 11. 00.

2. 3. The Analysis and Commenting of Datum

[*] Asist. Prof. Dr. Sakarya University Faculty of Science and Lettersn Department of Biology-Botanic Esentepe / SAKARYA

[**] Research Assistant Gazi University Faculty of Education Department of Science Education Teknikokullar/ ANKARA

The values of percentage (%) and frequency (f) that belong to the answers related to expressions of students included in the sample have been calculated. "T" that takes place in tables means "total student". The knowledge levels of students are tried to be determined according to some socioeconomic qualities and findings that were obtained. How much they have been affected by their daily lives while they constitute the knowledge about air pollution has been commented to their answers.

3. RESULTS and SUGGESTIONS

In the conclusion of this study, it has been defined that elementary second grade students' knowledge levels are quietly low about the negative effects of air pollution, the sources of air pollution and the effects of pollutants. It has been found that students constitute their knowledge in the direct of informations they got from their families. Moreover, it is observed that students are affected by the settlement units in which they study and the education level of their fathers.

These items can be suggested in the light of these findings:

* Students' prior knowledges and misconceptions they formed in their minds should be determined, and new and different teaching strategies should be improved through dealing with different and insufficient points related to these concepts.

* It is possible that teachers can conribute to education through using visual and experimental materials aimed at environmental problems and through being faithful to the general knowledge levels of students .

* The subjects of environment have to be evaluated through examining together with other fields such as politics, economy, the socioeconomic structure. In the same way, families, non-governmental organizations and press have to support the students sensitively.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 205-218.

TEKKE EDEBİYATI MI, TÜRK TASAVVUF EDEBİYATI MI?[*]

İsmail GÜLEÇ[**]

Öz

Edebiyatımızın önemli damarlarından olan tasavvufi edebiyatın isimlendirilmesi tartışılan konulardandır. İlk başlarda Türk halk edebiyatı kitaplarının bir bölümü olarak değerlendirilen bu tür, daha sonra müstakil kitapların konusu olmaya başlamakla beraber, isimlendirilmesinde ortak bir görüş oluşturulmuş değildir. Tam olarak belirlenemeyen bir diğer husus da tasavvufi şiir ve mutasavvıf şair tanımlamalarından ne anlaşılacağıdır.

Bu bildiride tasavvuf edebiyatının çerçevesini tespit etme önerisinde bulunulacak ve 'Mutasavvıf şair kimdir?' ve 'Tasavvufi şiir nedir?' sorularına cevaplar verilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türk edebiyatı, Tekke edebiyatı, tasavvuf edebiyatı, tasavvufi şiir.

Turkish Mystic literature or Dervish lodge's literature?

Abstract

The sufi (mystic) poets denomination which the most of the major arteries is debated issues. In the beginning, it had been classified the part of Turkish folk literature, later on, began to be matter of substantive books. Nonetheless has not been created a standard name. Exactly one other issue that can not be determined is what it mean sufi poets and poems.

In this paper we will propose to determine the framework of mystic literature and we will try to answer questions "Who is mystic poet" and "What is the mystic poetry"

Keywords: Turkish Literature, Lounge literature, Mystic Literature, mystic poetry.

Türkiye'de son yıllarda üniversitelerin ve araştırmacıların sayısındaki artışa paralel olarak tasavvuf-tekke edebiyatı ile ilgili çalışmalar geniş bir literatür oluşturacak kadar artmıştır. Yeni yapılan bu çalışmalarla sahanın sınırları daha da belirginleşmiş, ilk başlarda halk edebiyatı kitaplarının bir bölümü içinde değerlendirilen bu edebiyat, müstakil kitapların konusu olmaya başlamıştır. Bununla birlikte edebiyatımızın önemli damarlardan biri olan tasavvufi şiirin isimlendirilmesinde henüz bir birlik oluşturulmuş değildir. Klasik edebiyatımızda bir üslup özelliği olarak dile getirilen ve 'tasavvufâne', 'rindâne', 'hakîmâne',

[*] 25-27 Nisan 2007 tarihleri arasında Erzurum'da düzenlenmiş olan *Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri metninin gözden geçirilmiş halidir.

[**] Doç. Dr. , Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, igulec@sakarya. edu. tr, www. ismailgulec. net

'ârifâne' gibi terimlerle ifade edilen bu tarz şiir; dini, İslâmî, İslâmî-Türk, tasavvufî, mistik, dinî-tasavvufî halk edebiyatı, tekke, zümre-tarikât edebiyatı gibi adlarla anılmış ve araştırmacıların görüş ve değerlendirmelerine göre çeşitli şekillerde tasnif edilmiştir.

Günümüzde, tekke -tasavvuf- edebiyatı, ansiklopedi ve ders kitaplarında yer alan genel tasnife göre; anonim ve âşık edebiyatı ile birlikte halk edebiyatının bir alt bölümü olarak incelenmektedir. Anonim halk edebiyatının halk bilim çalışmalarıyla birleşmesi ve kendi içinde müstakil bir disiplin oluşturması âşık ve tekke edebiyatlarından farklılaşmasını sağlamış ve bu iki tarz şiirin müstakil olarak değerlendirilmesine yol açmıştır.

Oysa başlangıç dönemlerinde, Türkiye'de halk edebiyatı çalışmalarının ilk ve önemli temsilcisi Fuad Köprülü başta olmak üzere (1991: 1–7), Abdülbaki Gölpınarlı (1968: 357–74), Pertev Naili Boratav (2000: 86–87) Şükrü Elçin (1986: 1–4) gibi araştırmacılar, bu tür metinlerin halk edebiyatı içinde değerlendirilmesi gerektiğini söylüyorlardı. Buna karşın Agâh Sırrı Levend (1988: 28–37) Vasfi Mahir Kocatürk (1968: 3–7) ve Abdurrahman Güzel (2000: 48–49) ise bu tip metinlerin halk ve divan edebiyatları ile ilişkileri olmakla birlikte zaman içinde kendilerine özgü bir kimlik geliştirdiklerini belirttikten sonra ruh ve yapı itibarıyla Türk edebiyatında ayrı bir disiplin, diğer iki geleneğin de bağlı olduğu üçüncü bir gelenek olması gerektiğini iddia etmektedirler. (Akarpınar, 2006: 632–33)

Bu edebiyatın oluşması ve gelişmesi, tasavvufi düşünce hareketlerinin bu topraklara gelişiyle çok yakından ilgilidir. Bundan dolayı meseleyi daha iyi anlamak için tarihsel gelişim göz önünde bulundurulmalıdır.

Osmanlılar Anadolu'ya geldikleri zaman tasavvufi hareketler iyice yayılmıştı ve hemen her bölgede nüfuz sahibi şeyhler bulunuyordu. Selçuklular döneminde Konya ve Kırşehir tasavvufun iki farklı yönünün geliştiği iki kaynaktı. Özellikle Selçuklu Devleti'nin yıkılmasından sonra oluşan siyasi karmaşa ve kavgalarda, kendilerine taraf ve meşruiyet kazandırmak isteyen beylikler şeyh efendilere yoğun ilgi gösterdiler. Ertuğrul Gazi ve devletin kurucusu Osman Gazi mutasavvıflarla çok yakın ilişki içindeydiler. Edebâlî birinci padişahın kayınpederi, Hacı Bektaş Veli ise ikinci padişah Orhan Gazi'nin dua edicisi şeyhler idi. Dolayısıyla bu devirlerde yazılan şiirlerde tasavvufi ve dini öğeler çokça bulunuyordu. Bundan dolayı Osmanlı edebiyatının başlangıcını tasavvuf devrinin açtığı düşünülürdü. (Şehabeddin Süleyman, Köprülü, 1913; s. 132–3) Âşık Paşa, Süleyman Çelebi ve Şeyhî bu dönemin mutasavvıf şairleri arasında zikredilmektedir. Bu anlayışa göre tasavvuf bir edebiyat olarak değil, Türk edebiyatı devirlerinden biri olarak görülmektedir.

Fuat Köprülü (1890–1966), daha sonra tek başına kaleme aldığı *Türk Edebiyatı Tarihi*'nde Hoca Ahmed Yesevî ile başlattığı bu akım için 'Tasavvufî Halk Şiiri' ismini kullanmaktadır. (1981: 192) Anadolu'ya gelindiğinde ise bu akımı Yunus Emre ile devam ettirirken 'Sufîyâne Türk Şiiri' başlığıyla yeni bir akımdan söz

etmekte, Ahmed Fakih, Şeyyad Hamza ve Sultan Veled'i bu isim altında değerlendirmektedir. (1981: 260–3) İsimlendirirken de şiirlerin hitap ettikleri toplumları göz önünde bulundurmaktadır.

"Edebi eser "muayyen bir zevk seviyesine mensup okuyuculara her hangi bir tesir telkin ve tebliğ eden" eserdir. Zevk seviyeleri, ilerlemiş cemiyetlerde birbirinden çok farklıdır. Çünkü ictimâi iş bölümü, bir cemiyet içindeki ferdleri ayrı ayrı vazifelere tahsîs etmek sûretiyle onlar arasında yaşamak, görmek ve duymak itibarıyla bir çok farklar doğuruyor. İctimâi sınıfları, meslekî zümreleri vücûda getiren bu amil, tabiatıyla çeşitli çeşitli bir takım zevk seviyeleri de vücûda getiriyor. Bugünkü değil, mesela bundan üç dört asır evvelki "Anadolu Türklerini bir misal olarak göz önüne getirirsek, fikir ve zevk seviyeleri bakımından birbirinden çok farklı bir takım sınıfların ve mesleki-mezhebî zümrelerin mevcûdiyetini görürüz... "Halk edebiyatı" mahsulleriyle bedii ihtiyâcını tatmîn eden basit bir köylü, klasik edebiyat tesiri altında kalmış derviş-aşıkların destanlarını dinleyen bir yeniçeri, Arap-Acem edebiyatlarının bütün inceliklerine vakıf bir medrese veya saray mensubu elbette birbirinden çok farklı zevk seviyelerine mensuptur... Diğer taraftan mahiyetleri ve an'aneleri birbirinden farklı olan ve birbirinden ayrılan çeşitli tarikat mensupları mesleki zümreler erbabı da kendilerine mahsus 'zümrevî edebiyatlar' vücûda getirmişlerdir. " (Köprülü, 1981: 3–4)

Fuad Köprülü'nün bu değerlendirmesi kendisinden sonra gelen araştırmacıların bu yönde düşünmelerini temin etmiş ve bir dönem talebesi olan Abdülbaki Gölpınarlı tarafından geliştirilerek aşağıda açıklanacak olan üçlü tasnife dönüştürülmüştür. Gölpınarlı'nın bu tasnifi de kendisinden sonra gelen birçok araştırmacı tarafından taklit edilmiştir.

Fuad Köprülü, tasavvuf edebiyatının menşei bahsinde İslamiyet etkisinde gelişen Türk edebiyatının daha iyi anlaşılabilmesi için İslami edebiyatın oluşum sürecini anlatmakta ve bu süreçte oluşan 'Edebiyât-ı Sûfiye' yani tasavvuf edebiyatının doğuşunu ve gelişimini bizdeki tasavvuf edebiyatının beslendiği ve etkilendiği kaynak olarak zikretmektedir. (1981: 125–127) Bu tarihsel bilgi onun temellendireceği tasnif için oldukça önemlidir.

Köprülü, Acem edebiyatında tasavvufun gelişimini özetlerken tasavvuf edebiyatının bir özelliğine daha dikkat çekmektedir. O, Hakim Senâî ve Feridüddin Attar gibi şairlerin şiirlerini tasavvuf altında değerlendirmemektedir. İsimleri geçen şairler hayatlarını bir sufi gibi geçirmelerine rağmen eserlerini halka ahlak ve sûfî adâbını telkin maksadı ile yazmış oldukları için tam manasıyla mutasavvıf şair sayılmazalr. Çünkü Köprülü, onların şiirlerini *ruhtan kopan akıl başta değilken söylenen bir feryâd değil, uzun ve ince düşüncelerle belirli bir biçimde yazılmış* "ahlâk-ı sûfiye" mecmuası şeklinde değerlendirmektedir. (1981: 126) Köprülü'nün bu ayrımına göre mutasavvıf şairlerin şiirleri ikiye ayrılmaktadır: Öğretici (didaktik) olanlar ve coşkulu (lirik) olanlar. *Mesnevî*, *Mantıku't-Tayr*, *İlâhînâme*, *Gülşen-i Râz* vb halka hakikatleri öğretmek üzere

kaleme alınmış eserler olarak kabul edildiği için ilkinden ayrılmaktadır. Mevlana'nın *Divân*'ı tasavvufî şiire, *Mesnevî*'si de ahlâk-ı sûfiye denilen türe güzel bir örnek olarak verilmektedir. İran şiirinde lirik eserlerin azlığına karşın didaktik eserlerin çokluğuna dikkat çeken Köprülü, tasavvuf edebiyatının sosyal şartların da etkisiyle o kadar etkili olduğunu, lâ-dinî şiir yazan şairlerin bile tasavvufun kavramlarını, mecazlarını, mazmunlarını şiirlerinde kullandığını söyler. (1981: 130) Şûhâne deyince akla gelen Nedim'de bile bu tür özellikleri görürüz. Köprülü'ye göre bu özellik bu tip şiirleri tasavvufi şiirden saymamıza yetmez. Tasavvufî saymamız için tasavvufî bir hal içindeyken, kendinden geçmiş bir vaziyette söylenilmiş olması lazımdır.

Tasavvuf edebiyatının iki ana damardan beslendiğini söyleyebiliriz. Bunlardan birincisi, *Kaside-i Bürde* ile başlayan, İbn Fariz kasideleri ile devam eden Arap edebiyatı eserleriyle, Ebu Said'in rübaileriyle zirveleşen ve Mevlana ile tekemmül eden Acem edebiyatının güzel örnekleridir. Selçuklu'nun merkezi Konya başta olmak üzere Arap-İran edebiyatının tasavvufî örneklerinden beslenen şairler de halka ulaşmak için Türkçe yazacaklardır. İkincisi ise İslamiyet öncesi Türk edebiyatının etkisinin devam ettiği ve hece ölçüsünün kullanıldığı, dilinin daha anlaşılır olduğu Ahmed Yesevî ile başlayan ve Yunus Emre ile devam eden XIII. asırda Türkistan, Harezm ve Horasan'dan gelen Yesevî ve Hayderî dervişlerinin kendileriyle beraber getirdikleri hikmetler ve ilahiler etkisindeki kaynaktır. Bu kuvvetli akım neticesinde Ahmed Fakih, Şeyyad Hamza, Sultan Veled, Hoca Dehhânî ve Yunus Emre gibi büyük şairler çıktı. Birincisinden 'Tasavvuf Şiiri, ikincisinden ise daha çok 'Tasavvufî Halk Şiiri' anlaşılmaktadır

Köprülü, tasavvufî halk şiirinin Anadolu'daki ilk mümessilleri arasında Sultan Veled, Ahmed Fakih ve Şeyyad Hamza'yı sıralamakta, ancak Yunus Emre'de en üstün olgunluk derecesine yükseldiğini belirtmektedir. (Köprülü, 1981; 263–7). Beslendikleri kaynaklara göre yapılan bu tür ayrım isimlendirme problemlerinin hem sebebi, hem de çözümü olacaktır. Tasavvufi şiir daha çok klasik edebiyat bünyesi içinde değerlendirirken diğeri tekke edebiyatı altında işlenecektir.

Daha çok Mevlevilik ve Bektaşilik ile ilgili neşrettiği kitaplarından tanıdığımız **Abdülbaki Gölpınarlı** (1900–1982) tasavvufî halk edebiyatını hitap ettiği zümrelere göre incelemiştir. Zümre adını verdiği şiirlerin kaynağının Yunus Emre olduğunu söyledikten sonra zümreleri üç ana başlık altında inceler:

1- Tasavvufi (Zühdî) halk edebiyatı: Zahidâne şiirlerden oluşur ve temsilcileri arasında Said Emre, İsmail Emre, Hacı Bayram Veli, Eşrefoğlu; Ümmi Sinan ve Sinan Ümmî, Niyâz-i Mısrî ve Aziz Mahmud Hüdayî zikredilmektedir.

2- Alevi-Bektaşi halk edebiyatı: Bu edebiyatın kendine has bir terminolojisinin olması, Alevi inançlarının yer alması, erkândan bahsetmesi, ehl-i beyt sevgisinin had safhada oluşu, Erdebil dergâhına bağlılık gibi özellikleri bulunduğu bu şiirin önemli temsilcileri arasında Kaygusuz Abdal, Hatayî, Pir Sultan Abdal, Kul Himmet, Seyranî, Harabî, Dertli, Turabî zikredilmektedir.

3- Hamzavi-Melâmî halk edebiyatı. Batınî temayüllerinin az olduğu, vahdet-i vücûd inancının çok sağlam olduğu, ehl-i beyt sevgisinin fazla olduğu ve tasavvufun temel kavramlarının görüldüğü Hamzavi-Melâmi edebiyatının temsilcilerinin arasında Hacı Bayram, Ahmet Sarban, Dukakinzade Ahmed, Vizeli Alaaddin, İdris-i Muhtefî, Muhyî, Lâmekânî Hüseyin, Oğlanlar şeyhi İbrahim, Sunullah Gaybî, Bosnalı Abdullah, Sarı Abdullah önemli temsilcileridir. (1968; 360-375)

Yukarıda üç farklı isim altında incelenen şairlerin bir kısmı klasik edebiyat, bir kısmı da tekke edebiyatı altında incelenmektedir. Ayrıca bütün tarikatlar arasında Bektaşilik ve Melamilik'i ayrı başlıklar altında incelemesi, bunun yanında diğerlerinin hepsini bir başlık altına alması tasnifte sıkıntı yaratmaktadır. Kendine has özellikleri olması bakımından Mevlevî edebiyatı da pekâlâ bir başlık altında incelenebilir. Örnekler çoğaltılabilir.

Konu ile ilgili görüş sahibi bir diğer araştırmacı olan **Agah Sırrı Levend** (1894–1978) Ümmet Çağı Edebiyatı'nın üç kolundan biri olarak 'Tasavvufî Halk Edebiyatı' ismini kullanmaktadır. Bununla beraber diğer iki koldan biri olan Halk Edebiyatı içinde 'tekke şiiri'nden bahsetmektedir, ancak bununla neyi kastettiğini açıklamamaktadır. (1988: 35) Bu tür şairlerin tasavvuf felsefesine dayandığı, muhatap olarak halkı seçtikleri ve halka yakın oldukları için bu türe Tasavvufi Halk Edebiyatı adını verdiğini söylemektedir. Bunların içinde bir bölüğünün ise tasavvuf neşvesi içinde ilahi bir inancın heyecanıyla yazılmış olmasından dolayı Tekke Şiiri olarak isimlendirilmektedir. (1968; 182) Levend'in verdiği örneklere baktığımızda halkın itikadının ve tasavvuf anlayışının şekillenmesinde etkili olmuş *Mesnevî*, *Envâru'l-Aşıkîn*, *Muhammediye*, *Ahmediye*, *Gülşen-i Tevhîd*, *Ravzatü't-Tevhîd*, evliya menkıbeleri ve tezkire türü eserleri görürüz. Şüphesiz bu isimle kastedilen anlam kendisinden sonra gelenlerce zikredilen isimle aynı olmasına rağmen farklıdır. Bu eserlerin ortak özelliği öğretici olmasıdır. Köprülü bu tür eserleri tasavvufi eser olarak kabul etmez. Gölpınarlı'nın tasnifine göre ise bu tür eserleri zühdî edebiyat altında tasnif edebiliriz. Bir de bunlardan farklı olarak tekkelerde okunan ilahi, nefes, nutuk ve devriyeler vardır. Bunların özelliği ise coşkulu oluşlarıdır. Bunlara da tekke şiiri adını vermektedir. (1968; 183–84) Önemli temsilcileri arasında Yunus Emre, Kaygusuz Abdal, Hatayî, Hacı Bayram Velî, Eşrefoğlu Rumî, Ahmed Sarbân, Ümmî Sinân, Üftâde, Pir Sultan Abdal, Aziz Mahmûd Hüdâyî, Niyâzî-i Mısrî Sezâî-i Gülşenî gibi isimler sayılmaktadır. Her iki başlık altında sıralanan şairlerin aynı düşüncede insanlara hitap ettiğini düşündüğümüzde isimlendirmenin sorunlu olduğunu söyleyebiliriz. Gölpınarlı'nın tasnifine göre de dar kapsamlıdır.

Türkiye'de halk edebiyatı çalışmalarında Köprülü'den sonra akla gelen ilk isim, bir dönem onun asistanlığını da yapan **Pertev Naili Boratav**'dır (1907–1998). Boratav'ın genel olarak kullandığı isim "Tekke şairleri ve edebiyatı" şeklindedir. Bununla beraber bu başlık altında bir takım farklılıklara da dikkat çekmektedir. Boratav, Tekke şairlerini yetiştikleri muhit açısından ikiye ayırmaktadır.

Tekkelerin (Bektaşi, Kadiri, Halveti vb.) kuruldukları ve geliştikleri şehirlerde yetişen şairleri tekke şairi olarak saymakta, buna karşın köy çevrelerinde özellikle Kızılbaş-Aleviler veya kendi mezhepleri arasında yetişen şairleri âşıklardan ayırmanın güç olduğunu dolayısıyla tekke şairleri arasında değil, âşıklar arasında zikredilmesinin daha doğru olacağını belirtmektedir. Mesela Pir Sultan Abdal birçok yönü ile âşıktır. Buna karşın şehirlerde yetişmiş tekke şairleri içinde aşık geleneğiyle ortak özellikler gösterenler Bektaşi şairleridir. Aziz Mahmut Hüdayî ve Niyazî Mısrî gibi şairlerin ise katıksız tekke şairi olduklarını söyler. (Boratav, 1992; 21–22)

Boratav'ın tekke şiirine yüklediği bu anlam onun genel anlayıştan farklı olduğu bir yöndür. Farklı olduğu bir başka yön ise bir başka eserinde şairler arasında Bektaşi-Alevi ayırımı yapmaması, din ve tasavvuf şairleri ile laik şairler diye ikiye ayırmasıdır. (Boratav, 2000[b]) Yunus Emre, Kaygusuz Abdal, Hacı Bayram Veli, Hatayî, Pir Sultan Abdal, Kul Himmet, Ümmi Sinân ve Harâbî'yi din ve tasavvuf şairleri arasında zikretmektedir. Görüldüğü gibi Boratav'ın konuya ilişkin görüşleri zaman içinde değişiklik göstermiştir.

Boratav'ın Halk Edebiyatının anonim eserleri incelemesi gerektiğini, Aşık ve Tekke edebiyatlarının farklı sınıflara ait zümre edebiyatları olduğunu ve müstakil olarak incelenmesi gerekti-ğini söylemesine karşın (1982: 31-32) **Şükrü Elçin** her ne olursa olsun Tekke Edebiyatı şairlerinin ürünlerini Halk Edebiyatı içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. (1977: 1–16) Ancak eserlerinde bu konu çerçevesinde verdiği bilgiler oldukça azdır. Çalışmalarını halk edebiyatının diğer sahalarında yoğunlaştırmış olması onun konuya biraz uzak kaldığı izlenimini uyandırmaktadır.

Tekke şiiri ve abdallar zümresi diye bir ayırım yapan bir başka araştırmacı **Necla Pekolcay**'dır (1925–2008). Pekolcay İbrahim Gülşenî, Ümmî Sinân, Aziz Mahmud Hüdâyî, Hacı Bayram Velî, Üftâde ve Ahmed Sarbân gibi şairleri, tekke şairleri içinde, Boratav'ın aşık olarak ifade ettiği Kaygusuz Abdal, Abdal Musa, Abdal Murad, Abdal Kumral ve Pir Sultan Abdal'ı ise abdallar zümresi içinde değerlendirmektedir. Pekolcay'a göre bunların özellikleri Müslüman ve İslam tasavvufuna bağlı olan Türkler olmalarıyla birlikte inançlarında Şamanizm etkilerinin görülmesi ve bir kısmının Alevi, bir kısmının da Hayderî ve Kalenderî olmasıdır. (1994b; 286) Bu tasnif de metin merkezli olmaktan çok yazarın düşüncesine göre yapılmıştır.

Nihat Sami Banarlı (1907–1974), *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi* isimli eserinde Köprülü'nün tasnifinin etkisinde kalarak bu edebiyatı 'Tasavvuf Edebiyatı' ve 'Tasavvufi Halk Edebiyatı' şeklinde isimlendirerek birbirinden ayırmaktadır. (1983; 307, 325) Banarlı meşhur eserinde önce Türk edebiyatını yüksek zümre, halk ve tasavvuf olarak üçe ayırmaktadır. Tarikat mensuplarının meydana getirdiği edebiyat olan tasavvuf edebiyatına tekke de denilebileceğini söylerken (1983; 216) tekke ile tasavvuftan aynı anlamdaymış gibi bahsetmektedir. Ayrıca bu edebiyatın divan ve halk edebiyatı arasında köprü vazifesini gördüğünü de ilave

etmektedir. Bektaşiliği halk tarikatı, Mevlevîliği ise yüksek zümre tarikatı olarak görmektedir. (1983; 291-294) Banarlı'nın bu kitabında isim konusunda bir birlik görülmemektedir. Bazen Türk tasavvuf edebiyatı bazen de tekke edebiyatı şeklinde geçmekte, ayrıca Hayderî ve Kalenderî dervişlerin meydana getirdiği eserleri de 'Tasavvufi Halk Edebiyatı' adıyla tarif etmektedir. Daha çok Bektaşî ve Babaî tarikatları arasında gelişen bu edebiyatın temsilcileri arasında Yunus Emre'nin en önde gelen şair olarak zikredilmesi dikkat çekmektedir.

Vasfi Mahir Kocatürk (1907–1961) *Türk Edebiyat Tarihi* isimli eserinde edebiyatımızı saz, divan ve tekke başlıkları altında üç bölümde incelemektedir. (1968; 52) Tekke edebiyatının ilk büyük temsilcisi olarak da Ahmet Yesevî'yi zikretmektedir. (s. 53) Bu eserde tasavvufi ve tasavvufi halk şiiri ayrımı yapılmamakta, hepsi tekke edebiyatı adı altında incelenmektedir.

Amil Çelebioğlu (1934-1990) makalelerinde dini-tasavvufî edebiyatı kullanmayı tercih etmekle birlikte, muhtelif yazılarında İslamî-Türk edebiyatını da kullanmıştır. O tasavvufu müstakil bir edebiyat olarak görmemekte, dinî edebiyatın bir parçası olarak ele almaktadır. (1998; 697–701)

Cemal Kurnaz (2002; 44) ve **Mustafa Tatçı** (1997) daha çok dinî-tasavvufî halk edebiyatı ismini tercih etmektedirler. Kitaplarının başlığında bu ismi kullanırken kitaptaki ilk yazıda İslâmî Türk edebiyatını tercih etmişlerdir (1997; 1). Tatçı, daha sonra yazdığı bazı eser, makale ve söyleşilerinde "Türk Tasavvuf Edebiyatı" ismini tercih etmiştir.

Konuyla ilgili müstakil kitaplar yazan Abdurrahman Güzel ve Erman Artun eserlerine "*Dini-Tasavvufî Türk Edebiyatı*" adını vermişlerdir. Bu konuda yaptığı müstakil çalışmalarla öne çıkan **Abdurrahman Güzel** kitabında birçok yerde tekke edebiyatı adlandırmasını da kullanmaktadır. Güzel, dini-tasavvuf edebiyatının kökenini İslamiyet öncesine kadar götürmekte, Uygurlar döneminde dini ve vecdî muhtevalı eserleri bu edebiyatın öncülleri saymakta, İslamiyet'le birlikte daha güçlü örneklerin verildiğini belirtmektedir. (2000; 17)

Erman Artun'da gördüğümüz tasnif farklıdır. Artun konuyu önce 'Dini-tasavvufi halk edebiyatı' ve 'klasik tasavvuf edebiyatı' olarak ikiye ayırmaktadır. (2002; 46–47) Birincisinden halk edebiyatı içinde gelişen, ikincisinden de divan edebiyatı bünyesinde gelişen edebiyat kastedilmektedir. Artun'a göre şehir merkezlerinde ve aruzla yazılan tasavvufi şiirlerde telkin görülmez. Buna karşın halk arasında yayılmış tarikatların mensuplarının şiirlerinde, muhataplarının halk olması hasebiyle halk şiirinden aldıkları biçim ve türlerde halkın anlayacağı bir dille yazmışlardır. Bunlar tam anlamıyla ne divan şairi ne de âşık sayılabilirler. Eğer divan şiirinin formlarını kullandılarsa tasavvufi halk şairi ve halk şiirine yakın ise hak aşığı şeklinde iki ayrı zümreye ayırmaktadır. (2002; 47–48) Hak aşıkları diğerlerinden telkinci yaklaşım sahibi olmaları bakımından da ayrılırlar. Görüldüğü gibi Köprülü'den esinlenen bu tasnifte de birbirinin içine giren şiir ve şairlerin olması kaçınılmazdır.

Artun ayrıca, beslendikleri kaynak bakımından dini-tasavvufi halk edebiyatını zümrelere ayırmaktadır. (2002; 50-57) Zühdi halk edebiyatı, Melâmî-Hamzâvî zümre edebiyatı ve Alevi-Bektaşî zümre edebiyatı olmak üzere üçe taksim etmektedir. Son ikisine mensup şairlerin isimlerini verirken ilkinde herhangi bir isim vermediği için hangi şairleri kastettiği tam olarak anlaşılmamaktadır. Ayrıca yukarıda isimleri verilen edebiyatları zümre edebiyatı başlığı altında incelerken Bâtinî, Hurûfî ve İşrâkîlik akımlarını yukarıdaki edebiyatları etkileyen zümreler olarak tasnif etmektedir. Gölpınarlı'nın tasnifi etkisi altında yapılan bu tasnif kendi içinde bir takım problemleri barındırmaktadır.

Nurettin Albayrak tekke dışında gelişen ve dini yönü ağır basan eserlerin de bu bölüme girmesinden dolayı tekke edebiyatı teriminin anlamını 'Dini-tasavvufî halk edebiyatı' şeklinde genişletmiştir. (2004: 228–229)

Bunlardan başka birçok araştırıcı eserlerinde konu ile ilgili değişik isimlendirme ve tasniflerde bulunmuşlardır. **Suat Batur** *Açıklamalı-Örnekli Türk Halk Edebiyatı* isimli eserinde 'Dinsel-Tasavvufi Türk Halk Şiiri'ni kullanmıştır. (1998; 276–308) Ancak bu isim oldukça sorunlu olup birincisinde Türkçe –sel ekini kullanıp ikincisinde Farsça nisbet i'sini kullanması tutarsızlık olup kulağa hoş gelmemektedir. [*]

Metin Karadağ isim olarak 'Tekke Şiiri'nin en iyi tercih olduğu görüşündedir. Ancak bu *tabirle sadece dervişlik mahsülleri ve sadece tekkede meydana gelen şiirleri değil, onlara mahsus evsafı taşıyan bütün dini şiirlere de teşmil etmek lazımdır*, demektedir. (1993; 132) Gölpınarlı'nın tasnifine bağlı kalarak tekke edebiyatı altında zümre edebiyatlarını incelemekte, Alevi-Bektaşi ve Hamzavi-Melâmî alt başlıklarına ayırmaktadır. (133-135) Ancak zümre edebiyatları aralarında olduğu söylenen farklara baktığımızda genel tekke şiiri ile aralarında pek bir farkın olmadığı görülür. Hele Hamzavi-Melâmî şiirini açıklamak için söylenen özellikleri tüm şiirlere teşmil edebiliriz. Dolayısıyla Karadağ'ın bu tasnifini açıklarken ileri sürdüğü görüşler oldukça tartışmalıdır.

Öcal Oğuz ise Alevi-Bektaşî Edebiyatı gibi zümreye dayalı tasnif ve isimlendirmelere karşı çıkmakta, Kadiri, Nakşi vs. edebiyatı olmayacağı gibi onun da olamayacağını söylemektedir. (2000; 92)[2]

Mustafa Sever *Türk Halk Şiiri* isimli eserinde kendisinden öncekilerden daha farklı bir tasnif yapmaktadır. Söz konusu şiirleri yazan şairleri aşık bahsi altında incelemektedir. Aşıkları bulundukları zümrelere göre köylü, kasaba, yeniçeri, göçebe ve tasavvuf olarak beşe ayırmakta, mezkur şiirleri beşinci başlık altında incelemektedir. (2003; 39) Bu tasnif de tasavvufî şiirin tamamını kapsamamaktadır.

---

[*] Ayrıca belagat bakımından da bu isimlendirme kusurludur (kıyasa muhalefet).

[2] Böyle olmakla beraber başlığı Alevi-Bektaşi edebiyatı olan çok sayıda eser yayınlanmış ve bu eserler müstakil bir literatür oluşturacak mahiyete erişmiştir.

Tekke-Tasavvuf Edebiyatı adlandırmasını kullanan diğer iki araştırmacı **R. Bahar Akarpınar** ve **Mustafa Arslan**'dır (2006; 213). Araştırmacılar, bugüne kadar kullanılan isimleri sıraladıktan sonra konu ile ilgili tartışmaların kısa bir özetini vermekte, konunun sınırlarını belirlememin zorluğunu belirttikten sonra görüşlerini şöyle özetlemektedirler:

"Her metnin üretildiği ve tüketildiği çevrelerden "anlam" kazandığı; o çevrelerin dünyaya bakışını ve ortak değerlerini yansıttığı kabulünden yola çıkarak dini-tasavvufi karakterli metinlerin adlandırılmasında "belirli bir sosyal çevrede, belirli bir düşünceye göre, belirli işlevler yükleyerek, belirli icra ortamlarında aktarılmak üzere meydana getirilen edebi birikim" yaklaşımını vurgulayabilmek için "tekke-tasavvuf edebiyatı" ifadesinin kullanılabileceği kanaatindeyiz. " (2006; 215)

Öncekilerin zümre edebiyatıyla kastettiklerini farklı bir söylemle iddia eden R. Bahar Akarpınar bir başka makalesinde ise 'tasavvufî halk edebiyatı' ve 'tasavvufî Türk edebiyatı' isimlerini kullanmaktadır. (2006[b]: 633–659) Tasavvufun konusu olan bilginin halka aktarılmasının şiir yoluyla olduğunu söyledikten sonra bu açıdan bakıldığında tasavvufi şiirin estetik bir yol değil, bir eğitim veya telkin yöntemi olarak seçildiğini söylemesi (2006: 632) Köprülü'nün en başta yapmış olduğu açıklamayla farklılık göstermektedir. Ayrıca tasavvufi şiirin tam da bu olmadığı daha farklı olduğu hep söylenegelmiştir. [*]

Sonuç

Halkbilimdeki gelişmeleri ve halk edebiyatı başlığı altında daha çok anonim eserlerin yer aldığını düşündüğümüzde, Abdurrahman Güzel'in de açıkça belirttiği gibi tasavvuf edebiyatının müstakil bir başlık altında incelenmesi bir zaruret halini almıştır. Nitekim son yıllarda bu başlıkla yayınlanan kitapların sayısının artıyor olması da bunu göstermektedir.

Bu edebiyata mensup şairlerin ortak özellikleri bir tarikata mensup oluşlarıdır. Ancak bu mensubiyet de tek başına yetmemektedir. Bunun için sülûku esnasında yaşadığı yoğun duyguları dile getirmeli veya başlangıç düzeyinde olanları uyarmak ve eğitmek amacıyla yazılmalıdır. Bu iki amaç dışında yazılanlar bu edebiyatın konusu değildir. Biz, yukarıda sıralanan isimler arasında "**Türk Tasavvuf Edebiyatı**" isminin en doğrusu olduğunu düşünüyoruz. Gerekçelerim de şunlardır:

1. Bu edebiyatın konusu olan eserler Türkçe olduğu için baş tarafına Türk ibaresini koydum. Türkçe olmayan eserler konumuz içinde değildir. Ancak tasnifde Doğu Türkçesi ve Batı Türkçesi şeklinde bir ayırıma gidilebilir, veya

[*] Yukarıda zikredilen isim ve eserlerin sayısı çoğaltılabilirdi. Ancak sonucu değiştirecek veya katkıda bulanacak bir görüş olmadığından ve tekrarlara düşmemek için bunlarla yetinildi. Yukarıda isimlendirme ile ilgili görüşleri ve kullanımdaki tercihleri özetledik.

Anadolu sahası ve Orta Asya sahası gibi bir ayrım da yapılabilir. Ancak bu ayırımlar şimdilik ismi etkileyecek türde değildir.

2. İkinci olarak 'tasavvuf' diyerek dini edebiyat ile kastedilen türleri de dışarıda bırakıyorum. Çünkü burada yer alan tevhid, münacat, naat vb. türler zaten klasik edebiyatımızın türleridir. Dolayısıyla onları oradan ayırmak klasik edebiyatımızı klasik yapan özellikleri koparmak demektir. Dini edebiyat içinde yer alan türlerin aslında klasik edebiyat içinde de yer aldığını düşündüğümüzde kesinlikle tasavvuf edebiyatının içinde yer almamalıdır. [3] Ayrıca İslami Türk Edebiyatı içinde de aynı türler ve eserler zikredilmektedir. Dini-Tasavvufi olup İslami-Türk edebiyatının konusu olmayan hiçbir eser bulunmamaktadır. Ayrıca, mutasavvıf şairlerin, şiirlerinde eleştirdikleri zahid tipiyle bir arada zikredilmekten hoşlanacaklarını da sanmıyorum.

3. Edebiyat diyerek de hem manzum hem de mensur eserleri alıyoruz. Bununla beraber tasavvuf edebiyatıyla kastedilen ağırlıklı olarak şiirdir. Mensur eserler daha çok öğretme amacıyla yazıldıkları ve edebi bir kaygı taşımadıkları için bu bahiste değerlendirilmelerine gerek görülmemektedir. Ancak şiirlerde geçen kimi kavram ve terimlerin daha iyi anlaşılması için bu tür kaynaklara müracaat edilmelidir. Edebiyat şeklinde isimlendirilmesi bundan sonra yazılacak tüm edebi eserleri de kapsaması içindir.

Burada ileri sürmek istediğim bir öneri de şudur: Türk Tasavvuf Edebiyatı olarak isimlendirdiğimiz bu tür, halk edebiyatçılarının konusu olmaktan çıkarılmalı ve müstakil bir bilim dalı gibi düşünülmelidir. Halk edebiyatçısı olmak için alınan eğitim tasavvufi metinleri okuyup anlamlandırmaya cevap verememektedir. Ayrıca incelediğim kitaplarda, tasavvuf edebiyatı bölümlerinin tekrardan ibaret olduğunu, örneklerin bile neredeyse aynı olduğunu gördüm. Halk edebiyatçılarının çalışmalarına baktığımızda ise içlerinde tasavvuf edebiyatı ile uğraşan birisine rastlamadım. Tanıdığım bazı halk edebiyatı uzmanlarıyla konuyu tartıştığımda bana derslerinde tasavvuf edebiyatı metinlerini anlatırken çok zorlandıklarını, bilinen şeyleri tekrardan öteye gidemediklerini söylediler. Ayrıca halk edebiyatı araştırmacılarından tasavvuf edebiyatını anlamalarını beklemek onlara haksızlık etmek olur.

---

[3] Amil Çelebioğlu "Türk Edebiyatında Manzum Dini Eserler" başlıklı makalesinde dinî-ahlakî, dinî-tasavvufî ve dinî-menkıbevî diye konularına göre bir isimlendirmede bulunduktan sonra hepsini de İslâmî Türk Edebiyatı başlığı altında değerlendirmektedir. Ayrıca lâdinî edebiyatın bile tam manasıyla değerlendirilebilmesi için dinî edebiyatın da bilinmesi gerektiğini söylemesi (1998; 364-5), onun bir tasnif ve isimlendirmeden ziyâde bir tespitte bulunması şeklinde değerlendirilebilir.

Bibliyografya

Akarpınar Reyhan. , Mustafa Arslan (2006), "Tekke-Tasavvuf Edebiyatı", *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, ed. M. Öcal Oğuz, 4. Bs. , Ankara: Grafiker Yayınları.

Akarpınar, Reyhan (2006[b]), "Tasavvufi Halk Şiiri", *Türk Edebiyatı Tarihi I*, ed. Talat Sait Halman vd. , Ankara: Kültür Bakanlığı, 630-660.

Albayrak, Nureddin (2005), "Türk Halk Edebiyatının Kapsamı Üzerine Bir Deneme", *Journal of Turkish Studies: Türklük Bilgisi Araştırmaları Festsschrift in Honor of Orhan Okay*, 30/1 ss. 111-115.

Artun, Erman (2002), *Dini Tasavvufi Halk Edebiyatı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Batur, Suat (1998), *Açıklamalı-Örnekli Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul: Altın Kitaplar.

Boratav, Pertev Naili (1992), *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, 6. Bs. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Boratav, Pertev Naili (2000), *Halk Edebiyatı Dersleri*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Boratav, Pertev Naili (2000[b]), *İzahlı Halk Şairleri Antolojisi*, Yay. Haz. Metin Turan, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.

Bölükbaşı, Rıza Tevfik (1982), *Rıza Tevfik'in tekke ve halk edebiyatı ile ilgili makaleleri*; haz. Abdullah Uçman, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Çelebioğlu, Amil, (1998), "Türk Edebiyatında Manzum Dinî Eserler", *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları*, İstanbul: MEB.

Elçin, Şükrü (1986): *Halk Edebiyatına Giriş*, Ankara: Akçağ Yay.

Elçin, Şükrü (1977), *Halk Edebiyatı Çalışmaları*, Ankara: Milli Folklor Araştırma Dairesi.

Gölpınarlı, Abdülbaki (1968), "Halk Edebiyatında Zümre Edebiyatları", *Türk Dili* XIX/207, 357-374.

Güzel , Abdurrahman (2000), *Dini Tasavvufi Türk Edebiyatı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Güzel, Abdurrahman- Ali Torun, (2005), *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, 3. bs. Ankara: Akçağ.

Karadağ, Metin (1993), *Türk Halk Şiiri (Tarihçe-Temel Bilgiler-Örnekler)*, Balıkesir: Alem Kitabevi.

Kocatürk, Vasfi Mahir (1968), *Tekke Şiiri Antolojisi,* Ankara: Edebiyat Yayınları.

Köprülü, Fuad (1991), *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*, Ankara: DİB Yayınları.

Köprülü, Fuad (1981), *Türk Edebiyatı Tarihi*, 2. Baskı, İstanbul: Ötüken.

Kurnaz, Cemal (2002), *Eski Türk Edebiyatı*, 2. Bs. , Ankara: Akçağ.

Levend, Agah Sırrı (1968), "Halk ve Tasavvufi Halk Edebiyatı ", *Türk Dili* XIX/207, 171-185).

Levend, Agah Sırrı (1988), *Türk Edebiyatı Tarihi I*, 3. Baskı, Ankara: TTK.

Pekolcay, Necla vd. (1994), *İslami Türk Edebiyatında Şekil ve Nevilere Giriş*, 3. Bs. , İstanbul: Kitabevi.

Pekolcay, Necla; (1994[b]), İslâmî Türk Edebiyatı, İstanbul: Kitabevi.

Sever, Mustafa (2003), *Türk Halk Şiiri*, Ankara: Kurmay Basın Yayın.

Şehabeddin Süleyman; Mehmed Fuad Köprülü, (1913), *Yeni Osmanlı Tarih-i Edebiyatı*, İstanbul: Tefeyyüz Kitabhanesi.

Tatçı, Mustafa (1997); *Edebiyattan İçeri: Dini Tasvvufi Türk Edebiyatı Üzerine Yazılar*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Turkish Mystic literature or Dervish lodge's literature?

İsmail GÜLEÇ

Parallel to the increase in Turkish universities and researchers in recent years, studies about Islamic mystic-monastery literature have accumulated to considerable amount of references. New studies have better defined the periphery of this subject. This type of literature that was previously examined only as a chapter in books about folk literature has recently become the subject of separate books. However there isn't any substantial unity yet in the nomenclature of Islamic mystic poetry considered to be one of the significant creative aspects of our literature. This type of poetry commonly termed as '*tasavvufâne*', '*rindâne*', '*hakîmâne*', '*ârifâne*' is frequently considered as a style within classical Turkish literature. Such poetry has been referred to as Islamic, Islamic-Turkish, mystic, religious-mystic, Islamic monastery, community-cult literature and has been categorised quite differently depending on researchers' opinions and judgement.

According to the categorisations made in modern encyclopaedic and academic publications Islamic mystic-monastery literature is considered as a subgroup of folk literature alongside anonymous and âşık[4] literature. The amalgamation of anonymous folk literature and ethnological studies along with this subject being transformed into an independent discipline within itself has resulted in the differentiation of âşık and Islamic monastery literature. Nowadays days these two styles of poetry are considered independently.

The formation and development of this literary style is closely related to the arrival of Islamic mystic movements into Anatolia. Historical developments must definitely be considered to better understand this issue.

Considering the developments in ethnology and that there are more anonymous works under the main heading of folk literature, as explicitly said by Abdurrahman Güzel, it is a necessity to consider Islamic-mystic literature under an independent heading. As a matter of fact the recent increase in books published under this heading is an indicator of such a change.

The common feature of poets from this literary style is that they are all members of cults. However allegiance to the cult alone is not satisfactory on its own. Poets have to express the intense feelings experienced on entering the cult or write these feelings to warn and educate people at beginner levels. Anything written other than these two purposes is not the subject of this literary style. Amongst the several names listed above we think that "**Turkish Islamic-Mystic Literature (Türk Tasavvuf Edebiyatı)**" is the most appropriate term. My justification is as follows:

1. I incorporated the expression "Turkish" as the entire works subject of this literary style is written in Turkish. Works written in other languages is not the

[4] Âşık *(ashuk)*: wandering bard

subject of this study. However a further distinction could be made in the form of Eastern Turkish and Western Turkish or alternatively Anatolian and Central Asian. However such a distinction is not specific enough to affect the term for the time being.

2. Secondly, by saying "Islamic-Mystic" I am excluding all styles referring to religious literature. This is because styles such as *tevhid*, *münacat*, *naat* etc. are all elements of classical Turkish literature. Hence, separating these would translate as detaching classical element of our classic literature. In fact, when we consider the styles within religious literature are also part of classic literature this style should certainly not be included in mystic literature. Additionally same styles and works are also mentioned within Islamic-Turkish Literature. There is no work to be religious-mystic and not be subjected to Islamic-Turkish literature. I also believe that mystic poets would not like to be alluded to the personality type called "*zahid*" meaning devotee that is always criticised in their poetry.

3. By literature we include both verse and prose. Nevertheless the term mystic literature predominantly means poetry. As the works of prose are rather written with educational purposes and generally has no literary concern, there is no need to be evaluated in this discussion. Yet some of the concepts and terminolgy used within this style of poetry should be consulted to those type of references in order to be better understood. Naming it as literature aims for the coming literary works to be included in.

Another point I would like to put forth is as follows: This style nemaed as Turkish Mystic Literature should be excluded as a subject of folk literature and must be considered as an independent discipline. The education given to researchers on folk literature does not meet the necessary understanding for comprehension and interpretation of mystic texts. Besides I realised that the chapters on mystic literature in the books I've researched were only repetitions and almost all the examples have been the same. And when we look through the works of folk literature researchers I have not met someone interested in mystic literature. When I discussed the subject with some acquainted specialists on folk literature they told me that they had really hard time in teaching mystic literary texts and they could do nothing but repeat the already known. Moreover it is not fair to expect folk literature researchers to understand mystic literature.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 219-234.

TEMATİK ÖĞRETİMİN CANLI VE CANSIZ VARLIKLARLA İLGİLİ KAVRAM YANIGILARININ GİDERİLMESİNDE ETKİLİLİĞİ

Ünsal UMDU TOPSAKAL[*]

ÖZ

Tematik öğretim metodunda öğrencilerin ilgi alanlarına göre aktif rol alması esastır. Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıflarda canlı ve cansız kavramlarla ilgili yanılgıların giderilmesinde tematik öğretim metodu uygulamasının etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini Sakarya ili, Hendek İlçesi'nde devlete bağlı bir ilköğretim okulunun 4. Sınıf şubelerinden rastgele seçilen bir deney ve bir kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubunda öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarını belirlemek için 'Akademik Benlik Kavram Ölçeği' uygulanmıştır. Yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda gruplara ayrılan deney grubunda tematik öğretim metoduyla ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ise ders kitabına bağlı kalınmıştır. Öğrencilerdeki yanılgıları tespit etmek üzere çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma yaprağı ön test - son test şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler nitel ve nicel veri analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerdeki canlı ve cansız kavram yanılgılarını gidermede tematik öğrenmenin etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tematik Öğrenme, Canlı, Cansız, Kavram Yanılgısı

ABSTRACT

In thematic learning method students have an active role according to their abilities. In this study, it is investigated that the thematic learning how effective on the misconceptions of living and non-living things. The sample of the research consists of an experiment group and a control group from the 4th Class of a Government School that is in Hendek in Sakarya. The "Academic Personality Concepts Scale" was applied in order to measure students' interests and ability to experiment group. After classifying students according to their interests and ability the subject is learned by thematic learning method in experiment group. In control group the subjects are studied according to the books. Studying papers are prepared to determine the misconceptions about livings and non-livings. The studying papers are applied as pre-test and post-test. The findings are investigated qualitatively and quantitatively. It has been seen that thematic learning is effective on remedying the misconceptions of the students about livings and non-living things.

Keywords: Thematic learning, Livings, Non-living Things, Misconceptions

1. GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerle sürekli değişen ve gelişen bilim dünyasında prestijli bir yer edinmek ve toplumu arzu edilen refah seviyesine ulaştırmak için özellikle temel eğitimin en önemli alt dalı olan fen eğitimi üzerinde durmakta yarar vardır. Bilim ve teknolojinin egemen olduğu bir dünyada insanlara yaşam

[*] Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Hendek, SAKARYA

için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve bunları hayatın her aşamasında kullandırmak fen eğitiminin toplumsal boyutu olarak değerlendirilebilir (Cansüngü, 2000).

İleride yetişkin bireyler olarak topluma yön verecek çocukların ise, yaşadıkları çevreyi anlayıp yorumlama, bu karmaşık çevrede bir düzenlilik arama güdüleri vardır. Bugünkü fen eğitiminin amaçlarından biri çocukların her zaman sordukları doğaya ilişkin sorularını en etkili biçimde cevaplandırmak, ikincisi, çocukların devamlı olarak değişen çevreye uyumlarını sağlamaktır (Kaptan, 1998).

Fen öğreniminin çocuklar için bir takım gerçeklerin ezberlenmesi şeklinde değil, bir çeşit düşünme yöntemi olarak görülmesi ve bu yöntemin onların dünyayı anlama çabalarına ışık tutucu nitelikte olması gerekir. Buna göre etkili bir fen eğitimi, insan bilgisinin temel taşları olan kavramlar düzeyinde ele alınarak sağlanabilir.

Kavramlar bilginin yapı taşlarıdır ve insanların öğrendiklerini, sınıflandırmalarını ve organize etmelerini sağlar. Ayrıca kavramlar bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel bir araçtır ve çok kapsamlı bilgileri kullanabilir birimler haline getirirler (Senemoğlu, 2001).

Son yıllarda, öğrencilerin, fen bilgisi sınıflarında karşılaştıkları olayları, bilim çevreleri tarafından kabul edilenlerden farklı olarak algılayabildikleri belirlenmiştir. Farklı olarak ortaya çıkan bu tür öğrenci algılamaları literatürde kavram yanılgıları, ön kavramlar, alternatif yapılar, çocukların bilimi, önceden edinilmiş kavramlar, bilimsel olmayan inançlar, kavramsal yanlış anlamalar gibi terimlerle adlandırılmaktadır (Çalık ve Ayas, 2003).

Günümüzde yapılan pek çok araştırma öğrencilerin fen konusunda formal bir eğitim almadan bazı kavramlar ve olaylar hakkında fikir ve inançlar geliştirdiklerini ve okula bu inançlarla geldiklerini göstermektedir (Amir & Tamir, 1994). Bu sebeple kavramların ele alındığı öğrenme stratejileri üzerinde önemle durulmaktadır. Özellikle yabancı kaynaklı araştırmalar bu konunun önemini çok defa vurgulamaktadırlar. Bu araştırmaların ulaştığı önemli sonuçlardan birisi; öğrenmenin büyük ve pasif bir öğrenci kitlesi için bilginin gittikçe artan yığılımı olarak görülmesinin aksine, kavramların üretimi ve yapılandırılmasında öğrencinin çalıştırıldığı aktif bir uygulama olarak değerlendirilmesidir (Cleminson, 1990).

İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi'nde var olan beş öğrenme alanından biri 'Canlılar ve Hayat'tır. Bu öğrenme alanıyla ilişkili üniteleri daha iyi kavrayabilmek ve hayatta doğru kullanabilmek için öğrencilerin temel olarak canlı kavramını çok iyi özümsemiş olmaları gerekmektedir.

Tema olarak canlı ve cansız varlıkların seçilmesinin nedeni materyal bakımından zengin olması, çocuklarımızın gelişim düzeylerine, gereksinimlerine uygun geniş etkinlik yelpazesi bulundurmasıdır. Ayrıca Fen ve Teknoloji dersi ile ilgili temel kavramlardan olan canlı ve cansızla ilgili öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının daha sonraki konuların öğrenilmesini güçleştireceği düşünülmektedir.

Kavram yanılgılarını gidermede kullanılan öğretim metotlarından birisi olan tematik öğretim metodu yeterince araştırılmış değildir. Tematik öğrenme yaklaşımı belirlenen bir tema çerçevesi içinde, çocuğun gereksinimlerine, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun bir içerik belirlenmesi ve bunun uygulanmasıdır.

Bu modelin özü, örgütleyici merkezi olarak adlandırılabilen hedef bir başlık, konu ya da problemi ele alarak merkezi başlıkla birkaç yaklaşımın çalışılabilmesidir (Jabocs, 1989).

Tematik yaklaşımla farklı disiplinlerin aynı temayla ilgili kazanımlarının bir bütün olarak ele alınması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, ilişkilendirmesi ve üst düzey zihinsel becerilere ulaşması bakımından önemlidir. Belirlenen temaların öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasına ve farklı açılımlar yapılmasına fırsat verecek esnekliği taşımasına özen gösterilmelidir (Demirbaş, 2006).

Bloom özel disiplinlerin öğretilmesinin gerekli olduğu kadar farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirildiği bir öğrenme ortamının yaratılarak öğrencilerin okula olan ilgilerinin arttırılmasının da gerekli olduğunu düşünmektedir (Kılcan, 2005). Vygotsky'nin (1962) belirttiği üzere farklı ilgi ve yeteneklerdeki öğrencilerin birbirlerine çok şey verebileceği, birbirlerine öğreterek "tam öğrenme"yi gerçekleştirebilecekleri düşüncesi de dile getirilebilir.

Tematik öğrenmede gruplar belirlendikten sonra da seçilen konuyla ilgili örgencilerden hayal güçlerini çalıştırmaları, yeni ve dikkat çekici hikayeler, etkinlikler, melodiler, oyunlar . . . vb. üretmeleri ve sonra ürettikleri bu materyalleri gruplarla etkileşim yaparak sınıfta sunmaları beklenir. Öğretmen, model olarak, göstererek, gözleyerek, yüreklendirerek, açıklayarak, önerilerde bulunarak, düzeni sağlayarak Öğrenene destek olur (Kılcan, 2005).

Bu çalışmada, tematik öğrenme yaklaşımının canlı ve cansız varlıklarla ilgili kavram yanılgılarının düzeltilmesine ne kadar etki ettiği araştırılmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, yarı deneysel araştırma yöntemi (quasi-experimental research) kullanılarak yapılmıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplu deneysel tasarıma sahiptir. Bu iki öğrenci grubundan, tematik öğrenme metodu ile ders alan öğrenciler 'deney grubu'nu oluşturmuş, kitaba bağlı olarak ders alanlar ise 'kontrol grubu'nu oluşturmuştur.

Deney grubu öğrencilerine uygulama öncesi Akademik Benlik kavram ölçeği uygulanmıştır. Akademik Benlik kavram ölçeği test sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri 5 gruba ayrılmıştır. Gruplar tiyatro, maket, müzik, bulmaca ve hikaye etkinliklerini 'Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım' ünitesindeki kazanımlar doğrultusunda yapmışlardır. Bütün bu yapılan çalışmalar sırasında öğretmen hatırlatıcı, yönlendirici, rehberlik edici ve yorumcu bir rol üstlenmiştir. Uygulama sonrası öğrenciler yaptıkları etkinlikleri sınıf ortamında paylaşmışlardır.

2. 1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Sakarya ilinin Hendek ilçesinde yer alan devlete bağlı bir İlköğretim Okulu'nun 4. Sınıf şubelerinden rastgele seçilen bir deney ve bir kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney grubunu 14'ü kız ve 8'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 22 öğrenci; kontrol grubunu ise 16'sı kız 14'ü erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama 'Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım' ünitesi içerisinde yer alan canlı ve cansız varlıklar, bitki ve hayvanları canlılık özellikleri bakımından karşılaştırma ve gözle görülmeyen canlılar konularının kapsandığı ders saatlerinde aynı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir.

2. 2. Veri Toplama Aracı

2. 2. 1. Kavram Yanılgılarını Belirlemeye Yönelik Çalışma Yaprağı

Kavram yanılgılarını belirlemek ve analiz etmek için; görüşmeler, çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme testi ve bu metotların kombinasyonları kullanılabilir (Schmidt, 1997). Bu çalışmada hazırlanan çalışma yaprağı ile öğrencilerin canlı ve cansız varlıklarla ilgili kavram yanılgıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma yaprağı 4. Sınıf 'Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım' ünitesinde yer alan kazanımlar doğrultusunda literatür taraması, öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğretmen görüşleri ve aile görüşleri alınarak hazırlanmıştır. 11 sorudan oluşan çalışma yaprağına üç uzman görüşü doğrultusunda son hali verilmiş ve 2007–2008 öğretim yılında öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır.

2. 2. 2. Akademik Benlik Kavram Ölçeği

Araştırmada tematik öğretim metodu uygulaması için öğrencileri yetenek ve ilgi alanlarına göre gruplara ayırmak amacıyla deney grubuna 'Akademik Benlik Kavramı Ölçeği' uygulanmıştır. 16 özelliği ölçen 170 soruluk ölçeğin güvenirliliği, istatistik programında yapılan Cronbach α Test'i ile (α = 0, 96) olarak bulunmuştur (Kılcan, 2005). Test hiçbir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerinin Yetenekleri ve İlgi Alanları İle Oluşturulan Gruplara Dağılımı

Gruplar	Yetenek Alanları	İlgi Alanları	Öğrenci No
Tiyatro	Sözel Yetenek	Sanat İlgisi Sosyal Yardımlaşma İlgisi	8, 5, 15, 19
Maket	Göz-El-Koordinasyon Yeteneği	Fen Bilimleri İlgisi Ziraat İlgisi	6, 1, 21, 14, 16
Müzik		Müzik İlgisi	10, 7, 4, 17
Bulmaca	Şekil- Uzay Yeteneği Sayısal Yetenek	Mekanik İlgisi Ticaret İlgisi İş Ayrıntıları İlgisi	18, 12, 20, 3, 11
Hikaye	Sözel Yetenek	Sosyal Bilimler İlgisi İkna İlgisi Yabancı Dil İlgisi	13, 22, 9, 2

Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ile belirlenen ham puanlara karşılık gelen yüzde frekansları bulunduktan sonra öğrencilerin oluşturacağı gruplar tespit edilmiştir. Önce gruplara karşılık gelen yetenek ve ilgi alanları belirlenmiştir. Yukarıdaki tabloda, Tiyatro grubu için sözel yetenek, sanat ilgisi ve sosyal yardımlaşma ilgisi; Maket grubu için göz-el koordinasyonu yeteneği, fen bilimleri ilgisi ve ziraat ilgisi; Müzik grubu için müzik ilgisi; Bulmaca grubu için şekil-uzay yeteneği, sayısal yeteneği, mekanik ilgisi, ticaret ilgisi, iş ayrıntıları ilgisi; Hikaye grubu için, sözel yetenek, edebiyat ilgisi, sosyal bilimler ilgisi, ikna ilgisi ve yabancı dil ilgisi yüzde frekanslarına bakılmış ve bu frekansların en yüksek ortalaması olanlar belirlenerek gruplara katılacak öğrenciler belirlenmiştir. Her guruba katılan öğrencilerin birey numaraları Tablo 1'de gösterilmektedir.

2. 3. Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda elde edilen veriler nicel ve nitel veri analizine göre değerlendirilmiştir.

Nicel veri analizinde çalışma yaprağındaki sorular anlama (3 puan), kısmen anlama (2 puan), yanlış anlama (1 puan) ve cevapsız (0 puan) olarak sınıflandırılmış ve cevap yüzdeleri hesaplanmıştır. Soruların cevapları ise; *anlama,* mevcut bilgilerin tümünü veya büyük bir kısmını kullanarak soruyla ilgili hedeflenen sonucu sağlayan cevaplar; *kısmen anlama*, kabul edilebilir düzeyde olan ancak soruda hedeflenen sonucu tam olarak karşılamayan cevaplar; *yanlış anlama*, soruda hedeflenen sonucu hiçbir şekilde karşılamayan veya yanlış bilgi içeren cevaplar; *cevapsız*, soruya hiç cevap vermeyerek boş bırakılanlar şeklinde değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasındaki sonuçların anlamlılığı, SPSS 14. 0 istatistik programı, t-testi tekniği uygulanarak belirlenmiştir.

Nitel bulgularda ise deney grubu öğrencilerindeki canlı ve cansız varlıklarla ile ilgili kavram yanılgıları ve uygulama sonrası bu yanılgıların nasıl giderildiği öğrenci ifadeleri örneklendirilerek açıklanmıştır.

3. BULGULAR

3. 1. Nicel Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanılgılarını ölçen başarı ön testine ilişkin t- Testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde başarı testi ön test puanlarının kontrol grubu (X=30, 83) ve deney grubunda (X=30, 63) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu puan farkı istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre araştırma öncesinde grupların birbirine denk olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kavram Yanılgılarını Ölçen Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	SS	sd	t	p
Deney	22	30, 63	3, 69	50	, 200	, 842
Kontrol	30	30, 83	3, 36			

Deney grubunda araştırma sonucunda ön ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($p<0, 05$) tespit edilmiştir. Ortalama başarının da 30, 63' den 41, 54' e yükseldiği Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. Deney Grubu Ön-Test ve Son-Test t testi Sonuçları				
	N	X	t	p
Ön Test	22	30, 63	38, 86	, 000
Son Test	22	41, 54		

Kontrol grubunda ise ön ve son test sonuçları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu (p<0, 05) tespit edilmiştir. Ortalama başarının 30, 83'den 38, 96'ya yükseldiği görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4. Kontrol Grubu Ön-Test ve Son-Test t testi Sonuçları				
	N	X	t	p
Ön Test	30	30, 83	50, 2	, 000
Son Test	30	38, 96		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanılgılarını ölçen başarı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (Tablo 5). Deney ve kontrol grubunun başarı düzeyleri son test puanları arasındaki ilişki incelenmiş, deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre tematik öğrenme metodunun, kitaba bağlı ders işleyen gruba göre canlı ve cansız varlıklarla ilgili kavram yanılgılarını gidermede daha etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kavram Yanılgılarını Ölçen Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları						
Grup	N	X	SS	sd	t	p
Deney	22	41, 54	, 857	50	4, 03	0, 00
Kontrol	30	38, 96	2, 87			

Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin canlı ve cansız kavramlarla ilgili ön ve son testte belirlenen kavram yanılgıları ve % olarak yanılma oranları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Canlı ve Cansız Kavramlarla İlgili Belirlenen Kavram Yanılgıları				
	Deney Gr.		**Kontrol Gr.**	
	Ön Test	**Son Test**	**Ön Test**	**Son Test**
Kavram Yanılgısı	**%**	**%**	**%**	**%**
Bitkiler canlı değildir.	31, 8	0	33, 3	16, 6
Hareket eden nesneler canlılardır (Su, araba, helikopter vb.)	90, 9	18, 1	90	33, 3
Ekmek küfü canlı değildir.	86, 3	13, 6	90	50
Gözle görülmeyen canlı yoktur.	90, 9	9, 09	93, 3	36
Gözle görülmeyen canlıların hepsi zararlıdır.	77, 2	9, 09	76, 6	30

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerde belirlenen kavram yanılgılarında

azalma görülmektedir. Son testte deney grubunda belirlenen kavram yanılgılarındaki azalmanın kontrol grubuna göre daha fazla olduğu gözlenmiştir.

3. 1. Nitel Bulgular

Çalışma yaprağında öğrencilere yöneltilen 11 soru için deney grubu öğrencilerinin verdikleri ön test ve son test cevapları örneklendirilerek ayrı ayrı incelenmiştir.

Çalışma yaprağında 1. soruda, verilen resimde görülen canlıları yazmaları istenmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi bazı öğrencilerin ön testte insan ve hayvanı canlı olarak belirttikleri, son testte ise bitkiyi de canlı olarak kavradıkları görülmüştür.

Tablo 7. Bazı Öğrencilerin 'Resimde Görülen Canlıları Yazınız' Sorusuna Cevapları

Birey No	**Ön Test**	**Son Test**
7	İnsan, Arı	İnsan, Arı, Papatya
15	Bayan, Böcek	Arı, Çocuk, Çiçek
22	Kız, Arı	İnsan, Arı, Çiçek

2. soruda bir hikaye verilmiştir. Hikayede adı geçen canlıları yazıp, gruplandırılmaları istenmiştir. Gruplandırmaları için üç kutucuk verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Hikaye şöyledir: 'Bir gün Elif annesine mutfakta yardım ediyordu. Birlikte akşam yemeği için masa hazırlıyorlardı. Elif bardakları masaya yerleştirdi ve su ile doldurdu. Salata için bahçeden soğan, marul ve domates toplamışlardı. Her şey çok harika gözüküyordu. Birden Elif masada ekmeğin eksik olduğunu gördü. Evdeki tüm ekmekler küflenmişti. Elif koşarak ekmek almak için bakkala gitti. '

Hikayede Elif, annesi bir kutucukta (hayvan), soğan, marul ve domates bir kutucukta (bitki), ekmek küfü ise ayrı kutucuklarda (mikroskobik canlılar) yer almalıdır. Bazı öğrencilerin ön ve son test cevapları Tablo 8'te verilmiştir. Ön testte öğrenciler bardak, ekmek ve suyu canlı olarak düşünürken, uygulama sonrası bu yanılgılarının ortadan kalktığı görülmüştür. Ekmek küfünün de canlı olduğunu uygulama sonrası öğrendikleri görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8. Bazı Öğrencilerin Verilen Hikayedeki Canlıları Yazarak Gruplandırmaları

Öğrc. No	**Ön Test**			**Son Test**		
	I. Kutucuk	II. Kutucuk	III. Kutucuk	I. Kutucuk	II. Kutucuk	III. Kutucuk
4	Bardak Ekmek	Soğan Marul Domates		Elif Annesi	Marul Soğan Domates	
8	Elif Annesi	Soğan Marul Domates	Ekmek	Elif Annesi	Soğan Marul Domates	Bakteri
12	Elif Annesi	Soğan Marul Domates	Ekmek	Soğan Marul Domates	Elif Annesi	Küf mikrobu

3. soruda hikayede verilen canlıları neden bu şekilde gruplandırdıkları sorulmuştur. Bazı öğrenci cevapları aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 9). Ön testte çoğunlukla cevap veremeyen öğrenciler, son testte ise verilen canlıların insan, bitki ve mikrop şeklinde ayrılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 9. Bazı Öğrencilerin Verilen Hikayedeki Canlıları Gruplandırırken Dikkat Ettikleri Hususlar

Öğrc. No	Ön Test	Son Test
4	Cevap yok.	Soğan marul domates insan olmadığı için ayrı kutuya koydum.
11	Birinci kutuda insanlar bir arada olduğu için ikinci kutuda salatada olması gereken malzemeler olduğu için üçüncüde ekmek tek kutucukta olduğu için.	İnsanlar, bitkiler ve mikrobu ermiş. O yüzden yerleştirdim.
20	Cevap yok.	Çünkü insanları, bitkileri ve bakterileri vermiş ve bizde o yüzden ayrı ayrı koyduk.

4. soruda öğrencilere ağaç, gök gürültüsü, helikopter, gül, araba, dünya, çilek, bakteri ve bebek resimleri verildi ve canlı veya cansız olduklarını yazmaları istenmiştir. Uygulama öncesi çilek ve gülü canlı olarak görmeyen öğrenciler bulunurken uygulama sonrası bu yanılgılarının kalktığı görülmüştür. Ön testte bakteriyi çoğunlukla boş bırakan öğrencilerin uygulama sonrası bakterileri canlı olarak yazdıkları görülmüştür (Tablo 10).

Tablo 10. Bazı Öğrencilerin Verilen Resimleri Canlı veya Cansız Olarak Gruplandırmaları

Öğrc. No	Ön Test	Son Test
9	Ağaç, gül, dünya, bakteri, bebek, kedi-(CANLI) Gök gürültüsü, helikopter, araba, çilek-(CANSIZ)	Ağaç, gül, dünya, çilek, bakteri, bebek, kedi-(CANLI) Gök gürültüsü, helikopter, araba-(CANSIZ)
15	Gök gürültüsü, bakteri, bebek, kedi-(CANLI) Ağaç, helikopter, gül, araba, dünya, çilek-(CANSIZ)	Ağaç, gül, dünya, çilek, bakteri, bebek, kedi-(CANLI) Helikopter, araba, gök gürültüsü, dünya -(CANSIZ)
21	Ağaç, gül, bebek, kedi- (CANLI) Bakteri- (BOŞ BIRAKILMIŞ) Gök gürültüsü, helikopter, araba, dünya, çilek- (CANLI)	Ağaç, gül, bebek, kedi, bakteri, çilek – (CANLI) Gök gürültüsü, helikopter, araba, dünya, - (CANSIZ)
22	Ağaç, gül, çilek, bakteri, bebek, kedi- (CANLI) Gök gürültüsü, helikopter, araba, dünya- (CANSIZ)	Ağaç, gül, çilek, bakteri, bebek, kedi-(CANLI) Gök gürültüsü, helikopter, araba, dünya-(CANSIZ)

5. soruda öğrencilere sana göre canlının en önemli özelliği nedir diye sorulmuş ve cevaplar ön testte çoğunlukla canlı hareket eder, cansız hareket edemez şeklinde olmuştur. Ayrıca akıl ve kalbi olanlar canlıdır şeklinde nitelendirme yapan öğrenciler de bulunmaktadır. Son testte ise canlıların

büyümeleri, beslenmeleri, çoğalmaları gibi ek özellikler canlının en önemli özelliği arasında yerini almıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Bazı Öğrencilere Göre Canlının En Önemli Özelliği

Öğrc. No	Ön Test	Son Test
9	Aklının olması çünkü aklımız olmasaydı hiçbir işe yaramazdık.	Büyümesi, uzun bir süre yaşaması, yemek yemesi, yürümesi.
17	Kalbi çünkü o canlıya can veriyor.	Kalbi ve gözleri onlar için çok önemlidir.
19	Canlılar büyür, gelişir, çoğalır, yer ve içer.	Büyüyebilmesi, çoğalabilmesidir. Çünkü bu özellikler olmasa onlar canlı olamazlar zaten.
20	Hareket etmesi.	Hareket etmeleri, nefes alıp vermesi ve büyümesi.

6. soruda ise bitkinin en önemli özelliği size göre hangisidir diye sorulmuş ve cevaplar ön testte aklının olmaması veya bizim için yemek olması, kanımızı beslemesi, güzel olması şeklinde olmuştur. Son testte ise verilen cevaplar çoğunlukla büyümesi şeklinde olmuştur (Tablo 12).

Tablo 12. 'Bitkinin Size Göre En Önemli Özelliği Nedir?' Sorusuna Bazı Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Öğrc. No	Ön Test	Son Test
1	Güzellikleri.	Büyümesi ve güzelleşmesi
7	Yemek geliyor.	Suyu dökünce onlar büyür ve beslenir.
13	Bitkinin özelliği bizi doyurmak	Büyüyüp filizlenmesi
14	Bitki bizler için çok faydalı bir şey. Mesela ıspanak insanlara çok faydalı, çok güçlü oluruz.	Bitkiler büyür tohumları vardır.
19	Bizi beslemesi aklıma geliyor çünkü biliyoruz ki bitkilerden yemek yapıyoruz. Yemekte bizim karnımızı doyuruyor.	Canlı olması, terleme yapması, büyümesi ve hacmi aklıma geliyor.
20	Büyümesi.	Gelişip, büyümesi ve değişmesi.

7. soruda öğrencilere size göre hayvanların en önemli özelliği nedir diye sorulmuştur. Öğrenciler ön testte bize besin vermeleri, akıllarının olması, bizi korumaları, hissetmesi şeklinde cevaplar verirken, son testte genellikle hareket etmeleri hayvanların en önemli özelliğidir şeklinde cevaplar vermişlerdir (Tablo 13).

Tablo 13. 'Hayvanların Size Göre En Önemli Özelliği Nedir?' Sorusuna Bazı Öğrencilerin Verdiği Cevaplar

Öğrc. No	Ön Test	Son Test
2	Hayvanlar bizi korur.	Hareket etmesi, su içmesi, yemek yemesi.
5	Bazı havanların akıllı olduğu aklıma geliyor.	Hareketleri olduğu aklıma geliyor.
13	Her hayvanın kendine göre özelliği vardır mesela inek süt verir arı bal	Canlılar, hareket ediyorlar ve büyüyüp

	verir. Hem de inekler bayramda kesilir biz de yeriz.	çoğalabiliyorlar.
20	Yürümesi, hissetmesi.	Hareket etmesi ve yaşayabilmesi.

8. soruda uzun süre bekletilen yemeklerimiz sizce neden bozulur diye sorulmuştur. Öğrenciler çoğunlukla bu soruyu boş bırakmışlardır. Yemek hava aldığı için veya havaların sıcak olmasından dolayı yemeklerin bozulduğu ifadeleri verilen cevaplar arasındadır. Son testte ise mikrop, bakteri küf terimleri yer almış ve yemeğin bozulma sebebi olarak gösterilmiştir (Tablo 14).

Tablo 14. Bazı Öğrencilerin 'Uzun Süre Bekletilen Yemekler Neden Bozulur?'Sorusuna Cevapları

Öğrc. No	Ön Test	Son Test
2	Havalar sıcak olduğundan dolayı bozulur.	Sıcakta durduğu için küflendiğinde.
3	Cevap yok.	Evdeki mikroplar yemeğe gelir ve o yemek bozulur.
4	Cevap yok.	Uzun süre beklediği için.
11	Kapağı açık olup hava alıp tazeliğini yitirdiği için.	Kapağı açık kalıp bakteriler içine girdiği için.
19	Cevap yok.	Uzun süre bekletilince o besinde mikroplar bakteriler çoğalır ve bu nedenle yemekler bozulur.
20	Yemek hava aldığı için bozulur.	Bakteri kaparlar ve içine mikrop girer bozulur.
21	Cevap yok.	Uzun süre bekleyemediği için bozulur. Mikroplar gelir.
22	Çok durduğundan içindekiler bozulur.	Nem aldığından içindekileri bakteriler bozar.

Sonbaharda ağaçların yaprakları dökülür. Dökülen yapraklara sonra ne olur? Sorusu 9. Soru olarak yer almıştır. Öğrenciler ön testte cevap yok veya toprak olur ifadelerini kullanırken, son testte ise kuruyan yaprakların parçalandığı ifade edilmiştir. Bu da öğrencilerin gözle görülmeyen canlılardan haberdar olduklarını göstermektedir. Ancak 21 ve 22 kodlu öğrencilerin ön test ve son test ifadelerinde bir değişiklik olmamıştır (Tablo 15).

Tablo 15. Bazı Öğrencilerin Dökülen Yapraklara Ne Olur Sorusuna Cevapları

Öğrc. No	Ön Test	Son Test
5	Hiçbir şey olmaz. Dökülen yaprakların işi biter.	Kururlar sonrada gözle görülmeyen canlılar parçalarlar.
8	Kurur çürür ve toprak olur.	Çürüyüp toprak olurlar. Bunu bakteriler yapar.
17	Kurur ufalanır sonrada toprağa karışır.	Islanır toprağın altına girer, orada böcekler, küçük canlılar yer ve çürür.
18	Cevap yok.	Yapraklar çürüyor ve toprağa karışıyor. Çürümesini bizim göremediğimiz canlılar yapar.
21	Rüzgarla uçar.	Çöpçüler süpürür ve uçar.
22	Güneş kurutur yağmur vurunca	Üzerine yağmur yağar ıslanır rüzgarla uçar

	toz olur.	çıktığında ise toz olup uçar gider.

10. soruda öğrencilere bir hikaye verilmiş ve hikaye üzerinden soru sorulmuştur. Soru ve hikayemiz şöyledir: 'Ali bahçede top oynamayı çok sever. Ama top oynadıktan sonra Ali çok acıkır. Her top oynamasından sonra eve gelen Ali ellerini yıkamadan doğrudan yemeğe başlar. Bir süre sonra Ali hastalanmıştır. Bunun nedeni ne olabilir?'

Öğrenciler ön testte Ali'nin hastalanmasını ellerini yıkamamasına bağlamışlardır. Ancak az sayıda öğrenci bakteri veya mikrop terimini kullanmıştır. Son testte ise bütün öğrencilerin mikrop, bakteri veya gözle görülmeyen canlı ifadelerini kullandığı görülmüştür (Tablo 16).

Tablo 16. Bazı Öğrencilerin Verilen Hikaye İle İlgili Tamamlamaları

Öğrc. No	Ön Test	Son Test
7	Çamurlu ellerini yıkamadan yersen hasta olursun.	Top oynadıkta sonra elleri bakteri olur ve sonrada hasta olur.
8	Top oynayıp elinin kiriyle yemek yediği için.	Topa ellerini sürer, toprağa ellerini sürer ve o top ve topraktaki bakteriler ellerine geçer, yemekle karnına gider, hastalık kapar.
10	Ellerini yıkamayınca hasta oldu.	Ali top oynadıktan sonra yemeğe başlarken ellerini yıkamadı ve mikrop kapıp hasta oldu.
22	Dışarısı mikroplu top mikroplu o da mikroplu elleriyle yemeği yiyor ve mikroplar vücuduna girip hasta oluyor.	Top üzerinde mikroplar vardır. Ali de topu eline alıyor ve mikroplar eline geçiyor sonrada hasta oluyor.

11. soruda öğrencilere 'Gözle görülmeyen canlılar hep zararlı mıdır? İyi yönleri varsa örneklerle yazınız. ' şeklinde soru yöneltilmiştir. Ön testte öğrenciler bu soruya çoğunlukla cevap veremezlerken, bir kısım öğrenci hem ön testte hem de son testte gözle görülmeyen canlılar hep zararlıdır ifadesini kullanmıştır. Az sayıda öğrencinin ön test ve son test ifadelerinde gözle görülmeyen canlıların bazılarının yararlı bazılarının yararsız olarak ifade ettikleri görülmüştür. Yararlı olan gözle görülmeyen canlılara da çoğunlukla bizi hastalıklarda koruyanlar şeklinde örnek vermişlerdir (Tablo 17).

Tablo 17. Bazı Öğrencilerin Gözle Görülmeyen Canlılarla İlgili İfadeleri

Öğrc. No	Ön Test	Son Test
3	Zararlıdır.	Bütün gözle görülmeyen canlılar zararlıdır.
4	Cevap yok.	Evet, iyi olan canlılarda vardır.
5	Zararlı canlılarda vardır yararlı da.	Hepsi zararlı değildir, bizi iyileştiren bakterilerde vardır.
14	Bence hepsi zararlıdır.	Evet, hep zararlıdır. Eğer zararsızsa burnumuzdan temiz havayı alıp neden ağzımızdan kirli havayı veriyoruz.
15	Cevap yok.	Bazıları zararlı, bazıları zararsız.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları incelendiğinde ise deney grubu öğrencilerine benzer kavram yanılgılarına sahip olduklar görülmüştür. Kontrol ve deney grubumuzun ön testteki çalışma başlamadan önce konu ile ilgili kavram yanılgıları aynıdır diyebiliriz. Uygulama sonrasında kontrol grubunda da kavram yanılgılarının azaldığı görülmüştür. Ancak deney grubuna nazaran daha fazla öğrencide özellikle gözle görülmeyen canlılarla ilgili kavram yanılgıları gözlenmiştir.

4. TARTIŞMA

Öğrencilerin çevrelerindeki nesneleri canlı ve cansız olarak belirtirken kavram yanılgısına düştükleri ön testlerde görülmüştür. Ön testlerde öğrencilerin çoğu ağaç, çiçek ve çileği cansız olarak ifade etmiştir. Bunun nedenini de canlının en önemli özelliğinin hareket etmesi olarak belirterek açıklamışlardır. Hareket etmeyen nesneleri ise cansız olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Ön testte gözle görülmeyen canlılarla ilgili fazla fikir sahibi olmayan öğrencilerin özellikle deney grubunda çoğunlukla son testte mikrop, bakteri gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ayrıca gözle görülmeyen canlıları hep zararlı olarak düşünen öğrencilerde son testte bu yanılgının deney grubunda kontrol grubuna nazaran daha fazla ortadan kalktığı gözlemlenmiştir.

Daha önce yapılan çalışmalar çocukların bir nesnenin canlı olup olmadığını anlamalarında ilk akıllarına gelen canlılık belirtisinin hareket yetenekleri olduğunu göstermektedir (Piaget, 1929, Tamir vd. , 1981; Kılıç vd. , 2001; Bahar vd. , 2002). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir çalışmada çocukların hayvanları gözüken özellikleri dikkate alarak sınıflandırdıkları ve hayvanları yaptıkları hareketlerine göre gruplandırdıkları ortaya koyulmuştur (Keleman, vd. 2002) Çalışmamızdan elde edilen bulgular daha önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin çoğunda nesneleri canlı ve cansız olarak nitelendirirken kavram yanılgılarına sahip olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında tematik öğrenme metodunun uygulandığı sınıfta nesneleri canlı ve cansız olarak nitelendirirken öğrencilerin daha az yanıldıkları tespit edilmiştir.

Yeşilyurt (2003) ve Bahar ve arkadaşları (2002) yaptıkları çalışmalarda tüm öğrenci gruplarında küfü "canlı" olarak düşünenlerin sayısının son derece az olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca mikroskopla tanışmayan öğrencilerin gözle görülmeyen organizmalar konusunda tereddüt yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmamızda da mikroskopla tanışmış olmalarına rağmen öğrencilerin benzer şekilde gözle görülmeyen canlılarla ilgili yeterli bilgileri olmadığı tespit edilmiştir. Tematik öğrenmenin uygulandığı sınıfta gözle görülmeyen canlılarla ilgili uygulama sonrası daha az kavram yanılgısı tespit edilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerde canlı, cansız kavramlarla ilgili var olan yanılgılarını gidermede tematik öğrenme metodunun etkili olduğu görülmüştür.

Kırk elli kişilik sınıflarda farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilerin derse nasıl motive edilebileceği konusu Tematik Öğretim Metodu sayesinde açıklığa kavuşabilir. Böylece öğrencileri başarılı-başarısız şeklinde farklı şubelerde toplamak yerine onların yeteneklerinden yola çıkarak ve bu yetenek zenginliğini sınıfa yansıtarak sınıfın genel başarısı arttırılabilir (Dilek, 2002).

Öğretmen tarafından geliştirilen materyallerde veya etkinliklerde matris bulmaca, yapılandırılmış grid, ilginç resim veya karikatür, kavram haritası gibi alternatif yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin kavramsal öğrenmelerinde ve tutumlarında etkili olacağı yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bu durumda derse karşı olumlu tutumun sağlanmasının kavramsal değişimin kalıcılığında önemli olacağı düşünülmektedir. (Özsevgeç, Çepni, Bayri, 2007) Tematik öğretim metodunda ise bu etkinlikler öğretmen rehberliğinde öğrenci tarafından geliştirilmektedir. Etkinliklerin öğrenciler tarafından geliştirilmesinin de öğrencilerin kavramsal değişimlerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Tematik öğrenme metodu ile öğrencilerin başarıları artacağı gibi kavram yanılgıları da kolaylıkla ortadan kalkacak, dersler öğrencilerin ilgileri doğrultusunda işleneceğinden daha zevkli hale gelecektir.

KAYNAKLAR

AMİR, R. & TAMİR, P. (1994). In-Depth Analysis of Misconceptions as a Basis For Developing Research-based Remedial Instruction: The Case of Photosynthesis, *The American Biology Teacher*, 56(2), 94-100.

BAHAR, M. , CİHANGİR, S. ve GÖZÜN, Ö. (2002, Eylül). Okul Öncesi Ve İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Canlı Ve Cansız Nesneler İle İlgili Alternatif Düşünce Kalıpları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri*, ODTÜ, Ankara.

CLEMİNSON, A. (1990), Establishing and epistemological base of science teaching in the Light of contemporary notlons of the nature of scence and of how children learn science. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol 27, No 5, 429-445.

CANSÜNGÜ, Ö. (2000). "İlköğretim Ögrencilerinin (5. , 6. , 7. sınıflar) Işık ve Işıkla İlgili Kavramları Algılama Şekillerinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÇALIK, M. , AYAS, A. (2003). Çözeltilerde Kavram Başarı Testi Hazırlama Ve Uygulama, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı14, 1-17

DEMİRBAŞ, H. (2006). Sosyal Bilimler Eğitiminde Tematik Yaklaşım. *Bilim Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı 75.

DİLEK, D. (2002). Sosyal Bilimler Öğretiminde Öğrencilerin Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli Öğretim (Dursun Dilek) Tekniği, Seminer, Çanakkale, 10-12 Ekim 2002.

JACOBS, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

KAPTAN, F. (1998), *Fen Bilgisi Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

KELEMEN, D. , WIDDOWSON, D. , POSNER, T. , BROWN, A. L. and CASLER, K. (2002). Teleo-functional constraints on preschool children's reasoning about living things. *Developmental Science*, Volume 6, Issue 3, 329-345

KILIÇ, Z. , ATASOY, B. , TERTEMİZ, N. , ŞEREN, M. , ve ERCAN, L. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu*. Ankara; Nobel Yayın.

KILCAN, F. (2005). 6. Sınıflarda Ölçüler Konusunun Öğretiminde Tematik Öğretimin Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KORAY, Ö. ve TATAR, N. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık İle İlgili Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgıların 6. , 7. ve 8. Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) Sayı:13, 187-198.

ÖZSEVGEÇ, T. , Salih ÇEPNİ, S. ve BAYRİ, N. (2007). Kalıcı Kavramsal Değişimde 5E Modelinin Etkililiği. *Yeditepe eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, 1-17.

PIAGET, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London; Routledge & Kegan Paul.

SENEMOĞLU, N. (2001). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim ve Öğrenme*, Gazi Kitabevi, Ankara

TAMIR, P. , GAL-CHOPPIN, R. ve NUSSINOVITZ, R. (1981). How do intermediate and junior high schools students conceptualize living and non-living? *Journal of Research in Science Teaching*. 18, 241-248.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

YEŞİLYURT, S. (2003). Ana Sınıfı Öğrencileri ve İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Canlı ve Cansız Kavramlarını Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt Sayı 5-2, 83-96.

THE EFFECTIVENESS OF THEMATIC LEARNING METHOD ON REMEDYING MISCONCEPTIONS ABOUT LIVING AND NON-LIVING THINGS

SUMMARY

Thematic learning approach is to determine contents about a determined theme, according to the child's needs, abilities and levels of child developments and to appropriate it. In thematic teaching method it is essential to the students take an active role according to their interests.

In this research, a semi-experimental research method (quasi-experimental research) is used. This research has an experimental design which has an experiment group and a control group. The students who use thematic learning method consist of experiment group and the others who take courses according to the lecture books consist of control group.

The sample set of this study is composed of the 4th class students of an elementary education school in Hendek district of Sakarya province. One of the 4th degree classes of the school is selected as experiment group and another 4th degree class is selected as control group for this research. In both classes, the subjects of 'living and none living things, to compare plants and animals and microscopic living things' of the issue of 'let's travel and learn the world of living things' is covered, which is among the issues of the 4th degree class science and technology' courses curriculum. The experiment group is consisting of 22 students and the control group is consisting of 30 students.

Studying papers are prepared to determine the misconceptions about livings and non-livings. Studying papers are prepared according to the literature, interviews with the students, their parents and the teachers. The studying papers are applied as pre-test and post-test in 2007-2008 training years.

The "academic personality concepts scale" was applied in order to determine students' interests and ability to experiment group. After classifying students according to their interests and ability the subject was learned by thematic learning method in experiment group. The scale consists of 170 questions that measure 16 features. The reliability of this scale were found a = 0. 96 with the SPSS statistical program (Kılcan, 2005). Test is used without any changes. According to the test results 5 groups were created in experiment group. The groups have made theatre, models, music, puzzles and stories. During all this studies the teacher has a role as a reminder and router.

Data obtained end of the applications were evaluated qualitatively and quantitatively.

In pre-tests it is found that lots of the students both in experiment and control group have misconceptions about living and none-living things. Lots of the students thought that threes, flowers and strawberries are none livings in pre-

tests. They also thought that movement is the most important feature of leaving things. They did not have enough knowledge about microscopic living things. It is seen that both experiment and control group had same misconceptions about this subject.

In post-test it has been seen that the students in experiment group have less misconceptions about living things, none living things and microscopic living things than the control group. When the research data were determined quantitatively the results are same. It has been seen that thematic learning is effective on remedying the misconceptions of the students about livings and non-living things.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 235-247.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BENLİK SAYGISI VE SOSYAL ZEKA

Tayfun DOĞAN[*] Tarık TOTAN[**]

Fatma SAPMAZ[***]

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve sosyal zeka düzeylerinin cinsiyetlerine ve eğitim aldıkları alanlara göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğiyle onların sosyal zeka alanlarıyla benlik saygısı düzeyleri arasındaki olası ilişkilerin önemini, düzeyini ve yönünü incelemektir. Tromso Sosyal Zeka Ölçeği (TSZÖ; Silvera ve ark. , 2001), Rosenberg Benlik Saygısı Alt ölçeği (RBSÖ; Rosenberg, 1965) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Sakarya Üniversitesi'nde öğrenimlerini sürdüren toplam 512 (286 kadın, 226 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde *t*-testi, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve Mann Whitney *U* testi kullanılmıştır ($p<$, 05). Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine göre benlik saygısı ve sosyal zeka düzeyleri arasında önemli farklılıklar bulunmazken sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrencilerin fen alanındaki öğrencilere göre sosyal beceri ve sosyal zeka düzeylerinin önemli derecede yüksek olduğu bulunmuştur**.** Ayrıca katılımcıların benlik saygısı ve sosyal zeka boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Zeka, Benlik Saygısı, Sosyal Beceri, Sosyal Bilgi Süreci, Sosyal Farkındalık

ABSTRACT

Our purpose of this study was to investigate of the relationships between the dimensions of social intelligence and levels of self-esteem among university students. Tromso Social Intelligence Scale (TSIS; Silvera, et al. , 2001), Rosenberg Self-Esteem Sub-Scale (RBSÖ; Rosenberg. , 1965), and demographic information form were used for data collection tools in this study. The participants for this study comprised 512 university students (286 female and 226 male) from Sakarya University. *T-test*, Pearson Correlation Coefficients and Mann Whitney *U* test were used to statistically evaluate the data ($p<$. 05). According to the results, there weren't significant differences between self-esteem and social intelligence areas by gender. But social science students' social skills and social intelligence levels high more than science students. Moreover, we could conclude that there are relationships in between dimensions of social intelligence and self-esteem.

Keywords: Social Intelligence, Self-Esteem, Social Skills, Social Information Processing, Social Awareness

[*] Öğr. Gör. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

[**] Arş. Gör. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

[***] Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

1. GİRİŞ

Sosyal zeka ile ilgili ilk çalışmalar Thorndike'in (1920) sosyal zekayı, insanları anlama ve insan ilişkilerinde ustaca davranma şeklinde tanımlamasıyla başlamıştır. Sosyal zekaya yönelik bu tanımda *bilişsel* (insanları anlama) ve *davranışsal* (insan ilişkilerinde akıllıca davranma) olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Daha sonraları sosyal zeka ile ilgili yapılan çalışmalarda da genellikle bu tanım temel alınmıştır (Walker ve Foley, 1973; Keating, 1978; Ford ve Tisak, 1983; Marlowe, 1986; Kosmitzki ve John, 1993; Silvera ve diğ. , 2001). Bununla birlikte araştırmacılar arasında sosyal zekanın tanımlanması ve hangi alt boyutlardan oluştuğu konusunda kesin bir görüş birliği bulunmamaktadır. Marlowe (1986), sosyal zekayı "sosyal zeka ya da sosyal yeterlik, kişilerarası durumlarda kişinin kendisi dahil, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranma yeteneğidir" şeklinde tanımlamıştır. Albretch'e (2006) göre sosyal zeka diğer bireylerle anlaşabilme ve onlarla işbirliğinde bulunabilme yeteneğidir. Sosyal zeka, bazen sadece insan ilişkileri becerileri olarak tanımlanırken bazen de olayların ve durumların bilincinde olmak ve onları etkileyen sosyal hareketlilik ve bir bireyin diğerlerini idare ederken hedeflerine ulaşabilmesine yardımcı olan etkileşim tarzı ve strateji bilgisi olarak tanımlanabilir. Bu tanıma ayrıca kişisel sezgi ve bir kişinin kendi düşüncesini bilmesi ile karşı tepki geliştirme olgusunu da dahil edilebilir. Weschler (1958) ise sosyal zekayı bağımsız bir yapı olarak değil, genel zekanın sosyal durumlara uygulanması ve sosyal ortamlarda kullanılması olarak belirtmiştir (Akt. Somazo, 1990).

Sosyal zekanın genel olarak bilişsel ve davranışsal olarak iki alt boyuttan oluştuğu konusunda genel bir kabul olsa da, bu iki alt boyutun kapsamında nelerin olduğu ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Kozmitzki ve John'a (1993) göre sosyal zeka yedi bileşenden oluşmaktadır: (1) diğer insanların içsel durumlarını ve ruh hallerini algılama (2) insanlarla ilişki kurmada genel beceri (3) sosyal kuramlar ve yaşam hakkında bilgi (4) karmaşık sosyal durumlarda sosyal sezgi ve duyarlılık (5) başkalarını idare etmek için gerekli sosyal teknikleri kullanma (6) başkalarının bakış açısına sahip olma (empati) ve (7) sosyal uyumdur.

Silberman (2000) sosyal zekayı ve sosyal zekaya sahip bireylerin sahip oldukları özellikleri sekiz boyutta incelemiştir: (1) İnsanları anlama (2)- duygu ve düşüncelerini açık bir biçimde ifade edebilme (3) ihtiyaçlarını dile getirmek(atılganlık) (4) iletişimde olduğu kişiye geribildirim vermek ve ondan geri bildirim almak (5) başkalarını etkileme, motive etme ve ikna etme (6)karmaşık sosyal durumlara yaratıcı çözümler getirmek (7) bireysel olarak çalışmak yerine işbirliği içinde çalışmak, iyi bir takım üyesi olmak (8) ilişkiler çıkmaza girdiğinde uygun tutumu sergilemektir.

Goleman (2007) sosyal zekanın temelde sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Sosyal farkındalık, başka birinin içsel durumunu sezmekten, hislerini ve düşüncelerini anlamaya ve karmaşık sosyal durumları kavramaya yöneliktir ve şu öğelerden oluşur: (1) Temel

empati: Başkalarının hislerini paylaşmak, sözsüz duygusal işaretleri okumak. (2) Uyum: Etkin dinlemek, bir kişiye uyum sağlamak. (3) Empatik İsabet: Başkalarının düşüncelerini, duygularını ve niyetlerini doğru anlamak. (4) Sosyal biliş: Sosyal dünyanın işleyişini bilmek. Sosyal Beceri ise etkili bir şekilde iletişim kurmak olarak açıklanabilir ve şu öğeleri içerir: (1) Eşzamanlılık: Sözsüz düzeyde pürüzsüz etkileşim. (2) Benlik Sunumu: Kendini etkili biçimde sunmak. (3)Nüfuz: Sosyal etkileşimlerin sonucunu etkilemek (4) İlgi: Başkalarının ihtiyaçlarını önemseyip, uygun biçimde davranmaktır.

Silvera ve diğ. (2001) ise sosyal zekanın sosyal bilgi süreci, sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgi süreci, bireyin kendisinin ve diğer insanların duygu düşüncelerini anlaması, beden dillerini okuyabilmesi, ilişkilerde başkalarının istek ve beklentilerini anlayabilmesi gibi yeterlilikleri kapsamaktadır. Sosyal farkındalık boyutu ise bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama ve şartlara uygun davranma becerisini ifade etmektedir. Sosyal farkındalığı yüksek birey sosyal ortamlarda içinde bulunulan duruma uygun davranışlar göstermede, kendisine yönelik davranışlara uygun tepkiler vermede ve geribildirimde bulunma konusunda başarılıdır. Yani ne zaman ne konuşacağını, nasıl davranacağını, insanları nasıl etkileyeceğini bilir. Sosyal beceri ise sosyal zekanın performans boyutuyla ilgilidir. Yani bireyin insan ilişkilerinde ustaca davranmasıdır. Sosyal beceri düzeyi yüksek birey sosyal ortamlara kolaylıkla girebilir, diğer insanlarla geçinmekte zorluk çekmez ve sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlar.

Sosyal zekaya sahip kişiler diğer insanların ruh hallerini, istek ve arzularını, sevinç ve kızgınlıklarını, dürtülerini, iniş-çıkışlarını anlayabilme ve bunlara göre davranışlarını ayarlayabilme yeteneğine; başkalarıyla iyi geçinebilme, iyi iletişim kurabilme becerisine sahiptirler. Grup içerisindeki etkileşimleri fark edebilir ve ilişkide olduğu insanların beklentilerini fark edip onların duygu dünyasına girebilirler. Başka kişilere dönük olan bu zeka türü kişilerarası farklılıkları görme veya farkına varma olarak da değerlendirilebilir. Sosyal zekası yüksek olan kişi karşısındakine belli etmese de onun niyetlerini, arzularını ve düşündüklerini kolayca anlayabilir ve onları etkileyip yönlendirebilir (Kızıltepe, 2004). Ayrıca sosyal zekası yüksek insanlar başka insanları anlamak ve onlarla iletişim kurmak için bütün vücutlarını ve bedenlerini etkili bir şekilde kullanırlar. Nasıl arkadaş edineceklerini ve bunu sürdüreceklerini bilirler (Buzan, 2002).

Rosenberg'e (1965) göre benlik saygısı, bireyin genel olarak kendisine yönelik olumlu ya olumsuz tutumlarıdır. Bireyin kendisiyle ilgili duyduğu hoşnutluk, onur, kendisine atfettiği değer ve saygı; kişinin kendisini değerlendirmesi sonucu kendisine ilişkin oluşturduğu değerlilik, önemlilik ve saygıdeğerlilik yargısı benlik saygısı olarak tanımlanabilir (Arıcak, 1999). Benlik saygısı bireyin çocukluktan itibaren diğer insanlarla etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Diğer insanların bireye yönelik olumlu değerlendirmeleri, geribildirimleri, koşulsuz kabulleri ve empatik yaklaşımları olumlu ve yüksek benlik yapısının oluşmasında belirleyici olmaktadır (Rogers, 1980; Rosenberg, 1990). Sosyal zekası yüksek bireylerin diğer insanlarla ilişkilerinde ve

etkileşimlerinde başarılı oldukları düşünülecek olursa, bu durumun üniversite öğrencilerinin benlik saygısını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal zeka ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyetlerine ve eğitim aldıkları alanlara göre önemli farklılıklar gösterip göstermediği ve ayrıca katılımcıların sosyal zeka alanlarıyla benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkilerin önemini, düzeyini ve yönünü incelemek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma tarama desenli bir araştırma olup, araştırma örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerini sürdüren 286'ı kadın (%55, 9) 226'sı erkek (%44, 1) olmak üzere toplam 512 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların anabilim dallarına dağılımına bakıldığında Fen Bilgisi Öğretmenliği (n= 80, %15, 6), Okul Öncesi Öğretmenliği (n= 105, %20, 5), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (n= 99, %19, 3), Türkçe Öğretmenliği (n= 78, %15, 2), Sınıf Öğretmenliği (n= 106, %20, 7) ve Bilgisayar Teknolojileri Öğretmenliği (n= 44, %8, 6) Anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma katılımcılarının seçiminde ulaşım kolaylığı yönünden araştırma sürecinde ders programı uygun olan şubelerdeki öğrenciler "kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımıyla" örnekleme alınmıştır.

2. 2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

2. 2. 1. Tromso Sosyal Zeka Ölçeği (TSZÖ):

Tromso Sosyal Zeka Ölçeği (TSZÖ) (Tromso Social Intelligence Scale-TSIS) Silvera ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Doğan (2006) tarafından yapılmıştır. Sosyal zeka ölçeği, sosyal zeka düzeyini ortaya koymak üzere hazırlanmış 21 maddelik öz-bildirim (self-report) tarzı bir araçtır. TSZÖ sosyal zekayı, sosyal bilgi süreci, sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere üç ayrı boyutta ölçmektedir. Ayrıca sosyal zeka düzeyini toplam olarak ortaya koymaktadır. Bu alt boyutlardan sosyal bilgi süreci 8 *(Örnek madde: Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım.*), sosyal beceriler 6 (*Örnek madde: Başka insanlarla gecinebilmekte zorlanırım.)* ve sosyal farkındalık 7 (*Örnek madde: Ne düşündüğümü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler.)* maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler için beşli Likert tipi bir cevaplama anahtarı hazırlanmıştır. Anahtarda en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 105'tir. Yüksek puan yüksek sosyal zeka düzeyine işaret etmektedir. Doğan (2006) ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla yaptığı açımlayıcı faktör analizi sonucunda TSZÖ' nün özgün formunda olduğu gibi üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve alt boyutların toplam varyansın % 44. 79'unu açıkladığını bulmuştur. TSZÖ' nün benzer ölçekler geçerliğini ortaya koymak için Sosyal Beceri Envanteri(Yüksel, 1998) ile korelasyonu incelemiştir. Ölçeğin tümü için . 51 korelasyon bulmuştur. Doğan (2006) TSZÖ' nün

güvenirliğini belirlemeye yönelik olarak test tekrar test, iç tutarlık (Cronbach alfa) yöntemleri kullanmıştır. İç tutarlık güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için . 83 olarak bulmuştur. Alt ölçeklere ilişkin iç tutarlık güvenirlik katsayıları ise "sosyal bilgi sureci" alt boyutu için . 77, "sosyal beceriler" alt boyutu için . 84 ve"sosyal farkındalık" alt boyutu için . 67 olarak hesaplamıştır. Test tekrar test yöntemi ile hesaplanan toplam puana ilişkin güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için . 80 olarak bulmuştur. Alt ölçeklerde ise güvenirlik katsayısı "sosyal bilgi sureci" alt ölçeğinde. 68, "sosyal beceriler" alt ölçeğinde. 81 ve "sosyal farkındalık" alt ölçeğinde . 95 olarak belirlemiştir.

2. 2. 2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ):

Rosenberg tarafından 1965 yılında geliştirilmiştir. Ölçek çoktan seçmeli sorulardan yapılanmış 12 alt kategoride toplam 63 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan RBSÖ Benlik Saygısı Alt Ölçeği, 4-noktalı Likert tipi bir alt ölçek olup, envanterin ilk 10 maddesini oluşturmaktadır. Yanıtlar, cevap anahtarının öngördüğü şekilde, tekli, ikili ya da üçlü gruplara ayrılarak puanlandığından, alt ölçek toplam puan yayılım genişliği 0-6 arasındadır. Toplamda, 0-1 puan alanlar "yüksek", 2-4 puan alanlar "orta" ve 5-6 puan alanlar "düşük" benlik saygısına sahip kişiler olarak nitelendirilir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik-güvenirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında öncelikle dil geçerliği sağlanan ölçeğin güvenirlik ve geçerlik işlemleri, test-tekrar test güvenirliğinde alt testler için elde edilen güvenirlik katsayılarının . 46-. 89; Belirti Tarama Listesi'nin (SCL-90R) alt testleri ile yapılan ölçüt bağımlı geçerlik korelasyonlarının ise . 45-. 70 arasında değiştiğini göstermiştir. Ayrıca, normal ve psikiyatrik hasta gruplarından elde edilen ortalama benlik saygısı puanları, normal grup lehine anlamlılık taşımış ve bulgular kuramsal yapı geçerliğini desteklemiştir (Çörüş, 2001).

2. 2. 3. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan cinsiyet ve eğitim alınan bölüme ilişkin bilgiler araştırmacılara tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Cinsiyete ilişkin soru iki seçmeli kapalı uçluyken bölüme ilişkin bilgi açık uçlu olarak katılımcıların eğitim aldıkları bölümü yazmalarına dayanmaktadır.

2. 3. Verilerin Analizi

Araştırma katılımcılarından elde edilen veri analize alınmadan önce frekans tablolarıyla incelenerek veri temizliği yapılarak araştırma verisinde boş değerler (misssing values) incelenmiştir (Meyers, Gamst ve Guarimo, 2006: 44; Tabachnick ve Fidell, 2008: 62). Araştırma verisinin tüm değişkenlerinde boş değerlerin %5'ten aşağıda olduğu gözlenmiştir. Frekans tablolarıyla araştırma verisinde kodlama hataları incelenmiş gözlenen 3 adet kodlama hatası araştırma verilerine geri dönülerek yeniden kodlanmıştır. Araştırma verisi analizler için uygun duruma getirildikten sonra verinin analizler için parametrik testlerin varsayımsal kriterlerini karşılayıp karşılamama durumu açısından incelenmiştir (Field, 2005: 63-65). Parametrik testler için varsayımsal kriterleri karşılayan veride bağımsız örneklemler için *t*-testi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon

teknikleri kullanılırken varsayımsal kriterleri karşılamayan veride ise Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Bulgulara ilişkin etki büyükleri (effect size) araştırmacılar tarafından elde hesaplanmıştır. Araştırma verisinin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada katılımcılarının genel sosyal zeka düzeylerinin, sosyal zekanın alt boyutları olan sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık düzeyleriyle benlik saygısı düzeylerinin onların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği bağımsız örneklemler için *t*-testi analiziyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Zeka ve Benlik Saygısı Düzeyleri

Boyutlar	**Cinsiyet**	**n**	**x̄**	**ss**	***t***	**sd**	***p***
Sosyal bilgi süreci	Kadın	286	29, 74	4, 23	, 259	510	, 796
	Erkek	226	29, 85	4, 74			
	Toplam	512	29, 78	4, 47			
Sosyal beceriler	Kadın	286	21, 70	4, 86	-1, 253	510	, 211
	Erkek	226	21, 16	4, 66			
	Toplam	512	21, 46	4, 79			
Sosyal farkındalık	Kadın	286	25, 46	3, 83	-, 397	510	, 692
	Erkek	226	25, 32	4, 11			
	Toplam	512	25, 40	3, 95			
Sosyal zeka	Kadın	286	76, 89	9, 55	-, 658	510	, 511
	Erkek	226	76, 32	9, 94			
	Toplam	512	76, 64	9, 72			
Benlik Saygısı	Kadın	286	1, 39	1, 39	, 134	510	, 893
	Erkek	226	1, 42	1, 37			
	Toplam	512	1, 40	1, 38			

* $p < 0.05$

Tablo 1 incelendiğinde araştırma katılımcılarının cinsiyetlerine dayalı bağımsız örneklemler *t*-testi sonuçlarında kadın ve erkek katılımcılar arasında sosyal bilgi süreci (t_{510}= , 259, p= , 796), sosyal beceri (t_{510}= , -1, 253, p= , 211) ve sosyal farkındalık boyutlarında (t_{510}= -, 397, p= , 697) herhangi anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Genel sosyal zeka düzeyinde de alt boyutlara benzer olarak kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (t_{510}=-, 658, p= , 511). Ayrıca katımcıların benlik saygısı düzeyleri de incelendiğinde cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (t_{510}= , 134, p= , 893). Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma katılımcılarını oluşturan kadınlar ve erkeklerin benlik saygısı düzeylerinin, sosyal zeka düzeyleri ve onun alt boyutlarına ait düzeylerin birbiriyle benzerlik gösterdiği sonucuna varılabilir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında katılımcıların sosyal zeka düzeyleri ve sosyal zeka alt boyutlarıyla benlik saygısı düzeyleri üniversitedeki eğitim aldıkları alanlara göre incelenmiştir. Araştırma katılımcılarından elde edilen verinin bu analiz için gereken normal dağılım varsayımını karşılamadığı

gözlenerek (Kolmogorov Smirnov *p*< . 05) ilgili analiz parametrik olmayan tekniklerden olan Mann Whitney *U* testi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Aldıkları Alana Göre Sosyal Zeka ve Benlik Saygısı Düzeyleri

Boyutlar	**Eğitim Alanı**		**Sır a ortalama**	**Sıra toplamı**	**Mann -Whitney *U***	***p***
Sosyal bilgi süreci	Fen Bilimleri	124	244, 77	30352, 00	22602, 00	, 309
	Sosyal Bilimler	388	260, 25	100976, 00		
Sosyal beceriler	Fen Bilimleri	124	220, 72	27369, 00	19619, 00	, 002*
	Sosyal Bilimler	388	267, 94	103959, 00		
Sosyal farkındalık	Fen Bilimleri	124	253, 46	31429, 00	23679, 00	, 792
	Sosyal Bilimler	388	257, 47	99899, 00		
Sosyal zeka	Fen Bilimleri	124	231, 88	28752, 50	21002, 50	, 033*
	Sosyal Bilimler	388	264, 37	102575, 50		
Benlik Saygısı	Fen Bilimleri	124	263, 25	32643, 00	23219, 00	, 546
	Sosyal Bilimler	388	254, 34	98685, 00		

* $p < .05$

Mann Whitney *U* testi sonucunda katılımcıların sosyal bilgi süreci, sosyal farkındalık ve benlik saygısı düzeylerinde okuduklara alana göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte genel sosyal zeka ve sosyal beceri alt boyutunda ise alana göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sosyal alanlarda okuyan katılımcıların sosyal beceri düzeyleri (Sıra ort. = 267, 94) fen alanında okuyan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden (Sıra ort. = 220. 72) daha yüksektir (z= -3. 01, *p* < . 05). Sosyal beceri alt boyutuna benzer olarak sosyal alanlarda okuyan öğrencilerin sosyal zeka düzeyleri (Sıra ort. = 264. 37) fen alanlarında okuyan öğrencilere göre (Sıra ort. = 231. 88) daha yüksektir (z= -2, 13, *p*< . 05). Katılımcıların benlik saygısı düzeyleriyle sosyal zeka düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısıyla incelenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Benlik Saygısı ve Sosyal Zeka Alanları Arasındaki İlişkiler

	Benlik Saygısı	Sosyal bilgi süreci	Sosyal beceriler	Sosyal farkındalık
Sosyal bilgi süreci	-. 23*			
Sosyal	-. 31*	. 35*		

beceriler				
Sosyal farkındalık	-. 37*	. 29*	. 30*	
Sosyal zeka	-. 41*	. 75*	. 77*	. 68*

* $p <$, 005

Benlik saygısı ve sosyal zeka alt alanlarına ilişkin düzeyler arasındaki ilişkiler incelenirken birinci tip (Type I) hatayı engellemek için Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır (Green ve Salkind, 2008: 262). Bonferroni yaklaşımı incelenmek istenen anlam düzeyinin incelenen ilişki sayısına bölümüyle elde edilmektedir. Bu araştırmadaki kullanılan önem düzeyinin ($p <$. 05) incelenen ilişki sayısına bölümünden (10 ikili ilişki) bölümüyle elde edilen (, 05/10= , 005) değer kullanılarak incelendiğinde tüm ikili ilişkilerin düzeltilen önem düzeyinin altında anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde katılımcıların benlik saygısı düzeyleri ile sosyal zekanın alt boyutları ve genel sosyal zeka düzeyleri arasında düşük ve orta düzeyde kabul edilebilecek negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal zeka alt boyutlarının birbirleri arasında orta derecede pozitif yönde sosyal zekayla alt alanları arasında da üst düzeyde kabul edilebilecek pozitif yönde önemli ilişkiler bulunmuştur. Benlik saygısıyla sosyal bilgi süreci (r^2= , 06), sosyal beceri(r^2= , 10), sosyal farkındalık (r^2= , 14) ve sosyal zeka (r^2= , 17) arasındaki ilişkilerin etki büyüklerinin düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum sosyal zeka ve alanlarındaki değişkenliği çok az bir kısmının benlik saygısıyla açıklanabileceğini değişkenliğin büyük bir kısmının başka değişkenlerden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir (Field, 2005: 128-129). Benlik saygısı ölçeğinden alınan yüksek puanların düşük benlik saygısını, ölçekten alınan düşük puanların ise yüksek benlik saygısını işaret ettiği göz önüne alınarak başka bir ifadeyle katılımcıların benlik saygısı düzeyleri arttıkça sosyal zeka ve alt alanlarındaki düzeylerinde artış olduğu, benlik saygısı düzeyleri azaldıkça sosyal zeka ve alt alanlarındaki düzeylerinde azaldığı ifade edilebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin sosyal zeka ve sosyal zekanın alt boyutları olan sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular literatürle benzer sonuçlar vermiş (Doğan, 2006) ve kız ya erkek olmanın sosyal zeka, sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık düzeyini değiştirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada cinsiyet açısından benlik saygısı düzeylerinde yine kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Balat ve Akman, 2004; Baybek ve Yavuz, 2005; Çevik ve Atıcı, 2009; Razı ve ark. , 2009).

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre benlik saygısı, sosyal zeka ve alt boyutlarına ilişkin bir farklılık olup olmadığı da incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre sosyal bilgi süreci, sosyal farkındalık ve benlik saygısı düzeyleri açısından öğrenim gördükleri alana göre bir farklılık olmadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Genel sosyal zeka ve sosyal beceri alt boyutu açısından ise öğrenim gördükleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal zeka düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri fen alanlarında okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.

Benlik saygısı ölçeğinden alınan puanlar yükseldikçe benlik saygısı düşük, ölçekten alınan puanlar düştükçe ise benlik saygısı yüksek olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle sosyal zeka ve alt boyutlarıyla benlik saygısı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular benlik saygısı düzeyleri ile sosyal zekanın alt boyutları ve genel sosyal zeka düzeyleri arasında düşük ve orta düzeyde kabul edilebilecek pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arttıkça sosyal zeka, sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal zekası yüksek olan bireylerin özellikle sosyal zekanın performans boyutu olan sosyal beceri konusunda kendilerine güvenlerinin yüksek olduğu, insan ilişkileri konusunda daha girişken oldukları (Doğan, 2006) göz önünde bulundurulursa elde edilen bu sonuçların beklenen yönde olduğu söylenebilir. Benlik saygısıyla sosyal bilgi süreci sosyal beceri, sosyal farkındalık ve sosyal zeka arasındaki ilişkilerin etki büyüklerinin düşük olduğu sonucu ise sosyal zeka ile ilgili değişkenliğin çok az bir kısmının benlik saygısıyla açıklanabileceğini, değişkenliğin büyük bir kısmının başka değişkenlerden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Benzer araştırmaların ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılması bu araştırmanın bulgularını gelişimsel perspektifte karşılaştırma fırsatı verecektir. Bununla birlikte benzer araştırmalarının farklı meslek gruplarında, orta yaş ve yaşlılarda yapılması da önerilebilir. Çok kültürlü karşılaştırmalar ve ya yurt dışında yaşayan Türklerin de dahil olduğu benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca benlik saygısını olumlu yönde geliştirmeye yönelik uygulanacak uzun dönemli grup çalışmalarının sosyal zeka ve onun alt boyutlarına olan etkisinin incelenmesi de benlik saygısı ve sosyal zeka arasındaki ilişkinin etkiliğini sınamaya olanak verecektir. Sosyal zeka odaklı oluşturulacak yapısal eşitlik modellerinde yol analizlerinin (structural equation modeling, path model) Türk toplumda sınanarak nedensel ilişkilerin kurulması da önerilebilir.

KAYNAKÇA

ALBRETCH, K. (2006). *Social Intelligence: The New Science Of Success*. San Francisco: Jossey-Bass.

ARICAK, O. T. (1999). *Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BALAT G. Ü. VE AKMAN, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14 (2), 175-183.

BAYBEK, H. VE YAVUZ S. (2005). Muğla Üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14, 73-95.

BUZAN, T. (2002), *The Power of Social Intelligence.* Perfect Pound Publisher

ÇEVİK G. B. VE ATICI, M. (2009). Lise 3. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* 6 (1).

ÇÖRÜŞ, G. (2001). *Son Ergenlikte Öz-Değeri Etkileyen Ailesel Değişkenler: Bilişsel Kuram Açısından Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇUHADAROĞLU, F. (1986). *Adölesanlarda Benlik Saygısı.* Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi.

DOĞAN, T. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zeka Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

FİELD, A. (2005). *Discovering Statistics Using Spss*. (2. Baskı). Londra: Sage Pub.

FORD, M. E. VE TİSAK, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology,* 75, 197-206.

GOLEMAN, D. (2007). *Sosyal Zeka: İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi* (O. Ç. Deniztekin,

Çev.). İstabul: Varlık Yayınları.

GREEN, S. B. VE SALKİND, N. J. (2008). *Using Spss for Windows and Macintosh. Analyzing and Understanding Data* (5. Baskı). New Jersey: Upper Saddle River.

KEATİNG, D. P. (1978). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology,* 70, 218-223.

KIZILTEPE, Z. (2004). *Öğretişim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul: Ofset Yayınevi.

KOZMİTZKİ, C. VE JOHN, O. P. (1993). The implict use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences,* 15, 11-23.

MARLOWE, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct ındependence. *Journal of Educational Psychology,* 78 (1), 52-58.

MEYERS, L. S. , GAMST, G. VE GUARİMO, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research. Design and Interpretatio*n. Londra: Sage Pub.

RAZI, G. S. , KUZU, A. , YILDIZ, A. N. , OCAKÇI, A. F. VE ARİFOĞLU, B. Ç. (2009). Çalışan gençlerde benlik saygısı, iletişim becerileri ve stresle baş etme. *Türk Silahlı Kuvvetleri, Koruyucu Hekimlik Dergisi,* , 8(1), 17-26.

ROGERS, C. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Company.

ROSENBERG, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. New Jersey: Princeton University Press.

ROSENBERG, M. VE TURNER, R. H. (1990). *The Self-Concept: Social Product and Social Force. Social Psychology*. New Brunswick: Transaction Publishers.

SILBERMAN, M. (2000). *Peoplesmart: Developing Your Interpersonal Intelligence*. Berrett- Koehler Publishers.

SILVERA, D. , H. , MARTINUSSEN, M. VE DAHL, T. I. (2001). The Tromso social ıntelligence scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology,* 42, 313-31.

SOMAZO, M. P. (1990). *Social Intelligence and Likeability*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida Eyalet Üniversitesi, Sanat ve Bilim Koleji.

TABACHNICK, B. G. VE FIDELL, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.

THORNDIKE, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harpers Magazine,* 140, 227-235.

WALKER, R. E. VE FOLEY, J. M. (1973). Social intelligence its history and measurement. *Psychological Reports* 33, 451-495.

YÜKSEL, G. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

THE EFFECTIVENESS OF THEMATIC LEARNING METHOD ON REMEDYING MISCONCEPTIONS ABOUT LIVING AND NON-LIVING THINGS

SUMMARY

Thematic learning approach is to determine contents about a determined theme, according to the child's needs, abilities and levels of child developments and to appropriate it. In thematic teaching method it is essential to the students take an active role according to their interests.

In this research, a semi-experimental research method (quasi-experimental research) is used. This research has an experimental design which has an experiment group and a control group. The students who use thematic learning method consist of experiment group and the others who take courses according to the lecture books consist of control group.

The sample set of this study is composed of the 4th class students of an elementary education school in Hendek district of Sakarya province. One of the 4th degree classes of the school is selected as experiment group and another 4th degree class is selected as control group for this research. In both classes, the subjects of 'living and none living things, to compare plants and animals and microscopic living things' of the issue of 'let's travel and learn the world of living things' is covered, which is among the issues of the 4th degree class science and technology' courses curriculum. The experiment group is consisting of 22 students and the control group is consisting of 30 students.

Studying papers are prepared to determine the misconceptions about livings and non-livings. Studying papers are prepared according to the literature, interviews with the students, their parents and the teachers. The studying papers are applied as pre-test and post-test in 2007-2008 training years.

The "academic personality concepts scale" was applied in order to determine students' interests and ability to experiment group. After classifying students according to their interests and ability the subject was learned by thematic learning method in experiment group. The scale consists of 170 questions that measure 16 features. The reliability of this scale were found a = 0. 96 with the SPSS statistical program (Kılcan, 2005). Test is used without any changes. According to the test results 5 groups were created in experiment group. The groups have made theatre, models, music, puzzles and stories. During all this studies the teacher has a role as a reminder and router.

Data obtained end of the applications were evaluated qualitatively and quantitatively.

In pre-tests it is found that lots of the students both in experiment and control group have misconceptions about living and none-living things. Lots of the students thought that threes, flowers and strawberries are none livings in pre-

tests. They also thought that movement is the most important feature of leaving things. They did not have enough knowledge about microscopic living things. It is seen that both experiment and control group had same misconceptions about this subject.

In post-test it has been seen that the students in experiment group have less misconceptions about living things, none living things and microscopic living things than the control group. When the research data were determined quantitatively the results are same. It has been seen that thematic learning is effective on remedying the misconceptions of the students about livings and non-living things.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s. 248-273.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DEĞİŞKENLERE GÖRE PSİKOLOJİK BELİRTİLERİ

Birol ALVER[*] Mücahit DİLEKMEN[**]

Şükrü ADA[***]

ÖZ

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtileri, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü, algıladıkları akademik başarıları, bölümü tercih sırası, öğrenim gördükleri bölümden memnuniyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın evreni, Atatürk Üniversitesi'nde 2007-2008 öğretim yılında öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem, seçkisiz ve oransız olarak belirlenen 997 öğrenciden oluşmuştur. Psikolojik belirtiler ile ilgili veriler Derogatis (1992) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Durak (1994) tarafından uyarlanma çalışmaları yapılan "Kısa Semptom Envanteri" ile elde edilmiştir. Ayrıca değişkenlere ilişkin veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlemelerinde t testi, tek yönlü varyans ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre, Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türlerine, algıladıkları akademik başarılarına, öğrenim gördükleri bölümden memnuniyetlerine, bilimsel bilgiye verdikleri değer algıları değişkenlerine göre psikolojik belirtilerinin anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Yordayıcı değişken olarak analize sokulan, lise türü, algıladıkları akademik başarı ve bölüm memnuniyetinin birlikte psikolojik belirti puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf düzeyi, lise türü, başarı, tercih sırası, bölümden memnuniyet, bilimsel bilgi, psikolojik belirtiler.

ABSTRACT

In this research, the psychological symptoms of university students, class level, the highschool they graduated, their acamedical succes, order of depertmant preference, their pleasure about their department were analyzed. The research is consisted of the university studetnts, study during 2007-2008 education term. The sample is consisted of 997 students who are determined inordinate. The symptoms about the psychological data is produced with "Short Symptom Inventory"that was made by Şahina and Durak(1994) and improved by Derogatis(1992). However, the data of variables is produced with "Personal Information Form" , prepared by the researchers. T test, single variance and multiple linear regression analyse was used in the statical analysis. According to the findings, it was

[*] Yrd. Doç. Dr. , Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
[**] Yrd. Doç. Dr. , Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
[***] Yrd. Doç. Dr. , Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi

noticed the psyhological symtomps were underwent a change for the university students's class level, the highschool they graduated, their acamedical succes, order of depertmant preference, their pleasure about their department, and their perceptions. It was realised that, the kind of their highscool, their academical succes and department pleasure and psychological symptoms points that was used as variable analysis were seen in significant level.

Keywords: Class level, the kind of high school, succes, pereference order, pleasure of the department, scientific knowledge, pshchological symptoms

1. GİRİŞ

Psikolojik belirtiler insan yaşamının örselenmesi sonucu ortaya çıkmaktadırlar. Çeşitli olumsuz çevresel koşullar bireyi zaman zaman zorlamakta ve uyum sorunları yaşamasına neden olmaktadır. Uyum sorunları bireyin bütün yaşamsal aktivitelerini ve verimini olumsuz olarak etkileyerek yaşam kalitesini düşürmektedir. Bu olumsuz etkileri ortaya çıkaran psikolojik belirtiler, genel bir zorlanma sonucunda ortaya çıkan fizyolojik, psikolojik ve davranışla ilgili belirtilerdir (Kerimova, 2000). Kılıç (1987) psikolojik belirtileri, ruh sağlığını olumsuz etkileyen ve ruhsal hastalığın teşhisine yarayan belirtiler olarak açıklamıştır. Budak'a (2000) göre psikolojik belirti, normal işleyişten sapan ve psikolojik bir bozukluğun göstergesi olarak değerlendirilen durumlar şeklinde betimlemiştir.

Psikolojik belirtileri ilgili literatüre dayalı olarak aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

Somatizasyon: Çeşitli bensel işlevlere ilişkin zorlanma durumudur (Dağ, 1991). Somatizasyon her hangi bir fiziksel bozukluk olmadığı halde, yıllarca devam eden, tekrarlayıcı bir çok somatik şikayetleri içerir. Bayılma, hafıza kaybı, göğüs ağrıları, karın ağrısı, bulantı, açık yerlerden korkma, iştah kaybı, sıcak-soğuk basmaları, bedende uyuşmalar, karıncalanmalar gibi belirtileri kapsar (Enç, 1978).

Obsesif-Kompulsif Bozukluk: İstenç dışı gelen, bireyi tedirgin eden, benliğe yabancı, bilinçli çaba ile kovulamayan, yineleyen düşünceler (obsesyon) ile, çoğu kez istenç dışı yinelenen hareketler (kompulsiyon)'dir (Bayraktar, 1996).

Kişilerarası duyarlılık: Aşırı duyarlılık, kendisini diğerlerinden aşağı görmek, başkalarının kendisi hakkında kötü düşünceler ürettiğine inanmak, hata yapma korkusu gibi semptomları içerir.

Depresyon: Depresyon keder, karamsarlık, sıkıntı, isteksizlik, yalnızlık, kötümserlik, mutsuzluk, umutsuzluk, benliğe ilişkin olumsuz duygular, intihar eğilimi, ilgi kaybı ve kararsızlık gibi semptom ve davranışları içerir. Depresyonlarda bitkinlik, halsizlik, yorgunluk yanında bedensel, biyolojik ve fizyolojik yakınmalar da görülür(Enç, 1978).

Anksiyete Bozukluğu: Güçlü bir istek yada dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygudur (Hançerlioğlu, 1988).

Hostilite: Sinirlilik ve titreme hali, sıkıntılarından dolayı başkalarından suçlu olduğu duygusu, birini dövme, yaralama, kızma, öfkelenme, güvensizlik, zarar verme isteği, bir şeyleri kırma ve dökme isteği gibi semptomları içerir (Enç, 1978).

Fobik Anksiyete: Oluşan ve objeye bağlanmış korku durumudur (Hançerlioğlu, 1988). Meydanlık (açık) yerlerden korkma, korkutan eşya yada etkinliklerden uzak kalmaya çalışma, kalabalıktan rahatsız olma, yalnız bırakıldığında sinirlilik hissetme gibi semptom ve davranışları içerir.

Paranoid Düşünceler: Kişinin itimat edememe, kıskançlık, şüphecilik, başkalarını suçlama gibi düşünceleri aşırı derecede kullanmaya eğilim göstermesidir

Psikotisizm: Sosyal çevreden uzaklaşma, şizoid yaşam biçimi veya şizofrenik sanrı ve sanrıların belirgin olduğu durumdur (Dağ, 1991). Başkalarının kişinin kendi düşüncelerini kontrol edebileceğini düşünme, kalabalık içerisinde yalnızlık hissetme ve günahları için cezalandırılması gerektiğini düşünme gibi semptomları içerir.

Weiten'e (1998) göre, psikolojik belirtiler önemli yaşam olaylarında ortaya çıkmaktadırlar. Yani psikolojik belirtiler ile önemli yaşam olayları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Skirka (2000) ise, güçlü kişilik yapısı ile psikolojik belirtiler arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Calvete ve Connor-Smith (2005) üniversite öğrencilerinde karşılaşılan otomatik düşünceler ile psikolojik belirtiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Cho, Hwang ve Chen (2003) boyun, sırt ve omuz bölgesindeki kas ağrıları ile yoğun bir şekilde ortaya çıkan psikolojik belirtiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptamışlardır. Shek (1998) psikolojik belirtiler ile yaşam memnuniyeti, öz saygı, ümitsizlik, ve yaşamda belirli bir amacın olması arasında ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

Buddeberg-Fischer, Klaghofer, Leuthold and Buddeberg (2000) özellikle yüksek öğrenim gençliğinin önemli ruhsal sorunlar yaşadıklarını saptamış ve bu gençlere sağlık desteğinin verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Ergenlerde kimlik geliştirme ile ilgili olarak yaşanan varoluş kaygısı ile psikolojik belirtiler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir (Berman, Weems, Stickle, 2006).

Aydın (1988), Aydın (1990) yaptıkları araştırmalarda Türkiye'de üniversite öğrencilerinin ruhsal durumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler

saptamışlardır. Çuhadaroğlu'nun (1989) araştırmasına göre ise, psikolojik sorunları nedeniyle danışmanlık merkezine başvuran gençlerin %80'ı kimlik bocalaması içerisinde oldukları görülmüştür.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü, algıladıkları akademik başarıları, öğrenim gördükleri bölümden memnuniyetleri ve bilimsel bilgiye verdikleri değer algısı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre psikolojik belirtileri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine göre psikolojik belirtileri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarılarına göre psikolojik belirtileri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümden memnuniyetlerine göre psikolojik belirtileri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü, algıladıkları akademik başarıları, bölümü tercih sırası, öğrenim gördükleri bölümden memnuniyetleri ve bilimsel bilgiye verdikleri değer algısı değişkenleri psikolojik belirtileri anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2. 1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Atatürk Üniversitesinde 2007-2008 öğretim yılında 15 fakülte ve 2 yüksekokulda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin tamamından oluşmaktadır. Örneklem ise, adı geçen evrenden seçkisiz ve oransız olarak belirlenen 473 kız, 524 erkek olmak üzere toplam 997 öğrenciden oluşturulmuştur.

2. 2. Veri Toplama Aracı

2. 3. Kısa Semptom Envanteri (KSE)

Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş ve Şahin ve Durak (1994) tarafından uyarlanma çalışmaları yapılmıştır. Kısa Semptom Envanteri (KSE) 5-10 dakikada uygulanabilen bir ölçektir. KSE, ergen ve yetişkinlere uygulanabilmekte olup 9 alt ölçekten toplam 53 maddeden oluşan uygulama sırasında zaman sınırlamasının olmadığı, kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Son 15 gün içinde ne ölçüde huzursuz ve tedirgin ettiği sorusunu içeren bir yönergeyle uygulanmaktadır. Ölçeğin puan ranjı 0-212'dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksek olması, bireyin semptomlarının sıklığını göstermektedir. Alt ölçekler

somatizasyon, obsesif–kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlık, depresyon, anksiyete bozukluğu, hostilite, fobik anksiyete, paranoid düşünceler, psikotisizmdir.

KSE'nin 9 alt ölçeği için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının . 71 ve . 85 arasında değiştiği belirtilmektedir. Test-tekrar test güvenirliği 9 alt ölçek için r =. 68 ve r =. 91 arasında bulunmuştur.

Ölçek ile ilgili olarak çok sayıda geçerlik çalışması yapılmış ve bu çalışmaların sonucunda KSE (BSI) ile MMPI klinik ölçekleri, MMPI içerik ölçekleri ve küme ölçekleri arasındaki korelasyonların r: . 30'un üzerinde bulunduğu ve korelasyonların SCL-90'dan elde edilen korelasyonlarla bazı ölçeklerde tümüyle özde, diğerlerinde ise çok yakın olduğu belirtilmektedir. Yapı geçerliği ise, yapılan çeşitli çalışmalarda ölçeğin sigara içenlerle içmeyenleri, gerçek kalp hastaları ile koroner hastalığı olmayanları ve intihar riski olan ve olmayan şizofrenleri şizofrenleri anlamlı olarak ayırt edebildiği görülmüştür (Savaşır, Boyacıoğlu ve Kabakçı, 1996).

2. 4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde t testi tek yönlü varyans (one way anova) ve regresyon analizleri kullanılmış olup, analizler bilgisayarda SPSS 16. 00 paket programı ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

3. 1. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Belirtileri

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Belirti Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Psikolojik Belirtiler	Sınıf Düzeyleri	n	$\overline{X}$	ss
Somatizasyon	Birinci sınıf	267	5. 32	4. 96
	İkinci sınıf	164	5. 59	4. 59
	Üçüncü sınıf	218	6. 31	5. 28
	Dördüncü sınıf	240	5. 31	4. 64
	Beşinci sınıf	72	5. 77	5. 36
	Lisansüstü eğitim sınıfı	36	5. 94	5. 04
	Toplam	997	5. 63	4. 94
Obsesif-Kompulsif Bozukluk	Birinci sınıf	267	8. 55	4. 46
	İkinci sınıf	164	8. 54	4. 35
	Üçüncü sınıf	218	8. 59	4. 30
	Dördüncü sınıf	240	7. 55	4. 54
	Beşinci sınıf	72	6. 93	4. 95
	Lisansüstü eğitim sınıfı	36	8. 66	4. 99

	Toplam	997	8. 20	4. 51
Kişilerarası Duyarlılık	Birinci sınıf	267	5. 11	3. 38
	İkinci sınıf	164	4. 73	3. 48
	Üçüncü sınıf	218	5. 08	3. 32
	Dördüncü sınıf	240	4. 20	2. 95
	Beşinci sınıf	72	4. 20	2. 98
	Lisansüstü eğitim sınıfı	36	4. 36	4. 09
	Toplam	997	4. 73	3. 30
Depresyon	Birinci sınıf	267	6. 81	4. 80
	İkinci sınıf	164	6. 91	4. 72
	Üçüncü sınıf	218	7. 29	5. 16
	Dördüncü sınıf	240	6. 12	4. 81
	Beşinci sınıf	72	6. 04	4. 13
	Lisansüstü eğitim sınıfı	36	6. 33	5. 94
	Toplam	997	6. 69	4. 88
Anksiyete Bozukluğu	Birinci sınıf	267	6. 23	4. 47
	İkinci sınıf	164	6. 16	3. 76
	Üçüncü sınıf	218	6. 66	4. 60
	Dördüncü sınıf	240	5. 65	3. 92
	Beşinci sınıf	72	5. 33	4. 04
	Lisansüstü eğitim sınıfı	36	5. 27	5. 59
	Toplam	997	6. 07	4. 29
Hostilite	Birinci sınıf	267	5. 97	4. 33
	İkinci sınıf	164	6. 06	3. 90
	Üçüncü sınıf	218	6. 94	4. 54
	Dördüncü sınıf	240	5. 87	3. 86
	Beşinci sınıf	72	5. 93	4. 43
	Lisansüstü eğitim sınıfı	36	4. 30	4. 32
	Toplam	997	6. 11	4. 23
Fobik Anksiyete	Birinci sınıf	267	3. 92	3. 15
	İkinci sınıf	164	3. 81	2. 87
	Üçüncü sınıf	218	4. 12	3. 57
	Dördüncü sınıf	240	3. 35	3. 06
	Beşinci sınıf	72	3. 54	3. 28
	Lisansüstü eğitim sınıfı	36	3. 27	3. 28
	Toplam	997	3. 76	3. 20
Paranoid Düşünceler	Birinci sınıf	267	6. 62	3. 83
	İkinci sınıf	164	6. 06	3. 59
	Üçüncü sınıf	218	7. 10	3. 74
	Dördüncü sınıf	240	5. 94	3. 57
	Beşinci sınıf	72	5. 62	3. 48

	Lisansüstü eğitim sınıfı	36	5. 86	3. 78
	Toplam	997	6. 37	3. 71
Psikotisizm	Birinci sınıf	267	5. 04	3. 44
	İkinci sınıf	164	5. 32	4. 17
	Üçüncü sınıf	218	5. 90	3. 62
	Dördüncü sınıf	240	5. 05	3. 52
	Beşinci sınıf	72	4. 90	3. 60
	Lisansüstü eğitim sınıfı	36	4. 11	3. 17
	Toplam	997	5. 23	3. 64

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, psikolojik belirtilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacı ile varyans analizi yapılmış olup, bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerime Göre Psikolojik Belirti Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

Psikolojik Belirtiler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	s d.	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar Arası	155. 597	5	31. 119	1. 276	. 272
	Gruplar İçi	24160. 965	991	24. 380		
	Toplam	24316. 562	996			
Obsesif-Kompulsif Bozukluk	Gruplar Arası	311. 453	5	62. 291	3. 093	. 009
	Gruplar İçi	19955. 395	991	20. 137		
	Toplam	20266. 849	996			
Kişilerarası Duyarlılık	Gruplar Arası	158. 151	5	31. 630	2. 918	. 013
	Gruplar İçi	10742. 998	991	10. 841		
	Toplam	10901. 149	996			
Depresyon	Gruplar Arası	203. 195	5	40. 639	1. 710	. 129
	Gruplar İçi	23544. 932	991	23. 759		
	Toplam	23748. 126	996			
Anksiyete Bozukluğu	Gruplar Arası	187. 979	5	37. 596	2. 051	. 069
	Gruplar İçi	18161. 918	991	18. 327		
	Toplam	18349. 898	996			
Hostilite	Gruplar Arası	292. 055	5	58. 411	3. 293	. 006
	Gruplar İçi	17576. 137	991	17. 736		
	Toplam	17868. 193	996			
Fobik Anksiyete	Gruplar Arası	88. 136	5	17. 627	1. 719	. 127
	Gruplar İçi	10161. 472	991	10. 254		
	Toplam	10249. 609	996			
Paranoid Düşünceler	Gruplar Arası	244. 325	5	48. 865	3. 591	. 003
	Gruplar İçi	13484. 874	991	13. 607		

	Toplam	13729. 200	996			
Psikotisizm	Gruplar Arası	168. 911	5	33. 782	2. 557	. 026
	Gruplar İçi	13090. 274	991	13. 209		
	Toplam	13259. 186	996			

Obsesif-kompulsif bozukluk için ($F_{(5-991)}$= 3, 093, p=. 009), kişilerarası duyarlılık için ($F_{(5-991)}$= 2, 918, p=. 013), hostilite için ($F_{(5-991)}$= 3, 293, p=. 006), paranoid düşünceler için ($F_{(5-991)}$= 3, 591, p=. 003), psikotisizm için ise ($F_{(5-991)}$=2, 557, p=. 026) değerleri bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla LSD testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve Tablo 3'de verilmiştir

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Belirtilerinin Çoklu Karşılaştırmaları (LSD)

Psikolojik Belirtiler	Sınıf Düzeyleri (I)	Sınıf Düzeyleri (J)	Ortalama Fark (I-J)	p
Obsesif-Kompulsif Bozukluk	Birinci sınıf	Dördüncü sınıf	1. 00	. 012
		Beşinci sınıf	1. 62	. 007
	İkinci sınıf	Dördüncü sınıf	0. 99	. 028
		Beşinci sınıf	1. 61	. 011
	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	1. 04	. 013
		Beşinci sınıf	1. 66	. 007
	Lisansüstü eğitim sınıfı	Beşinci sınıf	1. 73	. 050
Kişilerarası Duyarlılık	Birinci sınıf	Dördüncü sınıf	0. 91	. 002
		Beşinci sınıf	0. 91	. 037
	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	0. 87	. 004
		Beşinci sınıf	0. 87	. 050
Hostilite	Birinci sınıf	Lisansüstü eğitim sınıfı	1. 66	. 026
	İkinci sınıf	Lisansüstü eğitim sınıfı	1. 75	. 024
	Üçüncü sınıf	Birinci sınıf	0. 97	. 011
		İkinci sınıf	0. 88	. 041
		Dördüncü sınıf	1. 07	. 007
		Lisansüstü eğitim sınıfı	2. 64	. 001
	Dördüncü sınıf	Lisansüstü eğitim sınıfı	1. 56	. 037
	Beşinci sınıf	Lisansüstü eğitim sınıfı	1. 62	. 050
Paranoid Düşünceler	Birinci sınıf	Dördüncü sınıf	0. 68	. 037
		Beşinci sınıf	1. 00	. 041
	Üçüncü sınıf	İkinci sınıf	1. 04	. 006
		Dördüncü sınıf	1. 16	. 001
		Beşinci sınıf	1. 48	. 003

Psikotisizm	Üçüncü sınıf	Birinci sınıf	0. 85	. 010
		İkinci sınıf	0. 58	. 123
		Dördüncü sınıf	0. 84	. 013
		Beşinci sınıf	1. 00	. 043
		Lisansüstü eğitim sınıfı	1. 79	. 006

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre psikolojik belirtilerden obsesif-kompulsif bozukluk belirtisinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar ile dördüncü ve beşinci sınıflar arasında anlamlı fark birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar lehine; lisansüstü eğitim sınıfı ile beşinci sınıf arasında anlamlı fark ise lisansüstü eğitim sınıfları lehine bulunmuştur.

Kişiler arası duyarlılık belirtisi, birinci ve üçüncü sınıflar da dördüncü ve beşinci sınıflardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Hostilite belirtisi puan ortalamalarına göre, birinci ve ikinci sınıflar ile lisansüstü eğitim sınıfı arasında birinci ve ikinci sınıflar lehine ; üçüncü sınıf öğrencileri ile birinci, ikinci, dördüncü ve lisansüstü eğitim sınıfları arasında üçüncü sınıflar lehine; dördüncü ve beşinci sınıflar ile lisansüstü eğitim sınıfları arasında dördüncü ve beşinci sınıflar lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür.

Paranoid düşüncelere ilişkin puan ortalamalarına göre, bir ile dördüncü ve beşinci sınıflar arasında birinci sınıflar lehine; üçüncü sınıf ile ikinci, dördüncü ve beşinci sınıflar arasında üçüncü sınıfların lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Psikotisizm belirtisi üçüncü sınıflarda birinci, ikinci, dördüncü, beşinci ve lisansüstü eğitim sınıflarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

3. 2. Üniversite Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Psikolojik Belirtileri

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Psikolojik Belirti Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Psikolojik Belirtiler	Sınıf Düzeyleri	n	$\overline{X}$	ss
Somatizasyon	Genel Lise	494	5. 63	5. 04
	Anadolu Lisesi	359	5. 45	4. 69
	Meslek Lisesi	144	6. 07	5. 17
	Toplam	997	5. 63	4. 94
Obsesif-Kompulsif Bozukluk	Genel Lise	494	8. 08	4. 45
	Anadolu Lisesi	359	8. 11	4. 53
	Meslek Lisesi	144	8. 81	4. 63
	Toplam	997	8. 20	4. 51

Kişilerarası Duyarlılık	Genel Lise	494	4. 63	3. 21
	Anadolu Lisesi	359	4. 69	3. 29
	Meslek Lisesi	144	5. 20	3. 64
	Toplam	997	4. 73	3. 30
Depresyon	Genel Lise	494	6. 68	4. 90
	Anadolu Lisesi	359	6. 52	4. 81
	Meslek Lisesi	144	7. 18	4. 98
	Toplam	997	6. 69	4. 88
Anksiyete Bozukluğu	Genel Lise	494	6. 04	4. 27
	Anadolu Lisesi	359	6. 01	4. 28
	Meslek Lisesi	144	6. 36	4. 39
	Toplam	997	6. 07	4. 29
Hostilite	Genel Lise	494	6. 11	4. 35
	Anadolu Lisesi	359	6. 13	4. 09
	Meslek Lisesi	144	6. 04	4. 17
	Toplam	997	6. 11	4. 23
Fobik Anksiyete	Genel Lise	494	3. 78	3. 18
	Anadolu Lisesi	359	3. 64	3. 25
	Meslek Lisesi	144	3. 97	3. 20
	Toplam	997	3. 76	3. 20
Paranoid Düşünceler	Genel Lise	494	6. 26	3. 60
	Anadolu Lisesi	359	6. 39	3. 91
	Meslek Lisesi	144	6. 69	3. 55
	Toplam	997	6. 37	3. 71
Psikotisizm	Genel Lise	494	5. 20	3. 56
	Anadolu Lisesi	359	5. 07	3. 50
	Meslek Lisesi	144	5. 77	4. 22
	Toplam	997	5. 23	3. 64

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre, psikolojik belirtilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacı ile varyans analizi yapılmış olup, bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Psikolojik Belirti Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

Psikolojik Belirtiler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	s d.	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar Arası	39. 459	2	19. 729	0. 808	. 446
	Gruplar İçi	24277. 103	994	24. 424		
	Toplam	24316. 562	996			
Obsesif-Kompulsif Bozukluk	Gruplar Arası	63. 612	2	31. 806	1. 565	. 210
	Gruplar İçi	20203. 236	994	20. 325		

	Toplam	20266. 849	996			
Kişilerarası Duyarlılık	Gruplar Arası	38. 157	2	19. 078	1. 746	. 175
	Gruplar İçi	10862. 993	994	10. 929		
	Toplam	10901. 149	996			
Depresyon	Gruplar Arası	45. 859	2	22. 929	0. 962	. 383
	Gruplar İçi	23702. 268	994	23. 845		
	Toplam	23748. 126	996			
Anksiyete Bozukluğu	Gruplar Arası	13. 700	2	6. 850	0. 371	. 690
	Gruplar İçi	18336. 198	994	18. 447		
	Toplam	18349. 898	996			
Hostilite	Gruplar Arası	. 940	2	. 470	0. 026	. 974
	Gruplar İçi	17867. 252	994	17. 975		
	Toplam	17868. 193	996			
Fobik Anksiyete	Gruplar Arası	11. 639	2	5. 820	0. 565	. 569
	Gruplar İçi	10237. 970	994	10. 300		
	Toplam	10249. 609	996			
Paranoid Düşünceler	Gruplar Arası	20. 511	2	10. 256	0. 744	. 476
	Gruplar İçi	13708. 688	994	13. 791		
	Toplam	13729. 200	996			
Psikotisizm	Gruplar Arası	50. 772	2	25. 386	1. 910	. 149
	Gruplar İçi	13208. 414	994	13. 288		
	Toplam	13259. 186	996			

Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine göre hiçbir psikolojik belirti puan ortalaması arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Somatizasyon için ($F_{(2-994)}$= 0. 808, p=. 446), obsesif-kompulsif bozukluk için ($F_{(2-994)}$= 1. 565, p=. 446), kişilerarası duyarlılık için ($F_{(2-994)}$= 1. 746, p=. 175), depresyon için ($F_{(2-994)}$= 0. 962, p=. 383), anksiyete bozukluğu için ($F_{(2-994)}$=0. 371, p=. 690), hostilite için ($F_{(2-994)}$= 0, 026, p=. 974), fobik anksiyete için ($F_{(2-994)}$= 0, 565, p=. 569), paranoid düşünceler için ($F_{(2-994)}$= 0. 744, p=. 476), psikotisizm için ise ($F_{(2-994)}$=1, 910, p=. 149) değerleri bulunmuştur.

3. 3. Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarı Düzeylerine Göre Psikolojik Belirtileri

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarı Düzeylerine Göre Psikolojik Belirti Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Psikolojik Belirtiler	Algılanan Akademik Başarı Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss
Somatizasyon	Düşük	73	6. 57	4. 68
	Orta	690	5. 69	4. 90
	Yüksek	234	5. 16	5. 08

	Toplam	997	5. 63	4. 94
Obsesif-Kompulsif Bozukluk	Düşük	73	9. 21	4. 45
	Orta	690	8. 29	4. 65
	Yüksek	234	7. 63	4. 02
	Toplam	997	8. 20	4. 51
Kişilerarası Duyarlılık	Düşük	73	4. 98	3. 32
	Orta	690	4. 67	3. 31
	Yüksek	234	4. 83	3. 30
	Toplam	997	4. 73	3. 30
Depresyon	Düşük	73	8. 06	4. 91
	Orta	690	6. 70	4. 93
	Yüksek	234	6. 26	4. 64
	Toplam	997	6. 69	4. 88
Anksiyete Bozukluğu	Düşük	73	6. 82	4. 26
	Orta	690	6. 03	4. 32
	Yüksek	234	5. 98	4. 20
	Toplam	997	6. 07	4. 29
Hostilite	Düşük	73	7. 28	4. 41
	Orta	690	6. 13	4. 23
	Yüksek	234	5. 69	4. 12
	Toplam	997	6. 11	4. 23
Fobik Anksiyete	Düşük	73	4. 16	3. 61
	Orta	690	3. 72	3. 12
	Yüksek	234	3. 75	3. 32
	Toplam	997	3. 76	3. 20
Paranoid Düşünceler	Düşük	73	6. 80	3. 35
	Orta	690	6. 33	3. 68
	Yüksek	234	6. 35	3. 88
	Toplam	997	6. 37	3. 71
Psikotisizm	Düşük	73	6. 28	3. 81
	Orta	690	5. 20	3. 67
	Yüksek	234	5. 01	3. 48
	Toplam	997	5. 23	3. 64

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre, psikolojik belirtilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacı ile varyans analizi yapılmış olup, bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarı Düzeylerine Göre Psikolojik Belirti Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

Psikolojik Belirtiler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	s d.	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar Arası	118. 532	2	59. 266	2. 435	. 088
	Gruplar İçi	24198. 030	994	24. 344		
	Toplam	24316. 562	996			
Obsesif-Kompulsif Bozukluk	Gruplar Arası	157. 098	2	78. 549	3. 883	. 021
	Gruplar İçi	20109. 750	994	20. 231		
	Toplam	20266. 849	996			
Kişilerarası Duyarlılık	Gruplar Arası	9. 405	2	4. 703	. 429	. 651
	Gruplar İçi	10891. 744	994	10. 957		
	Toplam	10901. 149	996			
Depresyon	Gruplar Arası	181. 872	2	90. 936	3. 836	. 022
	Gruplar İçi	23566. 254	994	23. 709		
	Toplam	23748. 126	996			
Anksiyete Bozukluğu	Gruplar Arası	43. 890	2	21. 945	1. 192	. 304
	Gruplar İçi	18306. 007	994	18. 417		
	Toplam	18349. 898	996			
Hostilite	Gruplar Arası	141. 516	2	70. 758	3. 968	. 019
	Gruplar İçi	17726. 677	994	17. 834		
	Toplam	17868. 193	996			
Fobik Anksiyete	Gruplar Arası	12. 727	2	6. 364	. 618	. 539
	Gruplar İçi	10236. 882	994	10. 299		
	Toplam	10249. 609	996			
Paranoid Düşünceler	Gruplar Arası	14. 954	2	7. 477	. 542	. 582
	Gruplar İçi	13714. 245	994	13. 797		
	Toplam	13729. 200	996			
Psikotisizm	Gruplar Arası	92. 701	2	46. 350	3. 499	. 031
	Gruplar İçi	13166. 485	994	13. 246		
	Toplam	13259. 186	996			

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre bazı psikolojik belirti puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Obsesif-kompulsif bozukluk için ($F_{(2-994)}$= 3, 883, p=. 021), depresyon için ($F_{(2-994)}$= 3, 836, p=. 022), hostilite için ($F_{(2-994)}$= 3, 968, p=. 019), psikotisizm için ise ($F_{(2-994)}$=3, 499, p=. 031) değerleri bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla LSD testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarı Düzeylerine Göre Psikolojik Belirtilerinin Çoklu Karşılaştırmaları (LSD)

Psikolojik Belirtiler	Algılanan Akademik Başarı Düzeyi (I)	Algılanan Akademik Başarı Düzeyi (J)	Ortalama Fark (I-J)	p
Obsesif-Kompulsif Bozukluk	Düşük	Yüksek	1. 58	. 009
Depresyon	Düşük	Orta	1. 36	. 023
		Yüksek	1. 80	. 006
Hostilite	Düşük	Orta	1. 15	. 026
		Yüksek	1. 59	. 005
Psikotisizm	Düşük	Orta	1. 08	. 016
		Yüksek	1. 27	. 009

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre obsesif-kompulsif bozukluk, depresyon, hostilite ve Psikotisizm gibi psikolojik belirtiler kendilerini düşük akademik başarılı olarak algılayanlarda yüksek ve orta düzeyde akademik başarılı olarak algılayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Diğer alt psikolojik belirtiler için anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

3. 4. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümden Memnuniyet Durumlarına Göre Psikolojik Belirtilerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümden memnuniyet durumlarına göre psikolojik belirtilerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümden Memnuniyet Durumlarına Göre Psikolojik Belirtilerine İlişkin Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Psikolojik Belirtiler	Öğrenim Görülen Bölümden Memnuniyet Durumu	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Somatizasyon	Memnun olanlar	753	5. 41	4. 92	-2. 505	. 012
	Memnun olmayanlar	244	6. 32	4. 94		
Obsesif Kompulsif Bozukluk	Memnun olanlar	753	7. 77	4. 25	-5. 378	. 000
	Memnun olmayanlar	244	9. 53	5. 00		
Kişilerarası Duyarlılık	Memnun olanlar	753	4. 54	3. 18	-3. 156	. 002
	Memnun olmayanlar	244	5. 31	3. 61		
Depresyon	Memnun olanlar	753	6. 09	4. 46	-6. 991	. 000
	Memnun olmayanlar	244	8. 55	5. 60		
Anksiyete Bozukluğu	Memnun olanlar	753	5. 80	4. 14	-3. 572	. 000
	Memnun olmayanlar	244	6. 92	4. 63		

Hostilite	Memnun olanlar	753	5. 83	4. 07	-3. 646	. 000
	Memnun olmayanlar	244	6. 96	4. 60		
Fobik Anksiyete	Memnun olanlar	753	3. 62	3. 12	-2. 429	. 015
	Memnun olmayanlar	244	4. 19	3. 42		
Paranoid Düşünceler	Memnun olanlar	753	6. 11	3. 58	-3. 896	. 000
	Memnun olmayanlar	244	7. 17	3. 98		
Psikotisizm	Memnun olanlar	753	4. 98	3. 39	-3. 858	. 000
	Memnun olmayanlar	244	6. 01	4. 24		

Tablo 9 incelendiğinde, psikolojik belirtilere ilişkin alt ölçek puanlarının tamamında öğrenim gördüğü bölümden memnun olmayanların lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Somatizasyon için (t_{995}= -2. 505, p=. 012), obsesif kompulsif bozukluk için (t_{995}= -5. 378, p=. 000), kişilerarası duyarlılık için (t_{995}= -3. 156, p=. 002), depresyon için (t_{995}=-6. 991, p=. 000), anksiyete bozukluğu için (t_{995}= -3. 572, p=. 000), hostilite için (t_{995}= -3. 646, p=. 000), fobik anksiyete için (t_{995}= -2. 429, p=. 015), paranoid düşünceler için (t_{995}=-3. 896, p=. 000) ve psikotisizm için (t_{995}= -3. 858, p=. 000) şeklinde değerler bulunmuştur.

3. 5. Öğrencilerin Psikolojik Belirtilerini Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyi, lise türü, akademik başarı, bölüm memnuniyetinin psikolojik belirti puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Psikolojik Belirtilerin Yordanmasına Ilişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Yordama Hatası	β	t	p
Sınıf	-1. 013	. 544	- . 059	-1. 861	. 063
Lise türü	. 713	. 664	, 034	1. 075	. 283
Akademik başarı	-1. 924	1. 696	-. 037	-1. 135	. 257
Bölüm memnuniyeti	10. 251	2. 089	. 158	4. 906	. 000
	R=. 184	R^2=. 034	$F_{(4-992)}$=8. 714		p=. 000

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde yordayıcı değişken olarak analize sokulan cinsiyet, lise türü, akademik başarı ve bölüm memnuniyetinin birlikte psikolojik belirti puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=0. 184, R^2=. 034, $F_{(4-992)}$=8. 714, p=. 000). Bu bulgu, yordayıcı değişken olarak analize sokulan değişkenlerin birlikte psikolojik belirti puanlarına ilişkin varyansın %3. 4'ünü açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin 't' testi sonuçlarına göre, dört bağımsız değişkenden bölüm memnuniyetinin (β=. 158)

psikolojik belirtilerin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür (t=4. 906, p= . 000).

4. TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre bazı psikolojik belirti puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. öğrencilerin sınıf düzeylerine göre psikolojik belirtilerden obsesif-kompulsif bozukluk belirtisinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar ile dördüncü ve beşinci sınıflar arasında anlamlı fark birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar lehine; lisansüstü eğitim sınıfı ile beşinci sınıf arasında anlamlı fark ise, lisansüstü eğitim sınıfları lehine bulunmuştur. Sommers, Vodanovich'e (2000) göre üniversite öğrencilerinde can sıkıntısı durumu obsesif-kompulsif bozukluk, anksiyete belirtileriyle birlikte görülmektedir. Can sıkıntısı psikolojik belirtilerin tanılanmasında önemli bir faktördür. Bu sonuç dikkate alındığında birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin dört ve beşinci sınıflara göre; beşinci sınıflar ise lisans üstü sınıflarına göre daha çok can sıkıntısı yaşadıkları düşünülebilir. Ayrıca üniversitenin ilk yıllarında öğrencilerin daha çok uyum sorunları yaşadıkları; bu durumun can sıkıntısı oluşturduğu ve sonuçta bu durumun psikolojik belirtileri daha çok tetiklemiş olabilir. Kerr, ohnson, Gans & Krumrine, (2004) üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin okul ve çevreyle ilgili farkındalık durumlarını artırıcı rehberlik çalışmalarının yapılması ve duygularının karşılıklı konuşulması onların akademik ve duygusal olarak kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Bu görüş dikkate alındığında üniversitenin bir, iki ve üçüncü sınıflarında okul ve çevreyle ilgili farkındalıkların yeterince sağlanamadığı, öğrencilerin duygularını yeterince ifade edemedikleri, dolayısı ile rehberlik çalışmalarının yetersiz olabileceği bu nedenle obsesif-kompulsif bozukluğun artmış olabileceği söylenebilir.

Kişiler arası duyarlılık belirtisi, birinci ve üçüncü sınıflar da dördüncü ve beşinci sınıflardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Sommers & Vodanovich (2000) obsesif-kompulsif bozuklukluğun, kişilerarası duyarlık belirtileriyle birlikte görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu bulgu da göstermektedir ki alt sınıflarda obsesif-kompulsif nevroz görülünce kişiler arası duyarlılığında aynı sınıflarda üst sınıflardan anlamlı düzeyde daha yüksek olacağı kaçınılmaz olacaktır.

Sınıf düzeylerine göre hostilite (öfke) belirtisi, birinci ve ikinci sınıflar ile lisansüstü eğitim sınıfı arasında birinci ve ikinci sınıflar lehine ; üçüncü sınıf öğrencileri ile birinci, ikinci, dördüncü ve lisansüstü eğitim sınıfları arasında üçüncü sınıflar lehine; dördüncü ve beşinci sınıflar ile lisansüstü eğitim sınıfları

arasında dördüncü ve beşinci sınıflar lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Paranoid düşüncelere ilişkin puan ortalamalarına göre, bir ile dördüncü ve beşinci sınıflar arasında birinci sınıflar lehine; üçüncü sınıf ile ikinci, dördüncü ve beşinci sınıflar arasında üçüncü sınıfların lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ergenlerde kimlik geliştirme ile ilgili olarak yaşanan varoluş kaygısı ile psikolojik belirtiler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir (Berman, Weems, Stickle, 2006). Aydın (1988, 1990) yaptığı araştırmalarda Türkiye'de üniversite öğrencilerinin ruhsal durumları ile akademik başarıları arasındaki pozitif yöbde anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Çuhadaroğlu'nun (1989) araştırmasına göre ise, psikolojik sorunları nedeniyle danışmanlık merkezine başvuran gençlerin %80'1 kimlik bocalaması içerisinde oldukları görülmüştür. Bu araştırma bulguları dikkate alındığında, üniversite de öğrenim gören birinci ve ikinci sınıfların, lisans üstü sınıflarından; üçüncü sınıfların ise birinci, ikinci, dördüncü ve lisansüstü eğitim sınıflarından daha çok psikolojik sorunlar yaşayabilrcekleri ssöylenebilir Ayrıca aynı nınıfların daha çok başarısızlık yaşayabilecekleri ve özellikle hostilite (öfke) ve paranoid eğilimlerinin daha yüksek olabileceği düşünülebilir.

Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine göre hiçbir psikolojik belirti puan ortalaması arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Bu durum, mezun olunan lise türlerinin psikolojik belirtilerin farklılaşmasında etkili olmadıklarını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre obsesif-kompulsif bozukluk, depresyon, hostilite ve Psikotisizm gibi psikolojik belirtiler kendilerini düşük akademik başarılı olarak algılayanlarda yüksek ve orta düzeyde akademik başarılı olarak algılayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Diğer alt psikolojik belirtiler için anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Conger, Conger, Edmondson, Tescher & Smolin (2003) obsesif-kompulsif bozukluk, öfke (hostilite), psikotizm depresyon ile çeşitli olumsuz sosyal faktörler arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Bu bulgu dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin alt sınıflarda daha çok başarısızlık ve sosyal olumsuzluklar yaşadıkları ve bu dorumun bir sonucu olarak da obsesif-kompulsif bozukluk, öfke (hostilite), psikotizm gibi psikolojik belirtilerinin artmış olabileceği söylenebilir.

Öğrenim gördüğü bölümden memnun olan üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin tamamı memnun olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Bu sonuç, bölümden memnun olmamanın psikolojik olumsuzlukları artırdığını göstermektedir. Deniz, Avşaroğlu ve Hamarta (2004) yaptıkları araştırmada, kazandığı bölümden memnun olmayan üniversite

öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu bulgunun da, bu araştırma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

Yordayıcı değişken olarak analize sokulan cinsiyet, lise türü, akademik başarı ve bölüm memnuniyetinin birlikte psikolojik belirti puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Dört bağımsız değişkenden bölüm memnuniyetinin (β=. 158) psikolojik belirtilerin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuç cinsiyet, lise türü, akademik başarı ve bölüm memnuniyetinin psikolojik belirtilerin oluşmasında etkilerinin olabileceğine işaret etmektedir

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre bazı psikolojik belirti puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Özellikle obsesif-kompulsif bozuukluk bir, iki ve üçüncü sınıflarda dörtt ve beşinci sınıflardan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Kişiler arası duyarlılık belirtisi, birinci ve üçüncü sınıflar da dördüncü ve beşinci sınıflardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Sınıf düzeylerine göre hostilite (öfke) belirtisi, birinci ve ikinci sınıflar ile lisansüstü eğitim sınıfı arasında birinci ve ikinci sınıflar lehine ; üçüncü sınıf öğrencileri ile birinci, ikinci, dördüncü ve lisansüstü eğitim sınıfları arasında üçüncü sınıflar lehine; dördüncü ve beşinci sınıflar ile lisansüstü eğitim sınıfları arasında dördüncü ve beşinci sınıflar lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Paranoid düşüncelere ilişkin puan ortalamalarına göre, bir ile dördüncü ve beşinci sınıflar arasında birinci sınıflar lehine; üçüncü sınıf ile ikinci, dördüncü ve beşinci sınıflar arasında üçüncü sınıfların lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre obsesif-kompulsif bozukluk, depresyon, hostilite ve Psikotisizm gibi psikolojik belirtiler kendilerini düşük akademik başarılı olarak algılayanlarda yüksek ve orta düzeyde akademik başarılı olarak algılayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölümden memnun olan üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin tamamı memnun olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Bu sonuç, bölümden memnun olmamanın psikolojik olumsuzlukları artırdığını göstermektedir

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, lise türü, akademik başarı ve bölüm memnuniyetinin birlikte psikolojik belirti puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Özellikle bölüm memnuniyetinin psikolojik belirtilerin en güçlü yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir

Sonuçlar dikkate alındığında aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. Üniversitelerde özellikle alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilere yönelik sosyal, akademik ve kültürel çevreyi tanıtıcı oryantasyon proğramları uygulanmalıdır.

2. Kişisel duyarlılığın ve hostilite (öfke) düzeylerinin yüksek olduğu sınıflarda psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına yer verilmelidir.

3. Akademik başarılarını düşük algılayanların obsesif-kompulsif bozukluk, depresyon, hostilite ve Psikotisizm gibi pssikolojik belirtileri yüksek bulunmuştur. Bu sonuç dikkate alınarak akademik başarıyı artırıcı gerekli çalışmalara yer verilmelidir.

4. Öğrencilerin beklentileri dikkate alınarak bölüm memnuniyetlerini artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

AYDIN, B. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri ile Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Psikoloji Dergisi*. 7 (25), 33-40.

AYDIN, G. (1988). Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Açıklama Biçimi ve Akademik Başarı
İlişkisi. *Psikoloji Dergisi*. 6 (22), 6-13.

BAYRAKTAR, E. , & AYDEMİR, Ö. (1996). Genel Tıpta Anksiyete (II). *Psychomed*. 2 (4), 134-141.

BERMAN, S. L. , WEEMS, C. F. & STICKLE, T. R. (2006). Existential Anxiety İn Adolescents: Prevalence, Structure, Association With Psychological Symptoms And İdentity Development. *Journal of Youth and Adolescence*. 35. (39), 303–310.

BUDAK, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

BUDDEBERG-FISCHER, B. , KLAGHOFER, R. , LEUTHOLD, A. & BUDDEBERG, C. (2000) . School Climate And Psychological Symptoms - Correlations Between School Stress, Sense Of Coherence And Physical/Psychological İmpairment İn High School Students . *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*. 50 (5), 222–229.

CALVETE, E. & CONNOR-SMİTH, J. K. (2005) . Automatic Thoughts And Psychological Symptoms: A Cross-Cultural Comparison Of American And Spanish Students. *Journal of Cognitive Therapy and Research*. 29, (2), 201–217.

CHO, C. Y. , HWANG, I. S. , CHEN, C. C. (2003). The Association Between Psychological Distress And Musculoskeletal Symptoms Experienced By Chinese High School Students. *Journal of orthopaedic & Sprts Physical Therapy*. 33(6), 344–353.

CONGER, J. C. , CONGER, A. J. , EDMONDSON, C. , TESCHER, B. & SMOLIN, J. (2003). The Relationship Of Anger And Social Skills To Psychological Symptoms. *Assessment*. 10 (3), 248–258.

ÇUHADAROĞLU, F (1989) Üniversite Gençliğinde Kimlik Bocalamaları. *Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunlar Sempozyumu Bilimsel Çalışmalar* , Bılkent Üniversitesi, Ankara, s 35-39.

DAĞ, İ. (1991). Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R)'nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, (1), 5-11.

DENİZ, M. E. , AVŞAROĞLU, S. VE HAMARTA, E. (2004). Psikolojik Danışma Servisine Başvuran Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri. *S. Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16, 17-18.

ENÇ, M. (1978). *Ruh sağlığı bilgisi*. İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınları.

Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara: 58–78, 250–253.

HANÇERLİOĞLU, O. (1988). *Ruh bilim sözlüğü*. İstanbul, Remzi Kitapevi.

KERİMOVA, M. (2000). *Lise Öğrencilerinde Görülen Psikolojik Belirtilerin Bazı Değîşkenlere Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KERR, S. , JOHNSON, V. K. , GANS, S. E. & KRUMRİNE, J. (2004) . Predicting Adjustment During The Transition To College: Alexithymia, Perceived Stress, And Psychological Symptoms. *Journal Of College Student Development*. 45, (6), 593–611.

KILIÇ, M. (1987). *Değişik Psikolojik Arazlara Sahip Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sorunları.* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara: 58–78, 250–253.

Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Yayınlar Katalogu:1987, YÖK Yayınları, 757. Ankara:1991.

SAVAŞIR, I. BOYACIOĞLU, G. VE KABAKÇI, E. (1996). *Bilişsel Davranışçı Terapiler*. Ankara, Özyurt Matbaacılık, 177-202.

SKİRKA, N. (2000). The Relationship Of Hardiness, Sense Of Coherence, Sports Participation, And Gender To Perceived Stress And Psychological Symptoms Among College Students. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness.* 40 (1), 63–70.

SOMMERS, J. & VODANOVİCH, S. J. (2000). Boredom Proneness: Its Relationship To Psychological- And Physical-Health Symptoms . *Journal of Clinical Psychology*. 56(1), 149–155.

WEİTEN, W. (1998). Pressure, major life events, and psychological symptoms. *Journal of Social Behavior and Personality*. 13 (1), 51–68.

SUMMARY

Psychological symptoms develop under destructive effects of challenging life conditions. Various negative environmental conditions might put an individual in predicament from time to time and also might cause him to suffer adaptation problems. Adaptation problems mostly reduce the quality of an individual's life by affecting his life activities and productivity negatively. Kılıç (1987) defines psychological symptoms as the symptoms which affect mental health negatively and which help to diognose mental illnesses. According to Budak (2000), psychological symptoms can be appraised as indicators of a spesific mental disorder and abnormal functioning.

Following classification could be proposed considering psychological symptom related literature :

1. Somatization: It is a state of compulsion pertaining some physical functions (Dağ, 1991). According to Enç (1978) some of its symptoms are fainting, loss of memory, chest pain, agoraphobia, poor appetite, abdominal pains, nausea, difficulty in breathing, felling uncomfortably warm or cold, body's going numb and tingling.

2. Obsessive-Compulsive Disorder: symptoms of this disorder are involuntary, disturbing, unfamiliar to self, repeated thought that cannot get out of mind with conscious endeavors (obsession) to neutralize obsessive thoughts (compulsion) (Bayraktar, 1996).

3. Interpersonal Sensitivity: It consists of some symptoms such as over sensitiveness, believing other people's producing bad ideas about him, inferiority and being afraid of making mistakes.

4. Depression: It consists of some behaviors and symptoms such as grief, pessimism, misery, annoyance, reluctance, desperation, loneliness, negative feelings pertaining self, suicidality, lack of concern instability (Enç, 1978).

5. Anxiety Disorder: It is a disturbing feeling emerges when a strong desire or motive is likely not to be achieved (Hançerlioğlu, 1988).

6. Hostility: It consists of some symptoms like nervousness and wobbliness, blaming others for current predicaments, getting angry, short temper, distrust, beating someone, physical injury, temp of giving damage and compulsion for vandalism (Enç, 1978).

7. Phobic Anxiety: It is a state of fear connected to an object (Hançerlioğlu, 1988). It consists of some symptoms and behaviors such as agoraphobia, staying away of the object which is scared off, getting annoyed by crowd and nervousness when left alone.

8. ParanoidThoughts: An individual's being inclined to exploit thoughts such as distrust, skepticism, jealousy and blaming on others excessively.

9. Psychoticisim: It is a state of the mind where getting away of social environment and schizoid life style prevails with distinct schizophrenic delusions (Dağ, 1991). It consists of some symptoms such as thinking other people's controlling his thoughts, feeling alone in crowd and thinking of getting punished for a sin committed.

In reference to Weiten (1998) psychological symptoms emerge as a result of significant life experiences. In other words, there is a significant difference between remarkable life experiences and psychological symptoms. Skirka (2000) on the other hand ascertained a negative significant difference between strong personality structure and psychological symptoms.

Calvete ve Connor-Smith (2005) have revealed a positive significant relation between psychological symptoms and automatic thoughts observed in university students. Cho, Hwang and Chen (2003) found out a positive significant relation between intense psychological symptoms and muscle pains in neck, shoulder and back parts of the human body. Shek (1998) indicates positive significant difference between psychological symptoms and life satisfaction, self-esteem, hopelessness and having certain goals in life. Buddeberg-Fischer, Klaghofer, Leuthold and Buddeberg (2000) determined that especially university students suffer important mental issues. Berman, Weems, Stickle (2006) ascertained a positive significant relation between existance anxiety experienced relating identity development in adolescence and psychological symptoms.

In their studies conducted Aydın (1988) and Aydın (1990) confirmed that there is a positive significant relation between mental condition and academic achievement for university students in Turkey. According to Çuhadaroğlu (1989)'s study, on the other hand, 80% of young people who consult a psychological consultation unit found out to suffer an identity crisis.

Purpose

The purpose of this study is to analyze psychological symptoms of university students in accordance with their grades, the type of high school they've graduated from, academic success achieved as they perceive, their level of satisfaction with their branches and the value they attach to scientific knowledge within their perception. It is also tried to be determined whether above mentioned variables do predict students' psychological symptoms or not.

Method

Population of the study comprises all of the university students studying in 15 faculties and 2 colleges of Atatürk University, Erzurum Turkey in 2007-2008

educational year. The sample of the study consists of 997 university students chosen randomly and unproportionally out of the population as 473 of them are female and 524 are male.

Data Collection & Analysis

Required data was obtained through Short Symptoms Inventory (SSI) which was developed by Derogatis (1992) and adapted into Turkish by Şahin and Durak (1994). It is a time limitless an dself-evaluative inventory consisting 53 items with a score range of 0-212. The higher the scores got from the scale, the more frequent the symptoms are. It also consists of nine sub-scales each of which are somatization, obsessive-compulsive disorder, interpersonal sensitivity, depression, anxiety disorder, hostility, phobic-anxiety, paranoid thoughts and psychoticism. Considering reliability of the inventory, cronbach-alpha internal consistency coefficient is found 0. 71 and 0. 85 whereas test-retest reliability is found between 0. 68 and 0. 91. Considering validity, criterion validity is found as r=0. 30 with Minnesota Multidimensional Personality Inventory (MMPI). From the aspect of structural validity it was found that it could make distinction between smokers and nonsmokers, between people with heart disease and people without between schizophrenics with sincibility or not and between the people pron-stress or not (Savaşır, Boyacıoğlu ve Kabakçı, 1996).

SPSS 16. 0 packaged software was used for statistical analysis of data. t-test and one way variance (ANOVA) for independent group as well as regression analysis were applied.

Findings and Discussion

In obsessive-compulsive disorder symptoms which is one of the psychological symptoms considering grade level of university students, there was found a significant difference between first, second, third grades and fourth and fifth grades in favor of first, second, third grades; between fifth grade and graduate class in favor of graduate class.

According to Sommers and Vodanovich (2000), the boredom state is mostly observed with obsessive-compulsive disorder and anxiety symptoms together. Boredom is the most important factor in diognosing psychological symptoms. Considering this result, it may be thought that students studying at first, second third grades suffer boredom state in accordance with forth and fifth grades; whereas, students studying at fifth grade suffer boredom state in accordance with graduate class. Furthermore, it can be inferred that in freshmen year students suffer more adaptive problems and this causes a state of boredom which probably triggers psychological symptoms' emergence. Kerr, Johnson, Gans & Krumrine (2004) suggest that university students in freshmen year be given

consulted in order to raise awareness on school and environment and that they feel more secure academically and emotionally by face to face talk. Considering this view, it might be affirmed that students are not aware enough on school and environment in first three grades and they cannot express their feelings and thus, guidance efforts will be inefficient and more obsessive-compulsive disorder emerge.

Interpersonal sensitivity symptoms found out to be at a significantly higher level in first, second, third grades than forth and fifth grades. Sommers & Vodanovich (2000) have revealed that obsessive-compulsive disorder is mostly observed with interpersonal sensitivity symptoms together. This finding demonstrates that a case of obsessive-compulsive disorder in early grades will inevitably lead to interpersonla sensitivity.

Considering hostility symptom in accordance with the grade level, there was found a significant difference between first, second grades and graduate class in favor of first, second grades; between the third grade and the first, the second, the forth grade and graduate class in favor of the third grade students; between the forth and fifth grade students, and graduate class in favor of the forth and fifth grade students.

Regarding avarage scores pertaining paranoid thoughts, there was found a significant difference between first grade students and the forth and fifth grade students in favor of the first grade students; between the third grade students and the first, forth and fifth grade students in favor of the third grade students.

A positive significant relation between existence anxiety experienced relating identity development in adolescence and psychological symptoms was observed (Berman, Weems, Stickle, 2006). In their studies conducted Aydın (1988) and Aydın (1990) confirmed that there is a positive significant relation between mental condition and academic achievement for university students in Turkey. According to Çuhadaroğlu (1989)'s study, on the other hand, 80% of young people who consult a psychological consultation unit found out to suffer an identity crisis. Considering the finding of this study, it can be stated that the first and second grade students are more likely to suffer psychological problems than graduate class students; and the third grade students are more likely to suffer psychological problems than the first the second and the forth grade students as well as graduate class students. Those classes are also more likely to be unsuccesfuland more inclined to suffer hostility and paranoid symptoms.

There was found no significant difference between psychological symptom scores of university students considering the type of high school they've

graduated from. This result can be interpreted as high school type's having no role in psychological symptoms' emergence.

Some psychological symptoms scores namely; obsessive-compulsive disorder, depression, hostility and psychoticism found significantly higher for the students with the perception of low academic success than the ones with the perception of high and medium level academic success. There was found no significant difference in other subdimensions. Conger, Conger, Edmondson, Tescher & Smolin (2003) found positive relation between obsessive-compulsive disorder, depression, hostility and psychoticism and some negative social factors. This finding can be interpreted that university students suffer more failures and social negativities in early grades; and as a result of this, obsessive-compulsive disorder, depression, hostility and psychoticism symptoms emerge.

There was found a significant difference between psychological symptom scores of university students in all subdimensions considering the the branch satisfaction in favor of the ones who do not get satisfied with the branch he studies. Branch satisfaction turned out to be the strongest predicter of all psychological symptoms. Psychological symptom level of the students who are satisfied with the branch they study found out to be significantly lower than the ones who do not get satisfied. This finding can be interpreted that being unsatisfied with the branch studying causes certain psychological problems. Deniz, Avşaroğlu ve Hamarta (2004) revealed in their study that the students who study the branch they don't like to develop more psychological symptoms.

Conclusion and Recommendations

There was found a significant difference between some psychological symptom scores of university students considering the grade level of the participant university students. Especially, considering obsessive-compulsive disorder, there was found a significant difference between the first, the second the third grade and the forth and fifth grades in favor of the forth and fifth grade students.

Considering interperonal sensitivity symptom, there was found a significant difference between the first, the third grade and the forth and fifth grades in favor of the first and third grade students.

Considering hostility symptom in accordance with the grade level, there was found a significant difference between first, second grades and graduate class in favor of first, second grades; between the third grade and the first, the second, the forth grade and graduate class in favor of the third grade students; between the forth and fifth grade students, and graduate class in favor of the forth and fifth grade students.

Regarding avarage scores pertaining paranoid thoughts, there was found a significant difference between first grade students and the forth and fifth grade students in favor of the first grade students; between the third grade students and the first, forth and fifth grade students in favor of the third grade students.

Some psychological symptoms scores namely; obsessive-compulsive disorder, depression, hostility and psychoticism found significantly higher for the students with the perception of low academic success than the ones with the perception of high and medium level academic success. There was found no significant difference in other subdimensions.

There was found a significant difference between psychological symptom scores of university students in all subdimensions considering the the branch satisfaction in favor of the ones who do not get satisfied with the branch he studies. Branch satisfaction turned out to be the strongest predicter of all psychological symptoms. Psychological symptom level of the students who are satisfied with the branch they study found out to be significantly lower than the ones who do not get satisfied.

It was found out as a result of this study that the gender, type of high school, academic success and branch satiisfaction variables do predict psychological symptoms of university students. Especially, branch satisfaction variable turned out to be the strongest predicter of the psychological symptoms.

Considering the results of this study following recommendations could be stated:

1. There should be some social, academic and cultural adaptive programs applied in especially early grades of universities.
2. In grades with high level of interpersonal sensitivity and hostility, there should be psychological consultation and guidance provided.
3. Obsessive-compulsive disorder, depression, hostility and psychoticism symptom scores of students with low perception level of academic achievement found significantly high. Taking this result into consideration, required activities should be applied to promote the level of achievement.
4. Considering students' expectations, branch satisfaction promoting activities should be applied.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (Mayıs 2009), s 274-290.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLA HAZIRLANAN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINDA METİN-ODAKLI GÖREVLERİN YERİ[*]

Şükran DİLİDÜZGÜN[*]

ÖZ

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe programında, anlama ve anlatma becerileriyle beraber sıralama, sınıflama, ilişki kurma gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesi de amaçlandığından öğretim sürecindeki çalışmalar bu doğrultuda düzenlenmelidir. Dil öğretim koşulları; dil kullanım ortamlarıyla buluşma, dili kullanma, güdüleme ve yapı çalışmalarıdır. Türkçe kitaplarındaki metinler dil çalışmaları için bir ortam ve başlangıç noktası oluşturmaktadır. Dilsel ve bilişsel becerilerin eşzamanlı gelişimi metin çalışmalarının görev (task) niteliği taşımasını gerektirmektedir. Görevler; belli amaçlarla, dili anlamlı şekilde kullanarak, bilişsel bir süreç sonunda, 'dilsel bir ürün'e ulaşılan etkinliklerdir. 'Öğrenme, anlam kurmaktır' prensibini benimseyen yapılandırmacı Türkçe öğretim programları, anlamın vurgulandığı görev-odaklı dil öğretimiyle bağdaşmaktadır. Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe metin çalışmalarının, Willis'in (1996) metinlerin anlamlarını (büyük ölçekli yapılarını) hedefleyen metin-odaklı görevleriyle örtüşme oranı saptanacak, bilişsel süreçlerin işletilmesindeki yeterlilikleri tartışılacak ve öneriler sunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretimi, yapılandırmacı yaklaşım, bilişsel süreç, görev-odaklı dil öğretimi, metin-odaklı görevler, büyük ölçekli yapı.

ABSTRACT

Turkish Language Teaching Programme for Primary Education based on constructivist approach aims to equip learners with not only receptive and productive skills but also some cognitive skills such as sequencing, categorizing, classifying and relating. Therefore, practices in Turkish language teaching process ought to be organized in line with this. The conditions of language learning are exposure to comprehensible input of real spoken and written language in use, use of the language to do things, motivation to listen, read or to speak, write the language and instruction in language. The texts in Turkish coursebooks constitute an exposure and a starting point for language practices. The improvement of cognitive skills as well as language skills requires tasks as language activities. Tasks are activities where language is used by the learner for a communicative purpose in a cognitive process in order to achieve an outcome. Turkish Language Teaching programme adopting the principle that 'Learning is defined as forming meaning' and task-based language learning have a lot in common. In this context, the main

[*] Bu bildiri, 1-3 Mayıs 2009 tarihleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde düzenlenen I. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş ve özeti bildiri özetleri kitabında yayınlanmıştır.

[*] Okt. Dr. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü

aim of the study is to find out the proportion of text-based tasks by Willis (1996) designed for determining macro-structures of texts in Turkish language workbooks. The efficiency of text activities in involving cognitive processes will also be discussed. In the concluding part of the study aims to offer a range of text-based tasks.

Key Words: Turkish Language Teaching, costructivist approach, cognitive process, task-based language teaching, text-based tasks, macro-structure.

1. GİRİŞ

Gelecek nesillerin, yeni bilgi ve iletişim teknolojileri sonucu bilginin giderek arttığı ve bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı bu çağı yakalayabilmeleri, 'yaşam boyu ve kendi kendine öğrenme' becerilerini, Piaget'ın yaklaşımıyla[5] 'öğretilmeden öğrenme' stratejilerini geliştirmelerini gerektirir. Yeni teknolojik ve sosyal gelişmelerin ürünü, 'öğrenme toplumu' olmalı, bu nedenle 'bilgi*(information)*' işlenerek, amaca uygun, anlamlı bir öğrenme sonucu 'içselleştirilmiş bilgi*(knowledge*)'ye dönüştürülmelidir. Bilgi işleme ve öğrenmeyi gerçekleştirme modelleri geleneksel bilgiyi iletme modelinin yerini almalıdır. Bu doğrultuda, son yıllarda öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında bazı radikal değişiklikler gözlemlenmiştir. Öğrencinin bilgiyi araştırdığı, analiz ettiği, bilişsel becerilerini geliştirdiği ve önbilgileriyle yenilerini bütünleştirerek yeniden yapılandırdığı, kendi kendine öğrenme kuramı olan 'yapılandırmacılık' da bunlardan biridir.

Bu çalışmanın amacı, 2006-2007 öğretim yılından itibaren Türkçe öğretiminde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın uygulamalara yansıma oranını çalışmanın sınırları içinde saptayabilmektir. Türkçe öğretiminde dil çalışmalarının temelini, en küçük anlamsal iletişim birimleri olarak metinler oluşturmaktadır. Bu nedenle, Türkçe kitaplarındaki metin çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşımın gerekleri olan grup çalışmasını, bilişsel süreçlerin işletilmesini ve anlam oluşturulmasını sağlayan metin-odaklı görevlerin varlığı ve yeterliliği araştırılacaktır.

2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI VE GÖREV-ODAKLI DİL ÖĞRETİMİ

2. 1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım, Skinner'ın davranışçılığını[6] temel alan öğretmen-merkezli, ezber-eğilimli ve tebeşir-tahta ikilisinden oluşan bir eğitimden bilişsel teoriye dayalı bir eğitime olan paradigma değişimini gösterir. Öğrenme, aktif,

---

[5] Şimşek (2004), Piaget'nin kişinin öğrenmeyi, önbilgilerin yeni bilgi ile kaynaştığı *özümseme* ve yeni bilgi doğrultusunda önbilginin yapıca değiştiği *uyarlama* işlemlerini *dengeleyerek* gerçekleştirdiği görüşünü vurgulamaktadır (s. 145).

[6] Bkz. Demircan (1990:109-113)

yaratıcı ve karşılıklı bir etkileşim süreci olmalı, uyarlayarak öğrenme üretken öğrenmeyle birleştirilmelidir. Dil öğretiminde de, bilginin idraki, üretimi ve eski bilgilere dayanılarak oluşturulmasında beceriler kadar dil süreci ve öğrenme edinci stratejileri geliştirme gereklidir. Yapılandırmacılık, öğrencilerin ilgi, istek ve geçmiş bilgileri temelinde, grup çalışmalarıyla kendi kendilerini ve stratejilerini sorgulayarak 'uzman öğrenici' durumuna geldikleri ideal sayılan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı eğitim durumlarının temel ilkelerini Yurdakul (2005) şöyle sıralamıştır:

1. Tüm öğrenme geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
2. Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
3. Yeni öğrenmeleri oluşturmada önbilgiler dikkate alınmalıdır.
4. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
5. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarımlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
6. Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.
7. Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
8. Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır.
9. Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. (s. 49-52)

Yurdakul (2005), yapılandırmacı kuramı uygulamaya geçirmek için öğrenmenin bir göreve/probleme dayandırılması; anlam-odaklı, bilişsel süreçler işletilebilecek çoklu gerçeklikler içeren ve bireysel anlamlar çıkarılabilecek öğrenme görevleri oluşturulması gerekliliğini vurgulamıştır. Yapılandırmacı Uygulama*(ConstructioNism)*, görev-odaklı öğrenmeye*(Task-based learning)* büyük önem vermektedir (Rüschoff, 2003).

2. 2. Görev-Odaklı Dil Öğretim Yöntemi

Bu yöntem, insanların dil öğrenim koşulları temel alınarak gerçek dil kullanım durumları oluşturulmadan, sadece dil odaklı/yapısal alıştırmalarla dilin öğrenilemeyeceğini savunmaktadır (Willis, 1996, s. 1). Dil; sosyal etkileşim içinde, bilişsel süreçlerle 'anlam' oluşturularak iletişimsel amaçları karşılayan bir araç olarak değerlendirilir. Bu nedenle, görev-odaklı dil öğretiminin kuramsal

ardalanını dil edinim kuramları, sosyal etkileşim kuramları ve bilişsel çalışmalar oluşturmaktadır (Günay, 2007, s. 6-7).

Öğrenme-odaklı yaklaşımın benimsendiği bu yöntemde kullanılan eğitsel görevler 'anlam odaklı etkinlik' niteliği taşımaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 223). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde (MEB, 2006) de belirtildiği gibi "İletişime dayalı eğitbilimsel ödevler (belirli bir bağlamı olmayan, biçimlerin öğretimini esas alan alıştırmaların tersine), öğrenenlerin etkin olarak anlamlı bir iletişime katılmalarını sağlamayı amaçlar ve bunun ders anında gerçekleştirilmesine önem verir"(s. 200). Görev-odaklı dil öğrenmenin ilk modelini Willis (1996), dört temel dil öğrenme koşulu çerçevesinde oluşturmuş, daha sonra Shekan (1998) ve Ellis (2003) bunu başka şekillerde biçimlendirerek geliştirmeye çalışmışlardır. Willis'in (1996) dil öğrenme koşulları şunlardır:

"**Temel olanlar**

- Zengin ama anlamlı, yazılı veya sözlü dil kullanımını sergileyen özgün bir girdiyle buluşma *(exposure)*
- Bir amaç için dili kullanma *(language use)*
- Dinleme, okuma, yazma ve konuşma için istek *(motivation)*

Arzu edilen

- Biçim ağırlıklı dil öğretimi *(instruction in language)*" (s. 11)

Dil derslerinde kullanılan *sözlü ve yazılı metinler* görevler için başlangıç noktası oluşturmakta, *dil kullanımı* için ortamlar yaratmaktadırlar. Öğretmenler öğrenci özerkliği doğrultusunda öğrencilerin ilgi, istek ve öğrenme stillerine uygun yönlendirmelerle *güdüleme*yi arttıracak, işbirliği ve etkileşim içinde öğrencilerin görevi tamamlamaları sağlanacaktır. Bu süreçte öğrenciler farklı çözüm yollarını tartışarak farklı düşünme ve öğrenme biçimlerini değerlendirebileceklerdir. Önemli olan, anlam oluşturarak iletişimi gerçekleştirmektir; iletişimsel amacı olmayan etkinlikler görev değildir. Örneğin "Resmi betimleyen dört tümce yazınız ve arkadaşınıza söyleyiniz" etkinliği görev niteliği taşımazken, "Resmi kapattıktan sonra resimle ilgili dört doğru, iki yanlış tümce yazıp arkadaşlarınıza okuyunuz, hatırlıyorlar mı" şeklinde belleği zorlayıcı, bilişsel süreç gerektiren bir etkinlik görevdir. (Willis, 1996, s. 24). Daha sonra anlamın dilsel olarak en iyi ifade edilme yolları incelenerek *anlam ve yapı* birleştirilebilmektedir. Bir etkinliğin görev niteliği taşıyabilmesi için nitelikli ve gerçek dilsel bir *girdi*, anlamlı bir *hedef, bilişsel ya da psiko-motor bir süreç* ve sonunda bir *ürün* gerekmektedir. (Günay, 2007, s. 34)

2. 2. 1. Görev Türleri

Görev-odaklı dil öğretiminde dil kullanımıyla beraber bilişsel süreçleri de işleterek bir anlam oluşturma ve bir sonuca ulaşma hedeflenmektedir. Bu olası sonuç tamamlanmış bir liste ya da sonlandırılmış bir öykü vb. bir *ürün* ya da 'seçme, sıralama, sınıflama, karşılaştırma vb. ' işlemleri kapsayan dilsel ve bilişsel *süreç* olabilmektedir (Ellis, 2003, s. 21).

Richards ve Rogers (2001, s. 224), Feez'in dil öğretiminde odağın üründen ziyade süreçte olduğunu vurguladığını çünkü süreç içinde dil kullanımının kendiliğinden gerçekleştiğini belirtmektedirler. Aşağıda Willis'in belirlediği yedi görev türü (Akbal, 2008, s. 88) basitten zora doğru olası bilişsel süreç ve sonuçlarıyla listelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Willis'in Belirlediği Görev Türleri

Görev türü	Bilişsel süreç	Olası ürün
Listeleme	Beyin fırtınası ve bilgi bulma	Tamamlanmış liste, taslak bir zihin haritası
Sıralama ve ayırma	Sıraya koyma, kişisel değerlere göre düzenleme, gruplara yerleştirme, sınıflandırma	Belli ölçüte göre düzenlenmiş bilgi listesi
Eşleştirme	Dinleme-eşleştirme, okuma-eşleştirme	Eşleştirilmiş öğeler
Karşılaştırma	Benzerlikleri/farklılıkları bulmaya dayalı oyunlar	Konular/resimler/metinler arasındaki benzerlik/ farklılıkların tespiti
Sorun çözme	Çözümleme, akıl yürütme, karar verme	Çözüme ulaşma
Kişisel deneyimleri paylaşma	Öyküleme, betimleme, düşünce ve tutumları keşfetme ve ifade etmek	Sosyal bağlamda etkileşim
Projeler ve yaratıcı görevler	Beyin fırtınası, bilgi bulma, sıralama vb. süreçlerin bileşimi	Proje ya da sınıf dışı araştırmalar

2. 2. 2. Görev-Odaklı Dil Öğrenim Çerçevesi

Dil öğrenme ortamında, anlamlı ve anlaşılır bir girdinin, kişilerarası etkileşimin ve dil kullanım olanağının sağlanması öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir (Toksöz, 1998, s. 70). Bu nedenle Willis (1996, s. 38), Tablo 1'de gösterildiği gibi çeşitli aşamalarda bunların hepsini kapsayacak görev temelli bir ders süreci oluşturmuştur.

Tablo 1: Willis'in Görev-Odakli Dil Öğretim Modeli

Görev öncesi		
Konu tanıtılır, anlama yardımcı sözcükler vurgulanır, görev yönergeleri açıklanır.		
↓		
Görev Döngüsü		
Görev	**Planlama**	**Rapor**
Öğrenciler ikili ya da küçük gruplar halinde görevi gerçekleştirirler.	Öğrenciler görevi nasıl yaptıkları, ne buldukları ve neye karar verdiklerini sınıfa bildirmek üzere hazırlanırlar.	Gruplar raporlarını sınıfa sunarak ya da yazılı raporlarını değişerek sonuçlarını karşılaştırırlar.
↓		
Dile Odaklanma		
Çözümleme	**Uygulama**	
Öğrenciler okuma/dinleme metinlerindeki belirli özellikleri inceler ve tartışırlar.	Öğretmen çözümleme esnasında/sonrasında öğrencilere yeni sözcük, sözcük grupları ve kalıpların kullanımıyla ilgili alıştırmalar yaptırır.	

2. 3. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretimi

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2005a, 2005b) öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda düzenlenmeye çalışılmıştır. "Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır" (MEB 2005a, s. 157). Öğrenme, öğrencinin kendi çabası ile olacağından öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde tartışma, açıklama, sorgulama yaparak ya da bilgilerini aktararak etkin bir rol üstlenmelidir. Bu bağlamda, Türkçe öğretimi etkinlikleri öğrenme-odaklı yaklaşımın gereği olarak anlam odaklı, öğrenci özerkliğini gözeten, dil kullanımı ile beraber bilişsel süreçlerin de işletilebileceği yeterlikte 'görev' niteliği taşımalı ve Türkçe öğretiminde görev-odaklı dil öğretim yönteminin uygulamaları bulunmalıdır. Türkçe Dersi Programları (2005a, 2005b) ile görev-odaklı dil öğretiminin *ilkeleri* ve *öğrenme-öğretme süreci* karşılaştırıldığında bu ilişki daha açık bir şekilde görülmektedir.

2. 3. 1. Ortak İlkeler

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretiminin öğrenme ilkeleri Tablo 3'te görüldüğü gibi bire bir eşlenebilmektedir.

Tablo 3: Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretiminin Ortak İlkeleri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	**Görev-Odaklı Dil Öğretimi**
* Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmelerini amaçlar. *Amaç; anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesidir. * Öğrenciler alıştırma yapmak yerine; gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunları ele almalı ve kendileri çözmelidir. * Okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanları bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. *Öğrenme anlam kurmaktır *Öğrenmenin anahtarı güdülemedir. . * Öğrenciler bir grup içerisinde çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmalıdırlar. * Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı bir alışkanlık haline getirir.	* Öğrencileri o zamana kadar edindikleri dil üzerine yapılandırma ve geliştirme için güdüler. *Listeleme, sıralama ve sınıflama, karşılaştırma, sorun çözme, kişisel deneyim paylaşımı, eşleştirme ve yaratıcı görev türleri bu bilişsel becerileri karşılamaktadır. * Görevler dil kullanımı için gerçek bir amaç yaratmakta ve doğal bir bağlam sağlamaktadır. * Dört dilsel beceri birbiriyle bütünleşmiştir. Dört dilsel beceri için ayrı çalışmalar gerekmemektedir. *Görevler anlam odaklı etkinliklerdir. * Güdüleme dil öğrenme koşuludur. *Grup çalışmaları öğrencilere dil kullanımı için güven ve cesaret vermektedir. *Öğrenenlerin kendi öğrenme yollarını bulmalarını, öğrenme süreçlerini yönlendirmelerini, kendi öğrenme stillerini/stratejilerini kullanmalarını sağlar. * Görevler bir 'ürün'e ulaşmak için dilin

* Öğrenciler üretme ve tartışma etkinliklerine katılır, öğretmen öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler. *Öğrencinin öğretmen rehberliğinde, etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi amaçlanmaktadır.	iletişimsel amaçlarla kullanıldığı etkinliklerdir. * Vurgu, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin bir ürün elde etmek için dili kullanarak bir şeyler yapması üzerinedir. Görevler öğretmenin baskınlığını kaldırır

2. 3. 2. Ortak Öğrenme ve Öğretme Süreçleri:

Öğrenme ve öğretme sürecini oluşturan aşamalarda da Türkçe Dersi Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretimi işlevsel benzerlikler göstermektedir (Tablo 4).

Tablo 4: Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretiminin Ortak Öğrenme ve Öğretme Süreçleri:

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	**Görev-odaklı Dil Öğretimi**
***Ön bilgilerin hareke geçirilmesi:** (öğrencinin yeni konu/işleme hazır bulunuşluğunu sağlamak, ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla sorular sorma, tahmin etme ve beyin fırtınası gibi çalışmalarla zihinsel hazırlık yaptırılabilir. ***Yeni Bilgilerin anlaşılması ve bilginin yapılandırılması** Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlaşılmaktadır. ***Bilginin Uygulanması:** Öğrenci bilginin uygulamadaki durumunu görmeli, bilgiyi uygulamada daha zenginleştirmelidir. Eğer işlevsel bir bilgi ise öğrencinin bunu diğer arkadaşlarıyla paylaşımı bilginin kalıcılığını sağlar. ***Bilginin değerlendirilmesi**: Değerlendirme, bilginin eksik ve yanlış yönlerini, uygulamadaki durumunu/işlevselliğini gözden geçirmedir. ***Kendini ifade etme:** Öğrenciler yöntem ve teknikleri belirleyerek, kuralları uygulayarak konuşma, yazma, görsel sunu gibi uygulamalar yaparlar.	***Görev öncesi: S**özcükleri sınıflama, farklı olanı bulma, eşleştirme, bellek görevleri, beyin fırtınası, zihin haritaları, soru çıkarma, benzer bir deneyimi paylaşma etkinlikleriyle görevin ilginç/özgün hale gelebilmesi için öğrencilerin zihinsel şemalarındaki bilgileri etkinleştirilir. * **Görev Döngüsü** içinde **Görev** aşamasında öğrenciler o zamana kadar edindikleri dil düzeyiyle eleme, seçme, sıralama, sınıflandırma, eşleştirme, karşılaştırma, akıl yürütme, değerlendirme, doğrulama gibi bilişsel süreçler işleterek görevi tamamlarlar. ***Görev döngüsü** içinde yer alan **Planlama** ve **Rapor** aşamasında öğrenciler görevi nasıl yaptıkları ve ne keşfedip neye karar verdiklerini diğer arkadaşlarına aktarırken öğretmen rehberliğinde doğru dil kullanımı ön planda tutulmaktadır. ***Planlama** aşamasında öğretmene danışarak dil kullanımındaki eksiklikler ve yanlışlıklar giderilmeye çalışılmaktadır. ***Rapor** aşamasında öğrenciler görevi yaparken nasıl bir yol izlediklerini ve hangi sonuçlara vardıklarını sözlü ve yazılı bir şekilde doğru dil kullanımı ile ifade ederler.

2. 4. Metin Aracılığıyla Öğrenme ve Metin-Odaklı Görevler

Sosyal etkileşim içinde iletişim kurmanın koşulu metin çözümleme ve oluşturma yetisini kazanmaktır; çünkü dilsel öğeler bağlama uygun olarak seçilip düzenlendiğinde iletişimsel bir anlam kazanıp metin oluşturabilirler. "Dil üretim sürecinin çıktısı metindir ki bu yazılı veya sözlü ifade edildiği anda üreticisinden bağımsız, belirli bir araç tarafından taşınan insan yapımı bir ürün olur. Sonra metin, dil alımlama sürecine girdi olarak işlev görür" (MEB, 2006, s. 114). Bir

metnin hangi bağlamda hangi iletişimsel amaç için oluşturulduğu, ancak metin tabanını oluşturan dilsel/dilbilgisel bağıntıların bulunduğu küçük ölçekli yapısını çözümleyerek metnin mantıksal bağıntılarını, genel yapı ve anlamını oluşturan büyük ölçekli yapısına ulaşarak anlaşılır (Dilidüzgün, 2008, s. 53-57). Cook (1989, s. 105), öğrencilerin, önemsiz ve ilişkisiz ayrıntılarla zaman kaybetmemeleri için söylemin parçalarını oluşturan bu yapıları belirleyip bulmaları gerektiğini düşünmektedir. Metin türlerine göre, örneğin; raporlarda durum-problem-çözüm-değerlendirme, gazete haberlerinde temel gerçekler-kanıtlar gibi yapı farklılıklarının bilincinde olan bir birey metnin belirli bir noktasının öncesini/sonrasını tahmin edebilir. Keçik (2003, s. 102), Kintsch-V. Dijk anlama modelinde yapısal ve anlamsal işlemlemenin aynı anda gerçekleştiğinin varsayıldığını, yani önce sözcüğü tanıma, sonra anlamını bulma ya da önce metni okuma, sonra anlama gibi sırayla yapılan bir işlemlemenin söz konusu olmadığını ve metin girdisi ile birlikte anlamlandırma sürecinin başladığını belirtmektedir.

Metin-odaklı görevler, öğrencilerin metinden seçilmiş bazı sözcükler ya da önermeler arasında yerel bağdaşıklık ilişkilerine odaklanmayıp metinlerin büyük ölçekli önermelerini belirleyebilmelerini ve genel anlamına ulaşmalarını sağlamaktadırlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da (2005a), aynı amaç benimsenmiştir:

> "Anlama sadece parçaların (kelimelerin, cümlelerin, paragrafların) anlamına ulaşma değil, metinin bütününü anlama demektir. Parçalar, bütünün içinde ele alınmalıdır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde birbirinden koparılmış parçalar üzerinde odaklanma yerine, bütününe odaklanılmalıdır"(s. 158)

Metnin anlaşılabilirliği ve görevin amacı birbirinden ayrılamaz. Metin-odaklı görevler metnin niçin anlaşılması gerektiğini tanımlamaktadır (Willis, 1996, s. 71). Görevin amacını yerine getirirken metin belli açılardan değerlendirildiği için doğal ve etkili okuma stratejileri geliştirilmekte hem metnin genel anlamına hem de yerel bağdaşıklık ilişkilerine bakılarak hem tepeden aşağıya *(top down),* hem de tabandan yukarı *(bottom-up)* süreçler gerçekleştirilmektedir (Willis, 1996, s. 75). Bu çalışmada, öğrenciye, anlam oluşturmak için metinlerin büyük ölçekli yapılarını belirleyerek metin çözümleme ve düzenleme yetisini kazandırma amacını taşıyan metin-odaklı görevlerin İlköğretim Türkçe uygulamalarındaki yeri araştırılacaktır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın evrenini ilköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki metin etkinlikleri oluşturmaktadır. Çalışma, İstanbul'da kullanılan üç Türkçe ders kitabındaki metinler üzerine hazırlanan metin etkinlikleri örnekleminin taranmasıyla sınırlı tutulacaktır; çalışma kitaplarındaki diğer metinler genellikle dilbilgisi öğretimi için kullanıldığından değerlendirilmeye alınmamıştır.

Söz konusu metin etkinlikleri Tablo 5'te belirtilen Willis'in (1996, s. 75-76) metin-odaklı görev sınıflaması kapsamında değerlendirilecektir.

Tablo 5: Metin-Odaklı Görev Türleri ve Olası Görevler

Metin-odaklı Görev Türleri	**Olası görevler**
Tahmin görevleri *(Prediction tasks)*	* Başlıktan ya da metnin ilk bölümlerinden * Seçilmiş bölümlerden * Resimlerden ya da sesli/sessiz filmlerden tahmin
Sıraya koyma görevleri *(Jumbles)*	* Karıştırılmış metin bölümlerini sıralama *Karışık özet tümcelerini sıralama * Karışık resimleri metne göre sıralama
Yeniden kurma görevleri *(Restoration tasks)*	*Metinde çıkarılan/eklenen sözcük, sözcük grubu ve tümceleri belirleyerek metni tamamlama
Ayrık bilgi görevleri *(Jigsaw/split information tasks)*	*Metnin farklı bölümlerinin farklı gruplarca okurnması/dinlenmesi daha sonra birleştirilerek bütüne varılması.
Karşılaştırma görevleri *(Comparison tasks)*	*Aynı olayın iki ayrı anlatımının * Diyagram/resim ile yazılı metnin karşılaştırılması
Bellek görevleri *(Memory challenge tasks)*	* Metine kısa bir süre baktıktan sonra, hatırlananları listeleme, anlatma ya da sorular sorma.

4. BULGULAR

Araştırmanın sonucunda Türkçe dersi çalışma kitabı etkinlikler *'görev nitelikli etkinlikler'*, *'metin-odaklı görevler'* ve *'diğer metin etkinlikleri'* olarak üç ana başlık altında değerlendirilmiş ve Ek 1'de bu etkinlik sınıflamasındaki alt türler sayıları ve oranları ile ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde;

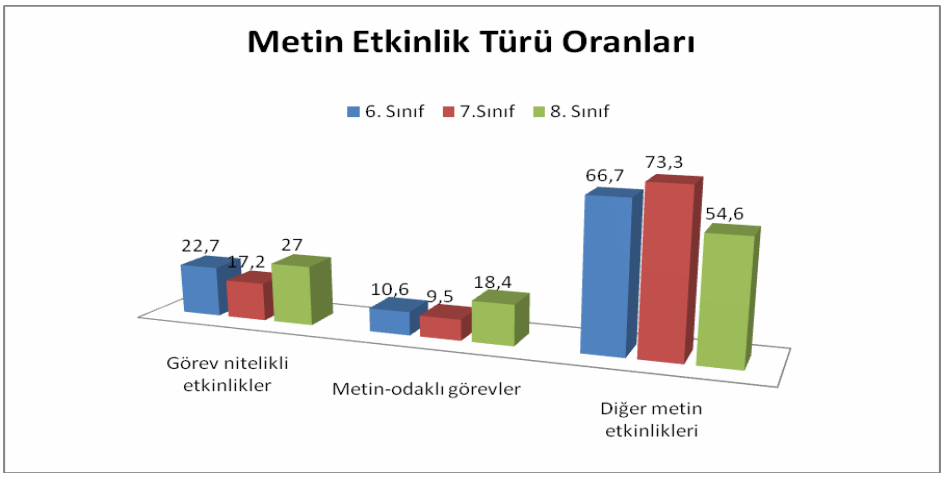
● Metin etkinliklerinin büyük çoğunluğunu; öğrencilerin metnin tür özelliklerini, kurgusunu ve genel anlamını kendi başlarına çıkarmalarını gerektiren sorular, metnin anlamını yapılandırma işlevlerine bakılmaksızın yapılan sözcük, deyim ve bağlaç çalışmaları oluşturmaktadır.

● Çoklu gerçeklikler arasında bilişsel çelişki ortamı yaratabilecek sıralama, sınıflama, listeleme, eşleştirme gibi görev nitelikli etkinlikler az sayıda yer alırken kişisel deneyimleri paylaşma görevi bulunamamıştır. Diğer taraftan, farklı biçimlerde yaratıcı yazma çalışmaları olduğu görülmektedir.

● Metinlerin büyük ölçekli yapılarını belirlemeyi ve genel anlamını çıkarmayı hedefleyen metin-odaklı görevler 'yok' denebilecek sayıdadır. Kazanımlarda belirtildiği için resim/başlıktan metnin konusunu ve verilen tümce/kıta/dize/anahtar sözcüklerden ana düşünceyi tahmin etme görevleri bulunmakla beraber bellek görevleri saptanmamıştır. Metinlerin planını/özetini çıkarmaya yönelik sıraya koyma ve metinde eksiltilen/eklenen sözcükleri/tümceleri bularak metni yeniden kurma görevleri ya çok az sayıda ya da hiç yoktur. Ayrık bilgi görevleri 'yazarla ya da Atatürk'le ilgili araştırma' ile

sınırlı kalmakta, metni gruplara bölme çalışmaları öğretmen kitabında yer almaktadır (Kurt, Altay&Kara, 2008, s. 56, 137, 152). Karakterlerin kişilik özelliklerini, metnin öncesi ve sonrasını, farklı metin türlerinin özelliklerini karşılaştırma etkinlikleri olmakla beraber bunlar çoklu seçeneklerle sunulmadığından görev değil anlamayı sınama niteliğindedirler.

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular aşağıda oluşturulan grafikle daha kolay anlaşılabilmekte ve daha görsel olarak ifade edilebilmektedir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu genel değerlendirmeden sonra bulgular (B) ayrıntılarıyla incelenerek yeni öneriler (Ö) geliştirilmiştir.

B. 1. Metin çözümleme amaçlı etkinliklerin, genellikle aynı tipte olan anlamayı sınama soruları (konu/ana fikir/başlık buldurma ya da 5N 1K) çalışma kitabında, anlama soruları öğretmen kitabında olmak üzere ayrı kitaplarda olduğu saptanmıştır. Bu durumun, hem öğretmenin kitaplar arasında gidip gelirken düzeni ve motivasyonu koruyamamasına hem de öğrencinin etkinliklerle metin arasında yeterli ve etkili bir ilişki kuramamasına yol açacağı düşünülmektedir.

Ö. 1. Amaç, 'girdi' işlevli bir metin üzerine yapılan çalışmalarla metin çözümlemeyi ve oluşturmayı öğretmek olduğu için, tüm metin etkinlikleri ders kitabında metinlerle birlikte yer almalıdır. Çünkü öğrenci etkinliği yapmak için devamlı metne dönmek zorundadır.

B. 2. Dile odaklanma çalışmaları ders kitabında bulunan metinler üzerinde değil, çalışma kitaplarında ayrı metinler üzerinde ya da çoğunlukla tümce düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Ö. 2. Çağımız dil öğretiminde, dilbilgisi, iletişim birimi olarak metinleri oluşturma ve çözümleme aracıdır. Bu nedenle dilsel/dilbilgisel özellikler metni anlama aşamasında işlevsel olarak metin içinde irdelenmelidir. Dilbilgisel yapıyı öğretmek için ayrı metin ve tümceler gerekmeyeceğinden kitap sayfalarının sayısı da azalacaktır. Çalışma kitabı ise dilsel/dilbilgisel özelliklerin örneklendirildiği ve pekiştirildiği ayrı bir kitap olarak hazırlanabilir.

B. 3. Sözcük çalışmaları genellikle ilk metin çalışmaları olarak, bağlamdan anlamı tahmin etme ya da sözlükten anlamı bulma şeklinde tek düzedir. Üstelik sözcüklerin satır sayıları verilmediğinden öğrenci zamanını metnin bağlamını belirleme yerine sözcüğün metinde nerede geçtiğini bulmaya harcayacaktır. Çoğu kez metinde geçen sözcüklerin metin dışı tümcelerde irdelendiği görülmüştür.

Ö. 3. Sözcüklerin anlamları, okuma amacı ve metinlerin içeriksel özelliklerine göre, çözümlemenin farklı aşamalarında, resimlerle/tanımlarla eşleştirme, sıralama ve sınıflama gibi farklı görevlerle ve satır sayıları belirtilerek ya da koyu renkle yazılarak metin içinde irdelenebilir.

B. 4. Etkinliklerde, metinlerin yalnızca bazı tümceleri/bölümleri kullanılarak sözcüklerin anlamları, bağlaçların/ilgeçlerin işlevleri, bakış açıları ve örtülü anlam gibi yerel bağdaşıklık ilişkileri sorulmaktadır.

Ö. 4. Öğrencilerin sözcüklerin, tümcelerin anlamlarını, bağlayıcıların işlevlerini metnin bütünü içinde değerlendirebilmeleri için metinde eksiltilen veya eklenen öğeleri belirleme gibi yeniden kurma görevleri oluşturulabilir. Öznel/nesnel bakış açıları ve örtülü anlam gibi biçemsel özellikler karşılaştırma ve eşleştirme görevleri ile irdelenebilir.

B. 5. Metnin genel anlamını kavramayı sağlayan metnin planını (üstyapı kategorilerini) ve içerik şemasını çözümlemeye yönelik yeterli etkinlikler yapılmadan öğrenciye anlamayı sınayıcı, konu/ana ve yardımcı düşünceleri/ anahtar sözcükleri bulma, başlık ve içeriği sorgulama soruları yöneltilmektedir.

Ö. 5. Metnin bir bütün olarak anlamlandırılabilmesi için paragraflar/kıtalar ile duyguları/konuları/ana düşünceleri/soruları, metin türüne özgü üstyapı kategorileri ile bölümleri eşleştirme ve paragrafları sıraya koyma görevleri uygundur.

B. 6. Öğrencinin hangi bilişsel süreci işletebileceğini bilmeden ve yalnızca aradığı bilgiye odaklanıp metnin anlamını göz ardı ederek defalarca okumasını gerektiren "Metinde ..... bulunuz" ya da "nedir, nelerdir, hangisi" soru sözcüklerini bulunduran etkinlikler çok sayıdadır.

Ö. 6. Çalışma kitaplarındaki belli dilsel/dilbilgisel ve anlamsal öğeleri metinde buldurma etkinlikleri, 'girdi' niteliği taşır bir şekilde sıralanan öğeleri metindeki olaylara, ilişkilere, kişilere ve olgulara göre eşleştirme, sıralama,

sınıflama ve karşılaştırma gibi bilişsel süreçler gerektiren görevlere dönüştürülebilir.

B. 7. Metni anlama ve çözümleme kazanımı kapsamında "Metni okuyarak arkadaşlarınıza soru sorun" gibi konu ve ana düşünceden sapmadan metnin genel anlamını ve büyük ölçekli önermelerini belirlemeyi gerektiren bir etkinlik türü bulunmaktadır.

Ö. 7. Görsellerden, başlıktan ve ilk satırlardan metinde yanıtları olabilecek soruları tahmin etme görevleri metni anlamayı ve çözümlemeyi güdüleyecek ve kolaylaştıracaktır.

B. 8. Metin türü göz ardı edilip her metin için 5N 1K kapsamlı çözümleme soruları oluşturulmuştur.

Ö. 8. Metindeki konu gelişimi metin türünün içerik bileşenlerine uygun sorularla açıklanabilir. Örneğin bir makalede bilgi ile beraber kanıtlar, denemede yazarın özel görüş ve düşünceleri, yazınsal metinlerde ise anlamın nasıl oluşturulduğu irdelenmelidir. Bu nedenle metinlerden alınan tümceler/bölümler ile eşleştirme, yeniden kurma, sıraya koyma ve ayrık bilgi görevleri oluşturulabilir.

B. 9. Anlatıcı bakış açısı, anlatım biçimi, yolu ve planı gibi metin türlerine özgü biçimsel ve içeriksel özellikler metinlerde örneklendirilmeden öğrencilerin bunları belirlemeleri, hatta bu soruları kendilerinin hazırlamaları beklenmektedir.

Ö. 9. Öğrenciler bir metni diğerine dönüştürme gibi yaratıcı, aynı konudaki farklı metin türlerinin karıştırılmış bölümlerini ayırma gibi karşılaştırma ya da metin türleri ile metinleri/başlıkları/özellikleri eşleştirme gibi görevlerle metin türü edinci kazanabilirler.

B. 10. Okuma-anlama ve dinleme-anlama becerileri farklı stratejiler gerektirmesine karşın aynı etkinlik biçimlerinin kullanıldığı gözlemlenmemiştir.

Ö. 10. Dinleme metinleri; karakterler ile sözleri eşleştirme, olayları/resimleri/özet tümcelerini sıraya koyma, metnin sonrasını tahmin etme ve her grubun farklı soruları yanıtlaması için metnin farklı bölümlerini dinlemesini gerektiren ayrık bilgi görevleri için ortam yaratmaktadır.

B. 11. Metinlerin uzunlukları etkinlik biçimlerinde bir değişiklik yaratmamıştır.

Ö. 11. Uzun metinler/şiirlerle, bölümlerin/kıtaların gruplara dağıtılıp ana düşünce/duyguları belirlendikten sonra metnin ana düşüncesi/duygusu için bilgilerinin birleştirildiği ayrık bilgi görevleri oluşturulabilir.

Metin çözümleyebilme ve oluşturabilme, diğer bir deyişle Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme yetisi bilişsel süreçler gerektiren bu tür metin-odaklı

görevlerle kazanılabilir. Metnin küçük ölçekli yapısında dilsel/dilbilgisel öğelerle kodlanan metnin anlamını bilişsel süreçler sonucu bireysel olarak kavrama hazzını tatmayan bir bireyin hem bilgiyi yapılandırma becerisini hem de okuma alışkanlığını kazanması olanaksızdır. Bu düşünce doğrultusunda bu araştırmanın, Türkçe dersi metin çalışmalarının yapılandırmacı yaklaşımın gerekleri bağlamında ölçülebilir ve denetlenebilir bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesine ve düzenleme/uygulama aşamalarında Türkçe öğretimine kendi sınırları içinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

AKBAL, B. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde Görev Odaklılık Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, İstanbul.

COOK, G. (1989). Discourse. Oxford University PresS, Oxford

DEMİRCAN, Ö. (1990). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul.

DİLİDÜZGÜN, Ş. (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

ELLIS, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Pres, Oxford.

GÜNAY, D. (2007). *The exploration of Tasks in the 4th Grade ELT Coursebook Used in State Primary Schools in Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, İstanbul.

KEÇİK, İ. (2003). Dinleme Edimi. *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. (Ed. : Canan İleri). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

MEB (2005a). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar).* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

MEB (2005b). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar.* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

MEB (2006). *Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

RICHARDS, J. & RODGERS T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

RÜSCHOFF, B. (2001) Construction of knowledge as the basis of foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*. Volume 14. Issue 3 & 4 October . 219 - 232

SHEKAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Pres, Hong Kong.

ŞİMŞEK, A. (2004). Önbilgi. In Y. Kuzgun&Deryakulu (Eds). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (pp. 137-165), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

TOKSÖZ, N. (1998). Ödev Odaklı Dil Öğretim Yöntemi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi YDEB (II),* 65-74. Çantay Kitabevi, İstanbul.

WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman. Essex.

YURDAKUL, B. (2005)Yapılandırmacılık. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed. : Özcan Demirel). Pegema Yayıncılık, Ankara.

İncelenen Ders Kitapları:

KAPULU, A. VE DİĞ (2007). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6. Sınıf*. Koza Yayın Dağıtım AŞ, Ankara.

KAPULU, A. VE DİĞ. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6. Sınıf*. Koza Yayın Dağıtım AŞ, Ankara.

KAPULU, A. VE DİĞ (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6. Sınıf*. Koza Yayın Dağıtım AŞ, Ankara.

Yangın, B. ve diğ (2007). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7.* Pasifik Yayınları, Ankara.

Yangın, B. ve diğ (2007). *İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 7.* : Pasifik Yayınları, Ankara.

Yangın, B. ve diğ (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 7.* Pasifik Yayınları, Ankara.

KURT, M. VE DİĞ (2008). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8*. Batu, İstanbul.

KURT, M. VE DİĞ (2008). *İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 8*. Batu, İstanbul.

KURT, M. VE DİĞ M. (2008). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 8*. Batu, İstanbul.

Ek 1: İlköğretim Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Metin Etkinliklerinin Oranları

Türkçe Ders Kitabı:	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
Görev nitelikli etkinlikler	Adet	%	Adet	%	Adet	%

Listeleme:	7	5, 3%	1	0, 9%	2	1, 0%
Sıralama ve Sınıflama:	4	3, 0%	1	0, 9%	0	0, 0%
Eşleştirme:	8	6, 1%	2	1, 7%	15	7, 7%
Problem Çözme:	3	2, 3%	0	0, 0%	2	1, 0%
Kişisel Deneyimleri Paylaşma:	0	0, 0%	0	0, 0%	0	0, 0%
Yaratıcı Görevler:	8	6, 1%	16	13, 8%	34	17, 3%
Bölüm Toplamı:	**30**	**22, 7%**	**20**	**17, 2%**	**53**	**27, 0%**
Metin -odaklı görevler						
Tahmin görevleri:	3	2, 3%	2	1, 7%	23	11, 7%
Sıraya koyma görevleri:	2	1, 5%	0	0, 0%	5	2, 6%
Ayrık bilgi görevleri:	0	0, 0%	3	2, 6%	2	1, 0%
Yeniden kurma görevleri:	2	1, 5%	0	0, 0%	1	0, 5%
Karşılaştırma görevleri:	7	5, 3%	6	5, 2%	5	2, 6%
Bellek görevleri:	0	0, 0%	0	0, 0%	0	0, 0%
Bölüm Toplamı:	**14**	**10, 6%**	**11**	**9, 5%**	**36**	**18, 4%**
Diğer metin etkinlikleri						
Metin türüyle ilgili sorular	10	7, 6%	14	12, 1%	5	2, 6%
Metin-dışı sözcük çalışmaları	19	14, 4%	18	15, 5%	32	16, 3%
Yerel bağdaşıklık çalışmaları	17	12, 9%	12	10, 3%	18	9, 2%
Genel anlamı sınama soruları:	33	25, 0%	28	24, 1%	27	13, 8%
Metni özetleme:	1	0, 8%	5	4, 3%	3	1, 5%
Anahtar kelimeleri buldurma:	1	0, 8%	2	1, 7%	2	1, 0%
Soru sözcükleri ile soru oluşturma:	1	0, 8%	2	1, 7%	4	2, 0%
Metne bağlı dil çalışması:	6	4, 5%	4	3, 4%	16	8, 2%
Bölüm Toplamı:	**88**	**66, 7%**	**85**	**73, 3%**	**107**	**54, 6%**
Toplam:	**132**	**100%**	**116**	**100%**	**196**	**100%**

SUMMARY

Turkish Language Teaching Programme for Primary Education based on constructivist approach aims to equip learners with not only receptive and productive skills but also some cognitive skills such as sequencing, categorizing, classifying and relating. Therefore, studies in Turkish Language Teaching ought to be organized in line with this. The conditions of language learning are exposure to comprehensible input of real spoken and written language in use, use of the language to do things, motivation to listen, read, speak or write the language and instruction in language. The texts in Turkish coursebooks constitute an exposure for language practices and the improvement of cognitive skills as well as language skills requires tasks for language studies. Tasks are activities where language is used by the learner for a communicative purpose through a cognitive process to achieve an outcome. The types of tasks are listing, ordering and sorting, comparing, matching, problem solving, sharing personal experiences and creative tasks.

Turkish Language Teaching programme shaped with the principle that 'Learning is understanding' and task-based language learning have a lot in common. Both have the same principles such as to provide natural context for language study, to integrate four language skills naturally, help students to build on whatever language they already have and to use their learning strategies, to support meaning rather than form-focused exercises and remove teacher domination. From learning and teaching process point of view they also follow similar phases. During the pre-task phase students are prepared for the new topic by brain storming, mind mapping, dictionary search or other activities. In the task cycle phase students do the task and construct knowledge studying in pairs or groups, prepare reports about tasks and their discoveries and present their reports to the class. The last phase allows a closer study of linguistic features of the texts.

Texts as representative examples of real language use are the starting points for language studies. People must be able to analyse and produce texts in order to communicate. Texts have macro-structures and explicit linguistic markers. Students must recognize these structures to get the global meaning and avoid wasting time on details. In this context, this study aims to find out the proportions of text-based tasks, which focus on retrieval of sufficient relevant meaning, in Turkish Language workbooks. Therefore, the text-based tasks, which are designed by Willis (1996)as prediction tasks, jumbles, restoration tasks, jigsaw/split information tasks, comparison and memory challenge tasks, have been taken as criteria. As a result of the research the text activities in the workbooks have been categorized into three groups: activities in task quality, text-based tasks and other text activities. It has also been determined that on average in % 65 of the activities students are required to comprehend the text and to decide on the features of their types and styles by themselves. On the other hand, activities which involve cognitive processes are in a small number with %22, that is not convenient for Turkish Language Teaching Programme, which has adopted constructivist approach and the text-based tasks have the smallest percentage with %13. These findings show that text activities in workbooks are not sufficient to help students to recognize particular patterns of texts and the linguistic markers that signal them. The study ends with some suggestions on how to turn some activities into text-based tasks.

KİTAP TANITMA: **KOCAOĞLU Bünyamin, *Kurtuluştan Kuruluşa Batı Anadolu'da TBMM YARDIMLARI*, İstanbul: Değişim Yayınları, Ocak 2008, 156 s.**

Kurtuluştan Kuruluşa Batı Anadolu'da TBMM YARDIMLARI kitabının yazarı olan Doç. Dr. Bünyamin Kocaoğlu; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir.

30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Mütarekesi'yle Anadolu, itilaf devletleri tarafından işgale başlanmış ve 15 Mayıs 1919 itibarıyla Yunanlılar, Anadolu'nun kilit noktasındaki İzmir'e çıkmıştır. Sakarya Savaşı'yla büyük darbe alan Yunanlılar; Büyük Taarruz'la uğradıkları kesin yenilgi sonrası geri çekilirken geçtikleri yerleri yakıp yıkmışlardır. *Kurtuluştan Kuruluşa Batı Anadolu'da TBMM YARDIMLARI* kitabı, Yunan işgalinden kurtarılan Batı Anadolu vilayetlerine yönelik olarak T. B. M. M. ve hükümetinin aldığı tedbirleri, dönemin belgeleri ışığında ortaya koymuştur. Kitap kronolojik açıdan, Batı Anadolu'nun kurtuluşundan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşuna kadar olan zaman dilimini (1921–1923) kapsamaktadır. Nitelikli fakat az sayıda çalışmanın bulunduğu işgal sonrası dönemle ilgili olarak yazar, birincil kaynaklara ulaşarak özenli bir tarama gerçekleştirmiş ve dönemin çok iyi bilinmeyen bir yönünü aydınlatmıştır.

Kitap, başlıca şu kısımlardan oluşmaktadır: Önsöz (s. 5–6), İçindekiler (s. 7), Kısaltmalar (s. 9), Giriş (s. 11–13), Birinci Bölüm "İşgalden Kurtuluşa Batı Anadolu" (s. 15–44), İkinci Bölüm "İşgalden Kurtarılan Batı Anadolu'da T. B. M. M. " (s. 45–121), Sonuç (s. 123–126), Dizin (s. 127–129), Ekler (s. 131–151), Kaynakça (s. 153–156).

Önsöz'de kitabın yazılış amacını belirtmek üzere; işgal devletlerinin Anadolu'ya ve İzmir'e çıkışı, T. B. M. M. tarafından uğratıldıkları yenilgi ile geri çekilirken geçtikleri yerleri yakıp yıkmaları sonucu T. B. M. M. 'nin halletmesi gereken en önemli sorunun batı Anadolu'nun yeniden canlandırılması meselesi olduğuna değinilmiştir.

Giriş'te; Osmanlı Devleti'nin 1914'te ittifak devletlerinin yanında savaşa girmesiyle açılan Kafkas Cephesi'nin doğu vilayetleri üzerindeki olumsuz etkileriyle, 1918'de Osmanlı Devleti'nin itilaf devletleriyle imzaladığı Mondros Mütarekesi'ndeki ağır şartlar sonucunda güney ve batı Anadolu vilayetlerinin işgali ve T. B. M. M. 'nin batı Anadolu'nun yaralarını sarmayı amaçlaması anlatılmaktadır.

Birinci bölüm olan İşgalden Kurtuluşa Batı Anadolu;

A. Yunanistan Dış Politikası'nda Batı Anadolu (s. 15–25),

B. Batı Anadolu'da Yunan Mezalimi (s. 25–39),

C. Batı Anadolu'da Yunan Tahribatı'nın Maddi Boyutu (s. 39–44) alt başlıklarından oluşmaktadır.

Yunanistan Dış Politikası'nda Batı Anadolu alt başlığında; Yunanlıların, gerçekte yayılmacı ve emperyalist bir dış politika olarak uyguladığı Megali İdea* anlayışından söz edilmiştir. Anadolu; tarım ambarı oluşu, iklimi, fiziki durumu, jeopolitik konumu ve maden yataklarına sahip olması yönüyle oldukça kıymetli topraklara sahiptir. Bu durum itilaf devletleri arasında diplomatik pazarlık konusu olmuştur. Bu sebeplerden dolayı Yunanlılar, İzmir'in işgaline yönelik hazırlıklar yapmıştır.

Batı Anadolu'da Yunan Mezalimi alt başlığında; Megali İdea ülküsü çerçevesinde İzmir'i batı Anadolu'nun işgali için önemli bir kapı olarak gören ve sivil örgütlenme yoluna da giden Yunanlıların, özellikle Sakarya Savaşı'nda uğradıkları büyük yenilgi sonrası batı Anadolu halkına yaptıkları işkenceler ve geri çekilirken geçtikleri her yeri yakıp yıkmaları tarihi belgeler ışığında gözler önüne serilmiştir.

Batı Anadolu'da Yunan Tahribatı'nın Maddi Boyutu alt başlığında; Yunan ordusunun batı Anadolu'yu terk ettiğinde geride yakılıp yıkılmış şehirler, çaresiz ve aç bir şekilde kıymetli eşyaları da gasp edilmiş olan evsiz barksız bir halk bırakışı ele alınmıştır. Anadolu'nun en gelişmiş ticaret ve tarım merkezi konumunda olan batı Anadolu'da başta İzmir olmak üzere Bursa, Eskişehir, Afyonkarahisar, Bilecik, İzmit, Biga, Kütahya, Manisa, Aydın, Denizli ve Balıkesir mutasarrıflıkları köylerine varıncaya kadar büyük oranda, Yunanlılar tarafından yakılıp yıkılmıştır. Bu durum arşiv kaynaklarına dayanan tarihi belgelerle desteklenerek ortaya konmuştur.

İkinci bölüm olan İşgalden Kurtarılan Batı Anadolu'da T. B. M. M. ;

A. Büyük Taarruz Öncesinde T. B. M. M. 'de İşgalden Kurtarılan Yerler Meselesi ve Alınan Tedbirler (s. 47–65),

B. Zafer Sonrasında T. B. M. M. 'de İşgalden Kurtarılan Yerler Meselesi (s. 65–104),

C. Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin Batı Anadolu'ya Yardım Faaliyetleri (s. 104–118),

D. Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin Yardım Faaliyetleri (s. 118–121) alt başlıklarından oluşmaktadır.

Büyük Taarruz Öncesinde T. B. M. M. 'de İşgalden Kurtarılan Yerler Meselesi ve Alınan Tedbirler alt başlığında; kurtarılan yerler meselesi için işgal devletlerinden zararın karşılanması hususunda çeşitli tekliflerin Meclis'te görüşülmesi ve tahribatın derecesini ölçmek için bölgeye heyet gönderilmesi anlatılmıştır. T. B. M. M. , işgalin halen sürdüğü bir ortamda kısmen kurtarılan yerler için derhal gerekli tedbirleri almaya başlamıştır. Söz konusu mesele, 1921 yılı boyunca Meclis'in gündeminde kalmıştır. Maddi sıkıntılar ve işgalin tam

*Bünyamin Kocaoğlu'nun Panayotis Pipinellis'den aktardığı tanıma göre: "… Yunan varlığının anlamı Yunanistan'ı, tüm yunan ırkını bir sınır içinde, birleşik, ulusal bir devletin çekirdeği haline gelmeye zorluyordu. Herkes kendisini Bizans imparatorluğu'nu yeniden canlandırma hayaline kaptırmıştı…"

olarak sona ermemesi sebebiyle alınan tedbirler tam anlamıyla amacına ulaşamamıştır. T. B. M. M. 'nin yardım politikasının temelini 31 Ekim 1921'de kabul edilen kanun oluşturmuştur.

Zafer Sonrasında T. B. M. M. 'de İşgalden Kurtarılan Yerler Meselesi alt başlığında; yardım faaliyetleri ve İcra Vekilleri Heyeti'nin yayınladığı talimatnamelere yer verilmiştir. İşgal edilen yerlerin yeniden tesisi ile ilgili tedbirler alınmış, işgal sırasında İstanbul Hükümeti'nce tayin olunan memurların işgalden kurtarılan yerlerde görev almasına engel olmak için kararname çıkarılmıştır. İcra Vekilleri Heyeti'ni oluşturan bazı Vekâletler de kendi görev ve yetkileri dâhilinde batı Anadolu'nun yeniden imarı konusunda faaliyetlerde bulunmuşlardır. Batı Anadolu'ya yapılan yardımlarda öncelikli olarak, barınma ihtiyacının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin Batı Anadolu'ya Yardım Faaliyetleri alt başlığında; harp yıllarında halkın desteğiyle birlikte bir sosyal yardım kuruluşu görevini üstlenen Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin faaliyetleri anlatılmıştır. Hilal-i Ahmer Cemiyeti, ülke içinden ve dışından -özellikle İslam topluluklarından- gönderilen yardımları işgal edilen bölgelerdeki halka ulaştırarak; başta gıda, giyim olmak üzere sağlık, barınma gibi zorunlu ihtiyaçların temininde önemli bir rol oynamıştır.

Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin Yardım Faaliyetleri alt başlığında; işgal bölgelerinde, özellikle, yetim kalan çocuklara yardımlar yapan, Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin faaliyetlerinden bahsedilmiştir.

Sonuç'ta; İzmir başta olmak üzere Batı Anadolu vilayetlerinin önemi, yabancı devletler tarafından çekişme ve pazarlık konusu yapılarak işgal edilişi belirtilmiştir. T. B. M. M. 'nin işgalden kurtarılan bölgelere yönelik olarak yaptığı yardım faaliyetlerinin önemine değinilmiştir.

Dizin kısmında; kişi, yer, kuruluş ve devlet adları geçtikleri sayfa numaralarıyla birlikte alfabetik olarak sıralanmıştır.

Ekler kısmında; kitap içerisinde referans verilen belgeler yer almaktadır. Belgeler, tarihi olması ve orijinalinde olduğu gibi verilmesinden dolayı önem taşımaktadır.

Kaynakça; arşiv belgeleri, süreli yayınlar, araştırma eserler ana başlıklarından oluşmaktadır.

Toplam 156 sayfadan oluşan *Kurtuluştan Kuruluşa Batı Anadolu'da TBMM YARDIMLARI* adlı kitabı yazan Doç. Dr. Bünyamin Kocaoğlu'na, alanındaki önemli bir boşluğu birincil kaynaklara ve orijinal belgelere dayalı olarak gidermesi ve modern tarih metodolojisine uygun, özverili bir çalışma gerçekleştirmeyi başarmış olması dolayısıyla teşekkür ederiz.

Yonca KOÇMAR[*]

[*] Arş. Gör. , Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ykocmar@sakarya. edu. tr

KİTAP TANITMA: **YAMAN Erkan, Yönetim Psikolojisi Açısından İşyerinde Psikoşiddet- Mobbing-, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Mart 2009, 160 s.**

" Bilgi çağında örgütler ve örgüt çalışanları gerek insan kaynakları açısından gerekse bilimsel bilgi sonucu üretilip toplumun hizmetine sunulan hizmetler açısından önemli bir işlev üstlenmektedir. Örgütlerin söz konusu işlevini yerine getirebilmesinde, işgörenlerin önemli bir katkısı vardır. İşgörenler arasında huzurlu bir ortamın olması; onların çalışmalarını ve bu bağlamda da örgütün topluma iki yönlü hizmet etmesini olaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. "

Yönetim Psikolojisi Açısından İşyerinde Psikoşiddet- Mobbing- adlı kitabın yazarı Yrd. Doç. Dr. Erkan Yaman'ın, kitabın önsözünde de bahsettiği gibi, çağımızın en önemli sorunu haline gelen psikolojik savaş hayatımızın her döneminde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle üretim merkezi olan işyerlerinde psikolojik şiddet oldukça sık rastladığımız bir olgudur. Yrd. Doç Dr. Erkan YAMAN uzmanlık alanı olmasının verdiği bir ustalıkla son kitabında bu konuyu oldukça etraflı bir şekilde ele almış. Hemen her işgörenin, bir döneminde mutlaka karşılaşmış olduğu, işyerinde psikolojik şiddet olgusu kitapta oldukça detaylı, herkesin anlayabileceği bir dilde işlenmiş.

Erkan Yaman, 1974 tarihinde doğdu. 1996 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD'de lisans öğrenimini tamamladı. Daha sonra çeşitli işlerde çalıştıktan sonra, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi ve Öğretim Görevlisi olarak çalıştı. Yüksek lisansını Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması; doktorasını ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD'de yaptı. Doktora öğrenciliği sırasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yaptı. Şuan Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Yrd. Doç. Dr. olarak görev yapmakta ve çalışmalarını burada devam ettirmektedir. Evli ve bir çocuk babası olan Yrd. Doç. Dr. Erkan Yaman'ın yayınlanmış bir çok makalesi bulunmaktadır.

Yazarın, *Yönetim Psikolojisi Açısından İşyerinde Psikoşiddet- Mobbing-* adlı kitabı dört bölümden oluşmaktadır.

Bölüm 1: Psikoşiddet (Mobbing) Üzerine

Bölüm 2: Psikoşiddetle İlgili Kavramlar: Çatışma, Kişilik Tipleri ve Duygusal Zeka

Bölüm 3: Psikoşiddetin Örgütsel Davranış Üzerindeki Etkileri

Bölüm 4: Üniversitelerde Bir Yönetim Sorunu Olarak Öğretim Elemanının Maruz Kaldığı İnformal Cezalar- Psikoşiddet- Nitel Bir Araştırma

Birinci bölümde psikoşiddet üzerine psikoşiddetin tanımı, türleri, nedenleri, süresi, mağdurların özellikleri, mağdurların psikolşiddete verdikleri tepki biçimleri, psikoşiddetin etkileri, psikoşiddete maruz kalmamak için alınacak önlemler gibi temel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde kavramlar daha özelleştirilerek çatışma, kişilik tipleri ve duygusal zeka başlıkları altında açıklanmıştır. Üçüncü bölümde psikoşiddetin örgütsel davranış üzerindeki

etkileri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda örgüt kültürü ve iklimi, örgütsel güdülenme, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel sosyalleşme, örgütsel adalet, örgütsel etik, örgütsel iletişim, örgütsel stres, işbirliği ve takım ruhu konularına ayrıntılı olarak değinilmiştir. Son bölüm olan dördüncü bölümde ise, yazarın doktora tezinden bilgiler elde etme imkanı buluyoruz. Bu bölüm aynı zamanda yazarın doktora teziyle aynı adı taşıyor. Bu kitap sayesinde, oldukça yoğun bir çalışmanın ana hatlarıyla amacı, önemi, çalışmada yer alan tanımları, çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin çözümü ve yorumlanması, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve tartışma konularında bilgi edinme şansı buluyoruz. Bu anlamda yazarın doktora deneyimlerinden faydalanma imkanı da yazar tarafından okurlarına açık bir şekilde sunuluyor.

160 sayfadan oluşan kitabın dili oldukça anlaşılır ve akıcı. Görsel öğelerle de zenginleştirilen kitap, tablolarla da daha açık hale getirilmiş. Okuru tek düze bir okuma maratonuna sokmayan kitap, dikkat çekici unsurlarla hareketlenmiş. Aynı zamanda kitap, oldukça zengin bir kaynakçayla desteklenmiştir. Zengin bir kaynakçanın olması yazarın özverili çalışmasının ve kitabın güvenirliğinin kanıtı niteliğindedir. Kitabın sonunda yer alan mülakat soruları ise bu anlamda çalışma yapmak isteyenler için yol gösterici bir özellik taşımaktadır.

Yönetim Psikolojisi Açısından İşyerinde Psikoşiddet- Mobbing- alanla ilgili önemli bilgiler içeren, aradığınız tüm bilgileri bulabileceğiniz bir rehber niteliğinde. Anlaşılır dili, basım kalitesi ve içeriğinde yer verilen görsellerle, sıkılmadan okuyabileceğiniz, aynı zamanda da bilgi edineceğiniz bir kitap arayanlara önerilir.

Literatüre kazandırmış olduğu bu önemli kaynaktan ötürü Yrd. Doç. Dr. Erkan Yaman'a teşekkürlerimizi sunarız.

Tuğba Seda ÇOLAK[*]

[*] Araş. Gör, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, tcolak@sakarya. edu. tr