



MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI (PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)*

Özlem AKIN**

Öz: Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları ve bunun akademik başarıdaki rolü araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (GSEB) Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim görmekte olan 69'u kız, 62'si erkek toplam 131 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Somuncuoğlu (1996) tarafından hazırlanmış olan "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" uygulanmıştır. 30 maddeden oluşmakta olan bu ölçek 3 ana boyuta ayrılmıştır. Bunlar sırası ile yüzeysel bilişsel (7 madde), derin bilişsel (12 madde) ve bilişüstü (11 madde) stratejilerdir. Verilerin çözümlenmesinde t testi, anova testi ve regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, örneklemin akademik ortalamalarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiş, bununla birlikte yüzeysel bilişsel öğrenme stratejileri, derin bilişsel öğrenme stratejileri ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmaları açısından cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre, 1-2 ve 1-3. sınıflar arasında akademik başarılarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiş, strateji kullanımında ise sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Derin bilişsel stratejilerin müzik öğretmeni adaylarının akademik başarılarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Buna göre müziksel zekaya sahip bireylerin ders çalışma faaliyetlerinin ve akademik başarılarının derin bilişsel stratejiler tarafından desteklendiği söylenebilir. Bu konuya yönelik olarak, müziksel zekası olan kişilerde strateji kullanımının belirlenmesi üzerine bir ölçek uyarlama çalışması ya da yeni bir ölçek çalışmasının müzik eğitimi literatürüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, müzik öğretmeni adayı, öğrenme stratejileri, akademik başarı

* : Bu araştırmanın verilerini içeren bir çalışma, 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES'11)'de bildiri olarak sunulmuştur.

** :Yrd.Doç.Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Denizli. oakin@pau.edu.tr



LEARNING STRATEGY USE OF PROSPECTIVE MUSIC TEACHERS (EXAMPLE OF PAMUKKALE UNIVERSITY)

Abstract: This paper studies prospective music teachers' use of learning strategies and role in academic achievement. Study group consists of 68 female, 62 male, total 131 students of Pamukkale University Department of Fine Arts Education Music Teacher Department. Data collection device is 'Learning Strategies Scale' prepared by Somuncuoğlu (1996). The scale consists of 30 items and it's divided into 3 main sections: surface cognitive (7 items), deep cognitive (12 items) and metacognitive (11 items), respectively. For data analysis, t test, ANOVA and regression analysis for the interpretation of the data. The results suggest that (1) gender does not play a significant role in GPA, (2) female students have a positive significant difference in the use of surface cognitive, deep cognitive and metacognitive learning strategies. According to the year variance, there is significant difference between 1-2 year and 1-3 year students whereas there is not a significant difference in terms of strategy use. The results also suggest that deep cognitive strategies determine academic achievement of prospective music education teachers. Thus, it's state that musical intelligent persons' studies and academic achievements are supported by deep cognitive strategies. In this respect, it's conclude that a scale adaptation study or a new scale study for musical intelligent persons to determine their strategy use will make an important contribution to music education literature.

Keywords: Music education, prospective music teachers, learning strategies, academic achievement



1. GİRİŞ

Eğitim bilimi alanında yapılan yeni araştırmalara bakıldığında, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin en işlevsel şekilde nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik olarak başarı düzeyinin artırılmasına ilişkin çalışmalara yer verilmekte olduğu görülmektedir. Günümüzde, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, bilginin beyinde nasıl yoğunlaştığı ve nasıl bir yol izlediği sorusu bilim adamlarının her geçen gün merak ettiği ve araştırmaları ile ayrıntılı bir şekilde yanıtlamaya çalıştıkları bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin bazıları derslerinde kısa süre çalışarak başarılı olurken, bazıları ise çok çalıştıkları halde başarılı olamamaktadırlar. “Eğitimin öncelikli amacı öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek, bağımsız öğrenenler ve bağımsız düşünebilen bireyler olmalarını sağlamaktır” (Gagne ve Driscoll, 1988: 133). Bağımsız öğrenen ve düşünebilen öğrenciler yetiştirmek, eğitimin ve öğretimin kalitesini artırdığı gibi, öğrenci profilini de geliştirecektir. “Kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere “stratejik öğrenciler (strategic learners)”, “bağımsız öğrenciler (independent learners)”, özdüzenleyici öğrenciler (self-regulated learners)” ve “öz öğretimli öğrenciler (self-instructing learners)” gibi çeşitli adlar verilmektedir” (Senemoğlu, 2005: 558). Öğrenme stratejilerinin genel amacı işte bu bağımsız öğrenen, özdüzenleyici öğrenciler, öz öğretimli öğrenciler diye tanımlanan öğrenciler yetiştirmektir denilebilir. Öğrenme stratejileri en yalın anlatımı ile “öğrencinin kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir” (Gagne ve Driscoll, 1988, akt.: Senemoğlu, 2005: 558). Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini “genel olarak tanımlandığında öğrenmeyi kolaylaştıran davranışlar ya da düşüncelerdir” şeklinde tanımlamışlardır. Bu stratejiler, öğrenilecek bilginin temel düşüncesinin altını çizmek gibi basit çalışmalardan başlayarak, yeni bilginin öğrenilmesi için önceki bilgilerle benzerlikler kurmak gibi karmaşık düşünme yöntemlerine kadar uzanır (Weinstein ve diğ. 1989: 17. Akt: Akın, 2007). Weinstein ve Mayer’e göre (1985) öğrencinin bilgiyi kodlaması esnasında meydana getirdiği davranışlar öğrenme stratejilerini oluşturmaktadır. Seçer, kazanır, örgütler veya yeni bilgi ile ilişkilendirir (Dembo, 1991: 273).

Kişi öğrenme davranışını gerçekleştirirken öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenmeyi sağlamaktadır. Her öğrenci kendine en uygun öğrenme stratejisini (biçimini), belki de farkında olmadan oluşturmakta ve ders çalışırken, herhangi bir



problemi çözerken bu stratejiyi kullanmaktadır. Öğrencilerin ne tür öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenme işlemini gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi, eğitimciler açısından büyük önem taşımaktadır. Buna yönelik olarak çalışma planları hazırlama, onlara yönelik öğretim programı hazırlama ve geliştirmede büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme stratejileri çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuşlardır. Örneğin: tekrar stratejileri, anlamlandırma (ayrıntılılandırma) stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler bu sınıflamalardan biridir (Weinstein, 1989, Dembo 1991). Ayrıca Senemoğlu sınıflamasına; dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratejiler, yürütücü biliş (izleme) stratejilerini dahil etmiştir (Senemoğlu, 2005: 558). Gagne ve Driscoll öğrenme stratejilerini, beş ayrı sınıflama yaparak incelemektedirler: 1- Dikkat stratejileri, 2-Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri, 3-Kodlamayı artırma stratejileri, 4-Geri getirmeyi artırma stratejileri, 5-İzleme-yönelme stratejileri (Sübaşı, 2000). Bunun yanısıra öğrenme stratejileri literatürde *yüzeysel bilişsel*, *derin bilişsel* ve *bilişüstü stratejileri* olarak da sınıflandırılmaktadır (Nolen ve Haladyna, 1990; Nolen, 1988; Graham ve Golan, 1991, Akt. Buluş ve diğ. 2011). Bu çalışmada, yüzeysel bilişsel, derin bilişsel ve bilişüstü stratejilerini içeren sınıflama ele alınmıştır. Bu stratejiler kısaca tanımlanacak olursa;

Yüzeysel bilişsel stratejiler; bilgiyi kısa süreli belleğe göndermede kullanılan, bilgiyi olduğu gibi tekrar etme, ezberleme faaliyetlerini içeren zihinsel tekrar stratejilerini kapsar. Buna göre; yüzeysel bilişsel stratejileri tekrar etme ve ezberleme stratejileri oluşturmakta ve bu stratejiler bilgiyi kısa süreli belleğe göndermeyi sağlamaktadır. Tekrar stratejilerinde, öğrenci öğreneceği bilgiyi zihinsel olarak ya da yüksek sesle tekrar eder. Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesi için kullanılır. Liste ezberleme, altını çizme, sesli okuma, aynen tekrarlama, değiştirmeden yazma bu stratejiye örnek olarak gösterilebilir (Özer, 2002: 20).

Derin bilişsel stratejiler; anlamlandırma (ayrıntılılandırma), önceki bilgileri ile yeni bilgiyi ilişkilendirme, “bilgiyi başka sözcüklerle açıklama veya özetleme, benzerleri ve örnekleri yaratma, yapılandırılmış not tutma, soru sorma ve sorulara cevap verme gibi yeni bilgileri uzun süreli bellekte daha önce var olan şemalarla bütünleştirme gibi süreçleri içermektedir” (Somuncuoğlu, 1996. Akt.: Buluş ve diğ., 2011). Ayrıca örgütlenme stratejileri de derin bilişsel strateji sınıfında yer almaktadır. “Öğrenilecek



bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Buna göre; bu stratejilere örnek olarak kümelendirme ya da sınıflandırma, ana çizgilerini çıkarma, bilgi şeması oluşturma, aşamalı yapı oluşturma ve çizelgeleştirme gösterilebilir (Özer, 2002: 20).

“Bilişüstü stratejileri, öğrenciye bilişsel işlemlerini planlama, onları izleme-tarama, düzenleme ve değiştirme sürecinde yardımcı olurlar. Bunlardan planlama stratejileri hedefleri belirleme, gözden geçirme ve soru oluşturma olmak üzere üçe ayrılırlar. Bu faaliyetler öğrenene bir konu yada projeyi tamamlaması için bilişsel stratejilerin kullanımını planlamasına yarar sağlar. İzleme-tarama stratejileri; düşünme, kavrama ve akademik davranışları izlemeye yardım ederler. Pintrich ve Garcia (1991; Akt. Somuncuoğlu, 1996) izleme stratejileri ile ilgili üç önemli davranışa işaret etmektedirler. Bunlar, sorularla kendini test etme, dikkati yoğunlaştırma ve hız ve zamanı etkili kullanma gibi davranışları içeren test çözme becerileridir. İzleme stratejilerinin amacı öğrenenin kavrama ve öğrenme sürecinde zayıf ve eksik yönlerini görmesini sağlamaktır. Düzenleme stratejileri ise izleme faaliyetlerinden gelen geri bildirim ile öğrenme davranışlarında değişiklikler yapmayı içerir. Okuma hızını ayarlama, yeniden okuma ve tekrar yapma bu tür etkinliklerdendir (Buluş ve diğ. 2011).

1.1. Amaç

Araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirleyerek, bilgiyi nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, stratejik öğrenen ve bu yolla başarıyı elde edebilen müzik öğretmeni adayları yetiştirmeye katkıda bulunmaktır.

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Pamukkale Üniversitesi GSEB Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim öğretim görmekte olan 69'u kız, 62'si erkek toplam 131 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.



2.2. Veri Toplama Araçları

Somuncuoğlu (1996) tarafından oluşturulan *Öğrenme Stratejileri Ölçeği* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 30 maddeden oluşmakta olan bu ölçek, beşli likert tipi ölçme aracı ile oluşturulmuştur. Kesinlikle Beni Yansıtmıyor: KBY, Beni Çok Az Yansıtmıyor: BÇAY, Beni Kısmen Yansıtmıyor: BKY, Beni Çoğunlukla Yansıtmıyor: BÇY, Tamamen Beni Yansıtmıyor: TBY ölçeğin yanıtlarını oluşturmaktadır. *Öğrenme Stratejileri Ölçeği* kendi içerisinde 3 ana boyuta ayrılmıştır. Bunlar sırası ile yüzeysel bilişsel (7 madde), derin bilişsel (12 madde) ve bilişüstü (11 madde) stratejilerdir. “Ölçeğin Somuncuoğlu (1996) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmalarında, iç tutarlılık güvenilirliği yüzeysel bilişsel öğrenme stratejileri alt ölçeği için .81, derin bilişsel öğrenme stratejileri alt ölçeği için .84 ve bilişüstü öğrenme stratejileri alt ölçeği için ise .77 alfa değerleri bulunmuştur” (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru: 2011).

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, öğrencilerin akademik başarı ortalamalarında cinsiyet açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla independent sample t-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik ortalamalarına göre yaş ve öğrenme stratejileri kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere korelasyon analizinden faydalanılmış, ikiden fazla değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) ve ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için de Tukey testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı yordayıp yordamadığını belirlemek üzere de regresyon analizinden faydalanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları, uygulanmış olan ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel analizi ile belirlenmiş ve akademik başarılarındaki rolü incelenmiştir. Ayrıca bu bölümde öğrencilerin bireysel farklılıklarına (yaş, cinsiyet ve sınıf) göre strateji kullanımları da değerlendirilmiştir.



Tablo 1. Öğrencilerin Akademik Başarı Ortalamalarında Cinsiyet Açısından Farklılık Olup Olmadığını Belirlemeye Yönelik T Testi Tablosu:

	Cinsiyet	N	ortalama	S	t	p
Akademik Başarı	kız	69	67,5094	10,60002	1,417	,159
	erkek	62	64,6123	12,78621		
Yüzeysel Bilişsel Str.	kız	69	26,3043	4,56104	3,814	,000
	erkek	62	23,2097	4,71877		
Derin Bilişsel Str.	kız	69	41,4058	8,84560	2,532	,013
	erkek	62	37,6613	7,98553		
Bilişüstü Str.	kız	69	37,8841	6,75525	1,994	,048
	erkek	62	35,5806	6,42880		

Yapılan t testi sonucunda öğrencilerin akademik başarı ortalamalarında cinsiyet açısından bir farklılık bulunmamış; bununla birlikte yüzeysel bilişsel öğrenme stratejileri, derin bilişsel öğrenme stratejileri ve bilişüstü öğrenme stratejileri kullanımı açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$).

Bu verilere dayanarak, müzik öğretmeni adayı kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla bu stratejileri daha çok kullandıkları ve *stratejik öğrenen öğrenciler* oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin akademik ortalamalarına göre yaş ve öğrenme stratejileri kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere korelasyon analizinden faydalanılmış, derin bilişsel stratejilerin kullanımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .221$, $p < .05$). Buna göre derin bilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları söylenebilir.



Tablo 2. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarılarını Etkileyip Etkilemediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Testi Tablosu:

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2222,029	3	740,676	6,005	,001
Gruplarıçi	15665,303	127	123,349		
Toplam	17887,333	130			

Yapılan Tukey testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin başarı ortalamalarında 1. ve 2. Sınıflar ile 1. ve 3. Sınıflar arasında akademik başarı açısından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($F = 6.005, p < .05$). Buna göre 2 ve 3. Sınıfların başarı ortalamaları 1 ve 4. Sınıfların başarı ortalamalarına göre daha yüksektir.

Tablo 3. Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıyı Yordayıp Yordamadığını Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Tablosu:

	R	R ²	S.Beta	t	F	p
Yordayıcı	.222	.049			2.192	.000*
Değişkenler						
Yüzeysel Bilişsel Stratejiler			.019	.200		.842
Derin Bilişsel Stratejiler			.225	2.049		.042
Bilişüstü Stratejiler			-.022	-.202		.840

Bu bulguya dayanarak ($F = 2.192, p < .05$) *derin bilişsel stratejilerin* akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmanın sonucunda, örneklemin cinsiyet açısından



akademik ortalamalarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre strateji kullanımının cinsiyet açısından akademik başarıya herhangi bir etkiye bulunmadığı söylenebilir. Bununla birlikte yüzeysel bilişsel öğrenme stratejileri, derin bilişsel öğrenme stratejileri ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmaları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre kız müzik öğretmeni adaylarının stratejik öğrenenler olduğu söylenebilir. Klasik inanişaya göre, kız öğrencilerin daha düzenli ders çalışan, ödevlerini zamanında yapan ve derslerine düzenli devam eden öğrenciler olmaları ilk akla gelen düşüncelerdir. Buna ek olarak, toplumda bayanların daha farklı bir rol üstlenmeleri ve her alanda daha fazla sorumluluk yüklenmiş olma durumları, bilgiyi daha kısa sürede öğrenmek için çeşitli stratejiler geliştirmelerini ve bu öğrenme stratejilerini yoğun olarak kullanmalarını zorunlu kılmış olabilir.

Sınıf değişkenine göre de 1-2 ve 1-3. Sınıflar arasında akademik başarılarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiş, strateji kullanımında ise sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları stratejilerde anlamlı farklılık olmamasına rağmen akademik başarıda anlamlı farklılık oluşması; öğrencilerin, gördükleri derslerin düzeyine, türüne ve işlenişine uygun olarak işlevsel öğrenme stratejileri kullanamamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu durum, 2 ve 3. Sınıflarda akademik başarılarının yüksek olup, 1 ve 4. Sınıflarda düşük olan öğrencilerin motivasyonlarına yönelik bir eksikliğin doğmuş olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Ortama uyum sağlama, yeni çevre edinme ve sosyalleşme gibi nedenlerle 1. sınıfların ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlık nedeni ile 4. Sınıfların başarı ortalamalarının düşük olması muhtemel bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Derin bilişsel stratejilerin müzik öğretmeni adaylarının akademik başarılarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Buna göre müziksel zekası olan bireylerin ders çalışma faaliyetlerinin ve akademik başarılarının derin bilişsel stratejiler tarafından desteklendiği söylenebilir. Bu konuya yönelik olarak yeni bir çalışma ile müziksel zekası olan kişilerde strateji kullanımının belirlenmesi üzerine bir ölçek uyarlama çalışması ya da yeni bir ölçek çalışmasının müzik eğitimi literatürüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak müzik eğitimcisi yetiştirme programı ve uygulamalarına katkıda bulunması açısından *yüzeysel bilişsel ve bilişüstü*



stratejilerinin müziksel zekaya ne şekilde etki edeceği, müziksel zekayı geliştirip geliştirmeyeceği üzerine de yeni çalışmalar yapılabilir.

Makalenin Bilimdeki Konumu (Yeri)

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü / Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Bu araştırmanın; müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi, buna ek olarak müziksel zekaya sahip bireylerin öğrenme yönelimlerinin saptanarak daha verimli çalışma disiplinleri oluşturulmasına ışık tutması ve Müzik Öğretmenliği Programları'nda okuyan öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi konularında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akın, Ö. (2007). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde 'Anlamlandırma Stratejisi'nin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buluş M., Duru E., Balkıs M. ve Duru S. (2011). Öğretmen Adaylarında Öğrenme Stratejilerinin ve Bireysel Özelliklerin Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü, *TED Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 36, Sayı: 161, (186-198).
- Dembo, H. M. (1991). *Applying Educational Psychology in the Classroom*, Longman Publishing Group, New York (4. Edition).
- Gagne, R. M., Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, (Second Edition).
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitimi Programlarında Öğrenme Stratejileri, *Eğitimi Bilimleri ve Uygulama Dergisi Educational Sciences and Practise* (1), 17-32.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara (11. Baskı).
- Weinstein, C. E., Ridley, D.S., Dahl, T., Weber, E.S. (1989). Helping Students Develop Strategies for Effective Learning, *Educational Leadership*. v46 n4 p17-19, Dec-Jan1988-89.



DEMOGRAFİK VE DUYUŞSAL DEĞİŞKENLERİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİ BAŞARISINI YORDAMA GÜCÜ*

Arife KART**

H. Deniz GÜLLEROĞLU***

Öz: Bu araştırmanın amacı, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğretmenlik programlarına devam eden ölçme ve değerlendirme dersi almış 221 dördüncü sınıf öğrencisinin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirme dersi başarıları arasındaki ilişkilerinin incelenerek, bu değişkenlerin öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi başarılarını yordama gücünü belirlemektir. Araştırma, korelasyonel araştırma modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler ile ilişkisi korelasyon ve regresyon analizi teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi başarılarını cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerinin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Demografik Değişkenler, Duyuşsal Değişkenler, Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısının Yordanması

*Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yrd. Doç. Dr. H. Deniz Gülleroğlu danışmanlığında yapılmış yüksek lisans tezinin bir kısmından özetlenerek hazırlanmıştır.

** Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı

arifekart@yahoo.com

***Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

denizgulleroglu@yahoo.com



THE PREDICTIVE POWER OF DEMOGRAPHIC AND AFFECTIVE VARIABLES FOR MEASUREMENT AND EVALUATION COURSE PERFORMANCE

Abstract: The aim of this study, which was carried out with 221 senior students attended measurement and evaluation course in 2011-2012 academic year at the Faculty of Educational Sciences at Ankara University, is to explore the attitude towards measurement and evaluation course, the attitude towards teaching profession and the self-efficacy perceptions of teaching, to determine their correlations with the achievement in measurement and evaluation course and also to find out the variables predicting the achievement in measurement and evaluation course. This is a quantitative correlational research. In accordance with the main purpose of this research, the relationship between the predictor variables and the criterion (predicted) variables were analysed through correlational and regression analysis techniques. As a result of the research, it has been found out that the variables of gender and father's educational status are the significant predictors of achievement in measurement and evaluation course for the preservice teachers.

Keywords: *Demographic Variables, Affective Variables, Predicting the Performance of Measurement and Evaluation Course*

GİRİŞ

Eğitim bireyin kendi yaşantısı yolu ile istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1991). Örgün eğitim kapsamında planlı ve programlı olarak istendik yönde davranış değişikliklerinin kazanımı, eğitim-öğretim etkinlikleri yolu ile formel bir biçimde okullarda gerçekleştirilmektedir. Dolayısı ile bireylerin gelecekteki yaşamlarını şekillendiren önemli bir süreç olarak kabul edilen eğitim ve öğretim etkinlikleri ile istendik davranış değişiklikleri, büyük oranda okullarda kazanılmaktadır. Bu süreç boyunca bireyin belirli davranışları kazanması için öğretim programı aracılığı ile öğretim öncesi, sırası ve sonrasında çeşitli sınamalardan geçmesi gerekmektedir. Bu amaçla düzey belirleyici, biçimlendirici ve durum belirleyici değerlendirmeler yolu ile öğrenciler hakkında kararlar verilmektedir. Yapılan



değerlendirmeler sonucunda alınan kararların, öğrenciyi tüm yönleriyle değerlendirmeye olanak sağlayacak şekilde olması büyük önem taşımaktadır. Eğitim bir sistemdir ve bu sistemin öğelerini; girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme boyutları oluşturmaktadır. Eğitim sistemi; öğretim hedeflerini, öğretim etkinliklerini ve değerlendirme basamağını kapsamaktadır. Değerlendirme basamağında yer alan ölçme ve değerlendirme boyutu, eğitim sisteminin kalite kontrol mekanizmasıdır.

Geçmişten günümüze kadar öğrenci başarısı ve öğrenci başarısı ile ilişkili faktörler, önemle üzerinde durulan bir konu olmuştur. Geleceğin nesillerini yetiştiren öğretmen, veli ve ilgili tarafların tüm çabaları ile birlikte çevresel koşulların öğrenci başarısındaki rolü yadsınamaz. Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında duyuşsal özelliklerinin de dikkate alınması büyük önem taşır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrenci başarısı daha nesnel değerlendirilebilmektedir. Öğrenci başarısı ne kadar yüksek ise öğretmenin kullandığı öğretim yöntemi, bilgi ve becerisi ve de öz yeterlik inancı o kadar yüksektir. Bandura (1997), öz yeterlik inancını, bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan görevleri ne kadar iyi yapabildiğine yönelik yargıları olarak tanımlamıştır. Dolayısı ile bireyin bu yargıları olumlu ise; olası sorunlar ile karşılaştığında kendisini başarıya götürecek biçimde yapacaklarını planlamakta, tersi durumunda ise başarısızlık kaygısı yaşamaktadır (Koballa & Crawley, 1985). Öğretmen öz yeterlik algısı; öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olmaları için (Ashton, 1984) öğrencilerde istendik davranış oluşturmada (Gibson & Dembo, 1984) öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırmada (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ve öğrencilerine etkili eğitim-öğretim verme konusunda kendi yeteneklerine olan inançları ya da kendilerine duydukları güvendir (Guskey & Passaro, 1994).

Öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares & Urdan, 2002). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci performansını etkileme ve öğretme yeterliklerine ilişkin inançları, öğretimsel etkililiğin çok güçlü bir açıklayıcısı konumundadır (Bandura, 1997). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yetersiz olmasının temelinde yüksek öğrenimleri sürecinde aldıkları



eğitimle kendilerini ne kadar donanımlı hissettikleri ve öğretmenlik mesleğinde sınıf bağlamında yapmak zorunda oldukları görevlerin üstesinden gelip gelmeme duygusu yatmaktadır (Dellinger, Bobbett, Oliver & Ellet, 2008). Öğretmenlerin yeterlik algılarındaki değişiklikler büyük ölçüde öğretmenlik programlarında öğrenim gördükleri süre içinde gelişmektedir (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Bu nedenle öğretmen adaylarının inançları ve tutumları; öğrenme ve öğretme yöntemini, öğrencilerin sınıftaki algılarını, kararlarını ve eylemlerini etkilemektedir (Johnston, 1992).

Tutum; doğrudan gözlenemeyen, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2010). Tutumlar, bireyin kişiliğinin bir parçası olarak düşünülmektedir. Bu nedenle kişilik kuramlarının altında yatan temel nedenlerden birisi de tutumların ölçülmesidir. Çeşitli gruplar ve üyeler, tutumların oluşmasında büyük rol oynamaktadır. Bunlardan bir tanesi de okullardır. Okullar öğrenciye yaşantılar sağlayarak tutumları geliştirmektedir (Herr & Cramer, 1996).

Öğretmenlerin öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden birisi de tutumlardır. Öğretmenlerin mesleki tutumları ve öğretmenliği algılayış biçimleri, onların öğretmenlik mesleği anlayışlarını yansıtmaktadır (Küçükahmet, 1976). Bugün dünyada yaygın olan görüş, öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu yönündedir. Günümüzde statü ve saygınlığı ülke ve kültürle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmen eğitimi, bu düşünceleri olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Eskicumalı, 2005).

Tutumlar; çevremizdeki kişiler, objeler, duygular, düşünceler, görüşler, aile, meslek, iş ortamı, iş arkadaşları, ekonomik ve sosyal yapı gibi davranışlarımızı etkileme boyutunda bizleri yönlendiren öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksoy, 2010). Aile, meslek seçiminde etkili bir değişkendir (Sampson ve Steffle, 1970). Çünkü ailenin sosyoekonomik düzeyi ile anne ve babanın eğitim düzeyi, bireyin kariyer modelinin başlangıç noktasıdır (Super, 1957). Bu nedenle öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin



inanç, değer ve tutumları, okul politikası ve sınıf içi değerlendirme türleri; öğrenci başarısı hakkında karar vermede önemli bir yere sahiptir (McMillan, 2007). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları da, performansları ve motivasyonları üzerinde önemli bir role sahiptir (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler daha etkili bir eğitim sunarlar (Chan, 2003); farklı öğretim yöntemlerini ve farklı soru tekniklerini kullanırlar (Saklofske, Michayluk, Randhawa ve Ross, 2001; Woolfolk Hoy, 1990); öğrenci merkezli eğitimi sağlayacak nitelikte yönetim stratejilerini kullanarak düşük yetenekli öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarını karşılarlar ve öğrencilerin yetenek algılarını değiştirmelerine yardımcı olacak biçimde başarıya katkı sağlarlar (Ross ve Gray, 2006). Dolayısı ile ailenin eğitim düzeyi, ailenin ve öğrencinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve algıları, öğrencinin öz yeterlik algısını ve akademik başarısını etkilemektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip ve akademik başarısı yüksek öğretmen adaylarının, klasik değerlendirme yöntemi ile birlikte farklı değerlendirme yaklaşımlarını kullanarak nesnel bir biçimde öğrenci başarısı hakkında doğru kararlar verebilmesi beklenir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yeterince gerçekleştirememelerinin temel nedeni; öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında ölçme ve değerlendirme alanında temel bilgi ve becerileri kazanmayı sağlayıcı ders ve uygulamaların yeterli olmamasıdır (Kilmen & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2009). Sınavlar öğrenciler hakkında değerlendirme yapabilmek için ölçüt konumunda olmasına rağmen kararlar alma noktasında tek başına yeterli değildir (Cronbach, 1990). Bu nedenle başarıyı değerlendirebilmek için ilgi, tutum ve motivasyon gibi niteliklerin de psikometrik ölçme araçları ile belirlenip, değerlendirilmesi gerekli görülmektedir.

Eğitim ve öğretim etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile gözden geçirilmeli ve yeniden düzenlenmelidir. Bu noktada öğretmen adaylarının demografik ve duyuşsal özelliklerinin ölçme ve değerlendirme dersi başarılarını yordama gücünün belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminde öğrencinin akademik başarısını geliştirecek temel unsurdur; bu nedenle öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, öğretim sürecinin geliştirilmesi adına önemlidir. Tüm bu nedenlerden dolayı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine



ilişkin tutumlarının, ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumlarının ve öz yeterlik algıları gibi duyuşsal özellikleri ile cinsiyet ve anne babanın eğitim durumları gibi demografik özelliklerinin belirlenerek, bu özelliklerin ölçme ve değerlendirme dersi başarılarını yordama gücüne etkisinin ortaya konmasının öğretmen adayları hakkında doğru ve gerçekçi kararlar alınmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada demografik ve duyuşsal özelliklerin öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme başarısını yordama gücü araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacını, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin demografik ve duyuşsal özelliklerinin ölçme ve değerlendirme dersi başarılarını yordama gücünün belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Ölçme ve değerlendirme dersi başarı notları ile;
 - a) Cinsiyet
 - b) Annenin eğitim durumu
 - c) Babanın eğitim durumu
 - d) Ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutum
 - e) Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum
 - f) Öz yeterlik algısıdeğişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Ölçme ve değerlendirme dersi başarı notlarının en iyi yordayıcıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma niteliği taşımaktadır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği ve bu değişkenler arasında var olan ilişkileri ve derecesini belirlemek amacı ile veri toplamayı gerektiren araştırmalardır (Brewer & Crano, 2002; Frankel & Wallen, 2005; Gay, Mills & Airasian, 2009).



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin öğretmenlik programlarına devam eden ölçme ve değerlendirme dersi almış olan 221 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Çalışmada Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2002), tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ile Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ve Köse ve Demirtaşlı (2007), tarafından Türk kültürüne uyarlanan öğretmenler ile öğretmen adaylarına uygulanabilen “Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmış, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi başarı notları ile genel akademik başarı not ortalamalarına Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin Öğrenci İşleri Bürosu kayıtlarından ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri, annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına ilişkin bilgilerin toplanabilmesi amacıyla bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2002) tarafından geliştirilen ‘Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutum Ölçeği’, 41 tutum ifadesinden oluşmaktadır. Ölçekte 20 olumlu ve 21 olumsuz tutum ifadesi bulunmaktadır. Ölçek, “*tamamen katılıyorum*”, “*katılıyorum*”, “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” biçiminde tepki seçeneklerinden oluşan dört dereceli Likert tipi ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin deneme formu Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde öğretmenlik sertifikası programına devam eden 242 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğe uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin üç boyutlu olduğu, tüm ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısının .95 ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayılarının ise sırası ile .92, .90 ve .82 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek, “öğretmenlik programında ölçme ve değerlendirme dersinin önemine ilişkin biliş”, “öğretmenlik programlarında ölçme ve değerlendirme dersinin yararına ilişkin algı” ve “öğretmenlik programlarında ölçme ve değerlendirme derslerini alma isteği” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.



Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen ‘Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği’ 23 tutum ifadesinden oluşmaktadır. Ölçeğin deneme formu uygulamasında, 38 tutum ifadesi bulunurken ön uygulama ve analiz sonucunda 23 maddeye indirgenmiştir. Beş dereceli Likert tipi ölçek formunda yanıtlar *tamamen uygun, uygun, kararsızım, uygun değil ve hiç uygun değil* tepki dereceleri yer almaktadır. Beş dereceli ölçek formu için Cronbach Alfa İç tutarlılık katsayısı .99 dur. Ölçeğin, faktör analizi sonucunda tek boyutlu olduğu belirtilmiştir.

Köse ve Demirtaşlı (2007), tarafından Türk kültürüne uyarlanan öğretmenler ve öğretmen adaylarına uygulanabilen ‘Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’, beş dereceli Likert tipi 24 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı .94 iken alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları sırası ile “Öğrenci Güdülenmesi” boyutu için .82, “Öğretim Stratejileri” boyutu için .86 ve “Sınıf Yönetimi” boyutu için .88 dir.

Verilerin Analizi

Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile annelerinin ve babalarının eğitim durumlarını betimlemek amacı ile yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırma grubuna ait veri setine ilişkin kayıp değerlerin olup olmadığı, normallik, doğrusallık ve eşvaryanslılık (homojenlik) varsayımları incelenmiştir ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar, z standart puanlarına dönüştürülerek incelenmiş ve normal dağılımın, bir başka ifade ile ± 3 standart sapma değerlerinin dışında olan puanların olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Uç değerlere ilişkin Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir ve aşırı sapma gösteren değerler ile uç değerlere sahip olan bireyler veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin en az aralık ölçeğinde ve sürekli değişkenler olduğu, değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği, ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği toplam puanı, öğretmen öz yeterlik algısı ölçeği toplam puanı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği toplam puanına ilişkin saçılım grafiği incelendiğinde çoklu doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenler ve



yordanan değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu, değişkenler arasında çoklu doğrusal bağımlılık (multicollinearity) olmadığı ve Varyans Şişirme Faktörü (VIF) ile Tolerans (Tolerance) değerlerinin çoklu doğrusallık varsayımını karşıladığı, veri setinde gözlemler arasında ardışık bağımlılık (otokorelasyon) bulunmadığı bir başka ifade ile Durbin-Watson değerlerinin 1.5-2.5 arasında olduğu, Box's M testi sonucunda $p > .05$ olması hata varyanslarının normal dağılımdan manidar sapma olmadığını göstermekte ve tüm varsayımlar karşılanmaktadır.

Araştırmada yer alan sürekli bağımsız değişkenler ile sürekli bağımlı değişkenler arasındaki ilişki parametrik yöntemlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve kategorik bağımsız değişkenler ile sürekli bağımlı değişkenler arasındaki ilişki ise nonparametrik yöntemlerden biri olan Cramer V Katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının genel akademik başarı not ortalamaları ile ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı; en az aralık ölçeğinde olan iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklamak üzere kullanılan korelasyon katsayısıdır (Büyüköztürk, 2010).

Öğretmen adaylarının genel akademik başarı not ortalaması ve ölçme ve değerlendirme dersi başarı notları ile cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim durumları arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile Cramer V Katsayısı kullanılmıştır. Cramer V Katsayısı, iki kategorik değişkenin ikiden fazla kategorisi olan ve bu kategorik değişkenlerin birlikte 0 ile 1 arasında değişimini gösteren katsayısıdır. "0" değeri, iki değişken arasında birliktelik olmadığını; "1" değeri ise, tam birliktelik olduğunu ifade etmektedir (Özdamar, 2004).

Öğrencilere ilişkin demografik ve duyuşsal değişkenlerin ölçme ve değerlendirme dersi başarısını ne derece yordadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yöntemlerinden Aşamalı Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, bağımlı değişken ile ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine



yönelik bir analiz türüdür (Tabachnick ve Fidell, 2001; Pedhazur ve Pedhazur Schmelkin, 1991). Aşamalı Doğrusal Regresyon Analizi'nde regresyon eşitliğine ya da modeline yalnızca bağımlı değişkenin önemli yordayıcıları olan bağımsız değişkenler alınır, diğer değişkenler eşitlik dışında bırakılır. Öncelikle bağımlı değişken Y ile en yüksek korelasyonu veren bağımlı değişkenin varyansına en büyük katkıyı verecek olan bağımsız değişken X_1 seçilerek işleme başlanır. Daha sonra Y'nin varyansına birinci ile birlikte en büyük katkıyı getiren X_2 değişkeni analize alınarak işlem sürdürülür (Tabachnick ve Fidell, 2001; Büyüköztürk, 2010).

Regresyon analizinde kategorik değişkenler, “yapay” (dummy) değişken olarak analize dâhil edilmiştir (Xie & Powers, 2000). Yapay (dummy) değişkenler belirlenirken her değişken için kategori sayısı -1 kadar yeni değişken üretilmektedir. Amaç, her defasında bir değişkene ilişkin yalnızca bir kategoriyi analize dâhil etmek ve diğer kategorilerin etkisini dışarıda bırakmaktır. Bu şekilde analize giren kategorinin etkisi, dışta tutulan kategoriye göre yorumlanır (Büyüköztürk, 2010). Cinsiyet değişkeni ile anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri kategoriktir. Bu nedenle yordayıcı değişkenin, yordanan değişkenler üzerindeki ilişkilerinin araştırıldığı durumlarda bu tür değişkenler yapay değişken olarak tanımlandıktan sonra analize dâhil edilirler (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada yer alan süreksiz değişkenler *yapay değişken* olarak kodlanarak analize alınırken, sürekli değişkenler orijinal değerleri ile analize alınmıştır. Değişkenlerin regresyon eşitliğine alınabilmesi için $\alpha=.05$ düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özellikleri süreksiz değişkenler için frekanslar ve yüzdeler şeklinde Çizelge 1'de, Çizelge 2'de ve Çizelge 3'te; sürekli değişkenler için ise en düşük ve en yüksek değerler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar olarak Çizelge 4'te sunulmuştur.



Çizelge 1: Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	128	57.9
	Erkek	93	42.1
	Toplam	221	100.0

Çizelge 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 128'i (%57.9) kız, 93'ü (%42.1) erkektir. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı ise 221'dir.

Çizelge 2: Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımları

Değişken	Kategori	N	%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	141	63.8
	Ortaokul Mezunu	23	10.4
	Lise Mezunu	35	15.8
	Üniversite Mezunu	22	10.0
	Toplam	221	100.0

Çizelge 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde anneleri ilkokul mezunu olan 141 öğrenci (%63.8), anneleri ortaokul mezunu olan 23 öğrenci (%10.4), anneleri lise mezunu olan 35 öğrenci (%15.8), anneleri üniversite mezunu olan 22 öğrenci (%10.0) dir.



Çizelge 3: Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları

Değişken	Kategori	N	%
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	94	42.5
	Ortaokul Mezunu	30	13.6
	Lise Mezunu	41	18.6
	Üniversite Mezunu	56	25.3
	Toplam		221

Çizelge 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde, babaları ilkokul mezunu olan 94 öğrenci (%42.5), babaları ortaokul mezunu olan 30 öğrenci (%13.6), babaları lise mezunu olan 41 öğrenci (%18.6), babaları üniversite mezunu olan 56 öğrenci (%25.3) dir.

Bağımlı değişkenlere ilişkin olarak araştırma grubundan elde edilen betimsel istatistikler incelenmiştir. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Notlarına (ÖDBN) ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4: Bağımlı sürekli değişkene ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	N	Ranj	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ort.	Std. Sapma
Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Notları	221	43.00	50.00	93.00	73.14	7.85

Çizelge 4 incelendiğinde öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi başarı notlarına ilişkin en düşük puan 50.00, en yüksek puan 93.00, aritmetik ortalaması 73.14 ve standart sapması 7.85'tir.

Belirlenen süresiz-bağımsız değişkenler ile ölçme ve değerlendirme dersi başarı notları arasındaki ilişkiler Cramer V Katsayısı ve belirlenen sürekli-bağımsız



değişkenler ile ölçme ve değerlendirme dersi başarı notları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5: *Bağımsız değişkenler ile ölçme ve değerlendirme dersi başarı notları arasındaki ilişkiler*

Değişken	ÖDBN
Cinsiyet	.231**
Anne Eğitim Durumu	.100
Baba Eğitim Durumu	.129
ÖDTP	.048
ÖİTP	.119
ÖZYAP	-.021

**p<.001

Çizelge 5 incelendiğinde sadece cinsiyet değişkeni ile ölçme ve değerlendirme dersi başarı notları arasında manidar bir ilişki olduğu görülmektedir. Cinsiyet dışındaki diğer bağımsız değişkenler ile öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi başarıları arasındaki ilişkilerin manidar olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın alt amaçları kapsamında öğrencilerin cinsiyetleri, annelerinin ve babalarının eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlik algıları puanları değişkenlerinin ölçme ve değerlendirme dersi başarısındaki varyansın ne kadarını açıkladığının belirlenmesi amacı ile Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonucunda oluşan Model'de; cinsiyet değişkeninin ve baba eğitim durumu değişkeninin ölçme ve değerlendirme dersi başarısı değişkenini manidar şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır, $R=0.263$, $R^2=0.069$, $F(2,218)=8.067$, $p<.05$. Model'e ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6: *Ölçme ve değerlendirme dersi başarısının yordanmasına ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları*



Model II

Değişken	R	ΔR^2	B	SHB	β	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)			70.703	.821	—	86.078	.000	—	—
Cinsiyet (X ₁)	.202	.041	3.310	1.039	.208	3.188	.002	.202	.211
Baba Eğt (X ₂)	.263	.069	3.832	1.497	.167	2.560	.011	.160	.171
R= .263		$R^2=.069$							
F(2,218)= 8.067		p= .000							
$Y=70.703+3.310X_1+3.382X_2$									

Çizelge 6 incelendiğinde regresyon analizinin iki aşamada tamamlandığı ve ölçme ve değerlendirme dersi başarısına ilişkin varyansa katkıları bakımından iki değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Regresyon eşitliğine ilk aşamada cinsiyet değişkeni, ikinci aşamada ise, babanın eğitim durumu değişkeni dahil olmuştur. Bu iki değişken birlikte ölçme ve değerlendirme dersi başarısının %6.9'unu açıklamaktadır. Bir başka deyişle, analiz sonucunda oluşan regresyon eşitliğinde cinsiyet (t=3.188, p<.05) ve baba eğitim durumunun (t=2.560, p<.05) ölçme ve değerlendirme dersi başarısını yordayan önemli değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme dersi başarısını yordayan değişkenler önem sırasına göre incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin baba eğitim durumu değişkeninden önce geldiği görülmektedir. Diğer sürekli-bağımsız değişkenlerin ölçme ve değerlendirme başarısının manidar yordayıcıları olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada cinsiyet, ölçme ve değerlendirme dersi başarılarını yordayan önemli bir değişkendir. Pektaş (2010), yaptığı çalışmada öğrencilerin cinsiyet değişkeni dikkate alındığında ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin erkek öğrencilerin lehine sonuçlandığını belirtmiştir. Ancak Yavuz (2010), yaptığı çalışmada öğrenme sürecinde cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme başarıları arasında manidar bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi başarıları için yordayıcı değişkenlerin ve açıkladıkları varyans yüzdelerinin çok fazla değişiklik göstermediği ve



oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu noktada seçilen değişkenlerin ölçme ve değerlendirme dersi başarılarının az bir kısmını açıklayabildiği ve kalan varyansın bu araştırmada değişken olarak alınmayan, farklı kaynaklardan geldiği düşünülmektedir. Bir başka anlatımla, demografik ve duyuşsal olmak üzere iki gruba ayrılan bağımsız değişkenlerin yine bu grupları temsil eden farklı değişkenler veya farklı gruplardan birtakım değişkenlerden etkilendiği ifade edilebilir.

Cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerinin dışındaki diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler olan ölçme ve değerlendirme dersi başarısının manidar yordayıcıları olmamasının temelinde, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi başarı notlarının ve bu notlara ilişkin ranjin ve standart sapma değerlerinin küçük olması durumunun araştırma sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın genel amacı kapsamında ele alınan birinci alt problemde, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi notları ile cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutum puanları, öğretmenliğe ilişkin tutum puanları ile öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algı puanları arasında manidar bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi notları ile söz konusu bağımsız değişkenlerden sadece cinsiyet değişkeni arasında manidar bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın genel amacı kapsamında ele alınan ikinci alt problemde, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi notlarının en iyi yordayıcılarının hangileri olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi sonucunda öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi başarılarını cinsiyet değişkeninin ve baba eğitim durumu değişkeninin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki değişken, ölçme ve değerlendirme dersi başarısındaki varyansın %6.9'unu açıklamaktadır.

Bu araştırma sonucunda ölçme ve değerlendirme dersi başarısındaki varyansın %6.9'u cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. Bu



nedene aynı ya da farklı üniversitelerde varyansın geri kalan büyük kısmını açıklayan değişkenler belirlenip yeni araştırmalar yapılabilir. Belirlenen bağımsız değişkenlerin yanında farklı değişkenler ile birlikte öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi başarıları arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile belirlenebilir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi başarıları, ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumları ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasındaki ilişkileri inceleyen yeni araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada demografik değişkenler olarak cinsiyet, annenin ve babanın eğitim durumu dikkate alınmıştır. Sınıf düzeyi, bölümü, öğrencinin yaşı, kardeş sayısı, ailesi ile birlikte yaşama durumları ile aile gelir durumu vb. değişkenlerinin de yer alacağı yeni araştırmalar yapılabilir ve bu şekilde ölçme ve değerlendirme dersi başarıları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu araştırma lisans düzeyindeki öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Benzer bir araştırmanın öğretmen olarak çalışan kişiler üzerinde de yürütülmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU

Eğitim Bilimleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi başarılarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi, genel olarak öğretmen adayları arasında “sayısal ağırlıklı” ve “zor bir ders” olarak nitelendirilen ve “ön yargı” ile yaklaşılan ölçme ve değerlendirme dersine yönelik olumsuz tutumların giderilmesine ve bu derse ilişkin başarının yükseltilmesine olanak sağlayacaktır. Bu yönüyle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak araştırmalara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Ashton, P. (1984). Teaching efficacy. *Journal of Teacher Education*, 25 (2), 41-54.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H.Freeman Publishers.
- Brewer, M. B.& Crano, W. D. (2002). *Principles and Methods of Social Research*. (2nd ed). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chan, D.W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 23, (5), 521-533.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper and Row Publishers.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2002). Developing a scale for attitudes toward the measurement and evaluation course. *Education and Science*, 27 (125), 44-48.
- Dellinger, A. B., Bobbettb, J.J., Olivier, D. F., & Ellet, C. D. (2008). Measuring teacher self- efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 27-33.



- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. (6.Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2005). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Edt. Özden, Y). (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 2-26.
- Frankel, J. R. & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed). USA: New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (9th ed).USA: Pearson Publications.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Guskey, T.R. &Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 627-643.
- Herr, E. L., &Cramer, S. H. (1996). *Career guidance counseling through the life span: Systematic Approaches*.(5th ed).Logman Inc.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 123- 136.
- Kağıtçıbaşı, Ç.(2010). *Günümüzde insan ve insanlar*. (12.Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kilmen, S. & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 27-55.
- Koballa, T., R. & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching



and learning. *School Science and Mathematics*, 85 (3), 222-232.

Köse, İ. A. & Demirtaşlı, N. R. (2007). “Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği”nin yapı geçerliğinin farklı gruplarda sınanması”. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat. 1-237.

Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.

McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standarts based instruction*. (4th ed). USA: Pearson Education, Inc.

Özbek, R., Kahyaoğlu, M. & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 221-232.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: Çok Değişkenli analizler*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Pajares, F. & Urdan, T.C. (2002). *Academic motivation of adolescents*. Greenwich Conn. Information Age Publishers.

Pedhazur, E.J . and Pedhazur Schmelkin, L. (1991). *Measurement, design and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pektaş, S. (2010). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ross, J. A. ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and school Improvement*, 17, (2), 179-199.



Saklofske, D., Michayluk, J., Randhawa, B. ve Ross, G. (2001). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63, 407-414.

Samson, R. ve Stefflre, B.(1970). Like father..like son. In Roth, R. M., Hershenson, D. B. ve Hillard, T. (Eds).*The psychology of vocational development*. (pp.62-69) Boston: Allyn and Bacon Inc.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. In *introduction to vocational development*. New York: Harper and Row Pub.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed). Allyn and Bacon: A Pearson Education Company.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 81– 91.

Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343– 356.

Xie, Y. & Powers, D. (2000). *Statistical methods for categorial data analysis*. San Diego: Academic Press.

Yavuz, M. (2010). An analyze of teacher candidate students' perception of self efficacy. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2, 1394-1398.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PORTFOLYO KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Murat KAYRI*

Duygu SÜN BÜL CEBERUT**

Öz:İlköğretim sınıf öğretmenlerinin portfolyoların kullanımına ilişkin genel görüşlerini belirlemek amacıyla bu çalışma planlanmıştır. Çalışmanın evreni Van İlinde bulunan ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nün belirlediği bölgesel sistematik temel alınarak, her bölgeden kura yolu ile belirlenen ortalama beş veya altı ilköğretim okulu belirlenmiş, bu okullarda çalışan 415 I. Kademe sınıf öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan 2009-2010 öğretim yılında Van ilinde, 32 ilköğretim okulunda görev yapan 415 sınıf öğretmenin 222'si erkek (%55,6), 185'i bayan (%44,6) olup, cinsiyetini belirtmeyen 8 (%1,9) katılımcı bulunmaktadır. Çalışmanın verileri nicel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin portfolyo sürecini zaman alıcı bulduğu ancak harcanan zamanı eğitime değer gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin portfolyolar için gerekli malzemelerin temin edilmesinden, uygulama sırasında gerekli donanımın okullar tarafından sağlanamamasından ve her çalışma için ölçme aracı geliştirememelerinden kaynaklanan sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın portfolyo uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Portfolyo değerlendirme, sınıf öğretmenleri, genel görüşler, karşılaşılan zorluklar

IEWS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT PORTFOLIO USAGE

Abstract: This study has been planned to determine general views of primary school teachers about usage of portfolio. Population of the study has been specified as primary school teachers who work in Van. Basing on the regional system which has been identified by Directorate of National Education, five or six primary schools have been selected randomly from each region and 415 primary school teachers who work in these schools have constituted the sample of the study. These 415 teachers of the sample who work in 32 primary schools in van in 2009-2010 education semester cover 222 men (%55,6), 185 women (%44,6) and 8 non-identifying their genders. The data of the study has been analyzed by using quantitative research techniques. At the end of the study it has been

*Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü Elektronik Posta: muratkayri@gmail.com

**Öğretmen. Van Salih Yıldız İlköğretim Okulu Elektronik Posta: duyucukster@gmail.com

φ Bu çalışma, Doç.Dr. Murat Kayri'nin danışmanlığında Duygu Sünbül'ün yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



defined that teachers find the “portfolio process” as time-consuming but it is worth consuming the time for education. It has been confirmed that teachers have troubles in providing with necessary materials for portfolios, the schools’ not supplying the required equipment for the application and not being able to develop new measurement tools for every study. It is supposed that this study will set light to positive and negative aspects of portfolio applications.

Keywords: Portfolio assessment, primary school teachers, general views.

Giriş

Eğitim, bireyin yaşamı temel alınarak bireyde bilinçli ve istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1975). Eğitime tabi tutulan kişilerde eğitim sürecinin sonucu olarak, planlanan davranış değişikliklerinin meydana gelmesi beklenir (Turgut, 1997). Eğitimde, istenilen düzeyde davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenebilmesi savı bizi ölçme ve değerlendirme kavramına götürür. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde birer karar verme sürecidir. İsaetli kararlar bu kararlara dayanak olarak toplanan bilgilerin yeterli olmasına, hataların bulunmamasına ve bilgilerin doğru yorumlanmasına bağlıdır. Bu yorumların doğruluğu ise hem dayandığı gözlem ve ölçmenin doğruluğuna, hem de değerlendirme için seçilen ölçütün uygunluğuna bağlıdır (Küçükahmet, 2001).

Hızla gelişen dünyaya yetişmek amacıyla toplumlar, var olan eğitim sistemlerini çağın gerektirdiği teknolojilerle süsleyerek, toplumsal beklentilerine yönelik bireyler yetiştirebilecek şekle sokma çabasına yönelmişlerdir. Artık davranışçı yaklaşımı temel alan, öğretmen merkezli, bilimsel bilgileri öne çıkarmayı amaçlayan, herkes için standart davranışları oluşturmaya çalışan, okul kavramını dört duvar ile sınırlı, öğretmeni ise öğreten ve anlatan konumunda tutan programların beklentileri karşılayamadığı fark edilmiştir (Acar & Anıl, 2009). Bu farkındalık ile birlikte günümüz eğitim sistemleri merkeze bireysel farklılıkları alarak programlarını yapılandırmacı akımın etkisiyle yenilemektedirler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden değil, yeni bilgileri önceki bilgi, beceri ve yaşantılarından yararlanarak yorumlayabilen, problemlere çözüm yolları geliştirebilen ve bilgiyi kendi zihninde yapılandırabilendir (Güven, 2005). Bunun yanında yapılandırmacı öğretimde öğretmen, öğrencilerin özerkliğini ve girişimini destekleme, öğrencileri merak ve ilgilerini artırıcı sorulara yönlendirme, soru sormaya teşvik etme, öğrencilere benzetme, ilişki kurma ve yaratmaları için zaman verme, sınıflandırma, analiz etme, tahmin etme, yaratma, keşfetme görevlerine yönlendirme gibi öğrenme ortamındaki bazı stratejilere sahiptir (Özdemir, 2002).

Öğretmenlerin eğitimdeki temel amacı öğrencilerde beklentiler doğrultusunda davranış değişikliği meydana getirmektir. Öğrenci başarısı hakkında doğru bilgilere ulaşmak ancak değerlendirilecek davranışa en uygun ölçme yolunun seçilmesiyle mümkün olabilir (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2008). Berberoğlu’na (2006) göre öğrenme sürecine uygun değerlendirme yöntemini kullanan öğretmenlerin öğrencileri her zaman başarılı olmaktadır. Neticede doğru ölçme yolunun seçilmesiyle elde edilen verilerin doğru olacağı gerçeğinden



hareketle öğrenciler hakkında en isabetli bilgilere ulaşılabilecek, böylece gerçek eksiklerin giderilmesi fırsatı yakalanacaktır. Yeni programın benimsediği ölçme değerlendirme yöntemleriyle; ezber dayalı, sadece ürünü değerlendirip süreci görmezden gelen tek boyutlu geleneksel anlayışın aksine, süreci de değerlendirmeye alan, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırmasını ön gören daha objektif değerlendirmeler yapılmaya çalışılmaktadır.

Yapılandırmacı kuram, öğrenenlere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü de inkâr etmez; fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2002). Geleneksel değerlendirme yaklaşımları ile portfolyo değerlendirme arasındaki farklar Tablo 1'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 1. Portfolyo Değerlendirme Yöntemi ile Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımları	Portfolyo Değerlendirme Yöntemi
Öğrencinin yeteneğini tek bir zamanda ölçer.	Öğrencinin yeteneğini her zaman ölçer
Öğrenci ölçütlerden habersizdir, öğretmen değerlendirmeyi yalnız yapar.	Değerlendirme öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır. Öğrenci değerlendirme kriterlerinden haberdardır.
Öğrencilere bir derece tayin eder.	Öğrencinin kendi değerlendirmesini içerir.
Çocuğun performansını olumsuz etkileyen bir stres yaratır.	İlginc, etkin, canlı ve heyecanlı yaşantılar sağlar.
Belli bir öğrenci yüzdesinin başarabileceği bir standart yaratır.	Her öğrenciye başarıma fırsatı verecek ortamlar yaratır.
Yanlış, eksik, düşük puan vb. gibi öğrencilerin yapamadıkları şeylerin yorumlanmasına odaklanır.	Öğrencilerin neler yapabildikleri veya neler yapmaya çalıştıklarına yönelir.
Test puanı gibi önemsenen tek veriye odaklanır.	Öğrencinin gelişimini izleyebilmek için çoklu yöntemler kullanır.
Genellikle öğrenci etkileşimini yasaklar.	İşbirliğine dayalı öğrenmeyi destekler.
Öğrencileri birbiri ile karşılaştırır.	Öğrencileri kendi geçmiş performanslarıyla karşılaştırır.
Velilerin çoğu zaman anlamakta zorlandığı sayısal veriler sunar.	Veliye çocuğunun çalışmaları hakkındaki düşüncelerini yansıtmasına olanak sunar.

[Kaynaklar: Karamanoğlu (2006); Ağca, (2005); Baki & Birgin (2004); <http://www.eod.hacettepe.edu.tr>]

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre birey süreç içerisinde aktif rol oynadığı sürece kalıcı öğrenme gerçekleşebilir. Bu durum değerlendirmenin de süreç boyunca yapılmasını zorunlu kılar. Sürecin ve ürünün değerlendirilmesi amacıyla performans temelli



değerlendirme yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu yaklaşımların en çok dikkat çekenlerinden biri de portfolyolardır.

Portfolyo alan yazında birçok şekilde tanımlanmıştır. Buna göre, Grace (1992), portfolyonun, öğrencinin öğretim süreci boyunca öğrenme, düşünme, sorgulama, çözümlenme, birleştirme ve üretme gibi öğrenme aşamalarının kaydı olduğunu ifade ederken, Ediger (1996) portfolyoyu, öğrenen ferдин gayretlerini, ilerlemelerini ve performansını açığa çıkaran çalışmalar bütünü şeklinde tanımlamıştır. Haladyna (1997) ise, portfolyoyu öğrencilerin eğitimleri boyunca geçtikleri aşamaların sergilendiği çalışma olarak belirtmiştir. Öncü'ye (2009) göre portfolyo, öğrencinin bir veya daha çok yeteneğindeki gelişimini veya akademik başarısını değerlendirebilmek için önceden belirlenen öğretim hedeflerine ulaşabilmede izledikleri yolların ve kazanımların planlı ve sistematik olarak incelenmesini sağlayan öğrenme ürünlerinden oluşmuş dokümanların kâğıt dosyalarda toplanması veya elektronik ortamda kaydedilerek saklanmasıdır.

Portfolyo sürecinde öğretmenler süreci planlar ve değerlendirme ölçütlerinin belirleyicisi olarak rol alırlar. Ancak öğretmenin portfolyo değerlendirme sürecinde asıl görevi rehberlik etmektir. Portfolyonun değerlendirilmesi, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi (Korkmaz & Kaptan, 2002), portfolyonun öğrencilere tanıtılması ve bu çalışmanın yürütülmesinde öğrencilerin teşvik edilmesi, dosya için yapılacak performans çalışmalarının hazırlanması, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerinde onlara yol gösterilmesi (Cingör, 2003; Kutlu, Doğan, Karakaya, 2008) gibi bir çok görev öğretmenler tarafından gerçekleştirilmelidir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konan yeni programla birlikte, başta portfolyo olmak üzere yeni ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda portfolyoların öğretmenlere gerçek ve somut kanıtlar sunabildiği, öğrencinin gelişimini basamak basamak inceleme fırsatı tanıdığı, bir sonraki öğretmene öğrenci hakkında ön bilgi sağladığı, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi kuvvetlendirdiği vb. gerekçelerle tercih edilmektedir (Car, 2006; Ocak, 2006; Korkmaz, 2004; Karamanoğlu, 2006; Bekiroğlu, 2004). Bunun yanında araştırmalarda öğretmenlerin, portfolyoların eğitime katkı sunduğunu kabul etmelerinin yanında geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre portfolyoların daha fazla zaman alması (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz & Bulut, 2007), dosyanın içeriğine karar verilememesi, portfolyoların saklanması gibi uygulamada birçok problemle karşılaştıkları tespit edilmiştir (www.eod.hacettepe.edu.tr). Bu problemlere gerekçe olarak öğretmenlerin yeni yöntemler hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması (Yaşar & ark, 2005), lisans eğitimleri boyunca birçoğunun bu yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olamayışı ve geleneksel anlayış temelli yetiştirilmesi (Erdemir, 2007; Sağlam Arslan, Avcı, İyibil., 2008), okullardaki araç-gereç vb. altyapıların yetersiz olması (Korkmaz, 2006), eğitim sisteminin yeni olması gibi birçok farklı neden sıralanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin performans temelli değerlendirme yaklaşımlarından portfolyolara ilişkin görüşlerini belirlemek, portfolyo sürecinde karşılaştıkları zorlukları betimlemektir.



Yöntem

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak genel tarama modellerinden betimsel yaklaşım deseni ile yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte veya hâlihazırda mevcutta olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem

Çalışmaya ait evren, Van İlinde bulunan ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenmesinde Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün coğrafi olarak birbirlerine yakın bulunan okulları bölgelere ayırma sistematığı esas alınmıştır. Bu sistematik, Van merkezinde bulunan okulların beş bölgeye ayrılması esasına dayalıdır. Bu sistematik temel alınarak her bölgeden kura yolu ile belirlenen ortalama beş veya altı ilköğretim okulu belirlenmiş, bu okullarda çalışan 415 I. Kademe sınıf öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan öğretmenlerin 222'si erkek (%55,6), 185'i bayan (%44,6) olup, cinsiyetini belirtmeyen 8 (%1,9) katılımcı bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında 134'ünün (%32,3) 0-5 yıllık, 112'sinin (%27) 6-10 yıllık, 78'inin (%18,8) 11-15 yıllık, 22'sinin (%5,3) 16-20 yıllık, 62'sinin de (%14,9) 21 yıl ve üzeri olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların 7'si (%1,7) bu soruya yanıt vermemiştir.

Anket Formunun Oluşturulması

Çalışmanın veri toplama aracını, öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları okul türü, meslekteki kıdemleri ve asıl mezuniyet branşları gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bir bölümün ardından, portfolyo uygulamalarına ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla alan yazın ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak hazırlanan bir anket formu oluşturmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler, frekans tabloları kullanılıp özetlenebilir hale getirilmiş, birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülen anket maddelerinin aralarındaki ilişkilerin önemliliğini belirlemede Ki-Kare (Chi-Square) analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bulgular araştırma problemine uygun olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin "*Portfolyoların hazırlanması için gerekli ders süresini yetersiz buluyorum.*" şeklindeki anket maddesine ait cevapları Tablo 2'de betimlenmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Portfolyoların Hazırlanma Süresine İlişkin Görüşleri

Portfolyoların hazırlanması için gerekli ders süresini yetersiz buluyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N										
409	32	7,7	75	18,1	39	9,4	202	48,7	61	14,7

Tablo 2’de portfolyoların hazırlanma süresinin yeterliliğine ilişkin soruya öğretmenlerin %7,7 (32)’sinin “Kesinlikle Katılmıyorum”, %18,1 (75)’inin “Katılmıyorum” seçeneklerini işaretlediği görülmüştür. Ayrıca % 9,4 (39)’ü bu soru hakkında “Kararsız” olduklarını belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin verdikleri cevapların %48,7 (202) oranında “Katılıyorum” ve % 14,7 (61) oranında da “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinde toplanması öğretmenlerin çoğunun portfolyoların hazırlanması için gerekli olan ders süresini yetersiz gördüklerini açıklamaktadır. Çalışmaya katılan 415 öğretmenin 409 (%98,6)’u bu soruyu cevaplamıştır.

Öğretmenlerin portfolyoların hazırlanması için gerekli sürenin yeterliliğine ilişkin görüşleri ile okuttukları sınıf mevcutları arasındaki ilişki Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Mevcudu ile Portfolyoların Hazırlanması İçin Gereken Sürenin Yeterliliği Arasındaki İlişki

Mevcut	0-15	N	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
			0	0	3	2	1	6
		% mevcut	,0%	,0%	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
		% s1	,0%	,0%	8,1%	1,0%	1,8%	1,5%
	16-25	N	3	8	2	18	10	41
		% mevcut	7,3%	19,5%	4,9%	43,9%	24,4%	100,0%
		% s1	10,0%	11,0%	5,4%	9,4%	17,9%	10,6%
	26-35	N	10	31	18	78	21	158
		% mevcut	6,3%	19,6%	11,4%	49,4%	13,3%	100,0%
		% s1	33,3%	42,5%	48,6%	40,6%	37,5%	40,7%
	36-45	N	13	24	11	75	18	141
		% mevcut	9,2%	17,0%	7,8%	53,2%	12,8%	100,0%
		% s1	43,3%	32,9%	29,7%	39,1%	32,1%	36,3%
	45 ve	N	4	10	3	19	6	42



fazlası	% mevcut	9,5%	23,8%	7,1%	45,2%	14,3%	100,0%
	% sl	13,3%	13,7%	8,1%	9,9%	10,7%	10,8%

* $[\chi^2_{(16)} = 20,32; p > 0,05]$

Tablo 3 incelendiğinde genel olarak yanıtların “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şıklarında biriktiği görülmektedir. 26-35 kişilik sınıflarda görev yapan 158 öğretmenin %68,3 (99)’ü “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarını işaretlemiştir. Bunun yanında 36-45 kişilik sınıflarda çalışan 141 öğretmenin %66 (93)’sü “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarını vermişlerdir. Sınıf mevcudu 16-25 kişi olan öğretmenlerin cevapları %68,3 (28) oranında, 45 ve fazlası mevcudlu sınıfların öğretmenlerinin cevapları da % 59,5 oranında “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şıklarında birikmiştir. Bunun yanında χ^2 testi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcudları ile portfolyolar için gereken sürenin yetersizliği hakkındaki görüşleri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır ($\chi^2_{(16)} = 20,32; p > 0,05$).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “Portfolyoların hazırlanması için gerekli olan dosya, kâğıt vb. materyallerin temin edilmesinde sıkıntı yaşıyorum.” şeklindeki anket maddesine verdikleri cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Portfolyolar İçin Gerekli Malzemelerin Teminine İlişkin Görüşleri

Portfolyoların hazırlanması için gerekli olan dosya, kâğıt vb. materyallerin temin edilmesinde sıkıntı yaşıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsız		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
408	45	10,8	78	18,8	29	7,0	185	44,6	71	17,1

Tablo 4’e bakıldığında ilgili soruya katılımcı öğretmenlerin %10,8 (45)’i “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %18,8 (78)’i “Katılmıyorum” cevabı vermiştir. Bunun yanında öğretmenlerin %7 (29)’lik bir bölümü bu konuda kararsız olduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %44,6 (185)’sü “Katılıyorum”, %17,1 (71)’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarını vermeleri malzeme temini konusunda sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. 415 katılımcı öğretmenin 408’i (%98,3) bu maddeyi cevaplamıştır. Problemin kaynağının öğrencilerin maddi imkânsızlıkları veya okullardaki donanım eksikliği olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin “Portfolyo hazırlama sürecinde öğrencilerin itirazı ile karşılaşılıyorum.” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Portfolyo Hazırlama Sürecinde Öğrencilerin İstekliliğine İlişkin Görüşleri



Portfolyo hazırlama sürecinde öğrencilerin itirazı ile karşılaşılıyor.	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N										
409	53	12,8	163	39,3	52	12,5	118	28,4	23	5,5

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin %12,8 (53)'ünün "Kesinlikle Katılmıyorum", %39,3 (163)'ünün "Katılmıyorum" şikkını işaretleyerek, öğrencilerinin portfolyo uygulamasına karşı isteksiz olmadıklarını belirtmiştir. Bunun yanında %28,4 (118)'ü "Katılıyorum", %5,5 (23)'i de "Kesinlikle Katılıyorum" maddelerini işaretleyerek öğrencilerin itirazı ile karşılaşmadıklarını ifade ederken; %12,5 (52)'i de bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Ayrıca bu soruya 415 öğretmenin 409 (%98,6)'u cevap vermiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin portfolyo uygulamasına istekli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile portfolyoların hazırlanması sürecinde öğrencilerinin sürece karşı görüşleri arasındaki ilişki Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet ile Öğretmenlerin Portfolyo Hazırlama Sürecinde Öğrenci İstekliliği Hakkında Görüşleri Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Erkek	N	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		Toplam
			Katılmıyorum	Katılmıyorum			Katılıyorum	Katılıyorum	
		N	28	85	25	68	13	219	
		%cinsiyet	12,8%	38,8%	11,4%	31,1%	5,9%	100,0%	
		% s3	54,9%	52,5%	48,1%	59,6%	59,1%	54,6%	
	Kadın	N	23	77	27	46	9	182	
		%cinsiyet	12,6%	42,3%	14,8%	25,3%	4,9%	100,0%	
		% s3	45,1%	47,5%	51,9%	40,4%	40,9%	45,4%	

*[$\chi^2_{(4)} = 2,54; p > 0,05$]

Tablo 6 incelendiğinde 219 erkek öğretmenin yarısından fazlasının (%51,6) portfolyo hazırlarken öğrencilerinin itirazı ile karşılaşmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla beraber 182 kadın öğretmenin %54,9 (100)'ü öğrencilerinin portfolyo hazırlamak için itiraz etmediklerini belirtmiştir. Ancak erkek öğretmenlerin % 47 (81)'sinin ve kadın öğretmenlerin de %30,2 (55)'sinin portfolyoların hazırlanması süresince öğrencilerinin itirazı ile karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. χ^2 testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($\chi^2_{(4)} = 2,54; p > 0,05$). Her ne kadar ölçme-değerlendirme tekniklerinde yeni arayışlar içinde olsa da, eğitim programı, genel değerlendirmeyi geleneksel yaklaşımın ağırlıklı olduğu bir sistemde yürütmektedir. 8.



sınıf öğrencileri için yapılan OKS'ler bunun en büyük kanıtıdır. Öğrencilerin itirazı ile karşılaşan öğretmenlerin buna sebep olarak bu sınavı gösterdiği bilinmektedir. Portfolyo için yapılan çalışmaların zaman aldığı (Şaşmaz Ören, 2005), bu sebeple sınava yönelik çalışmayı engellediği düşüncesinde olan öğrenciler sürece itiraz etmektedirler.

Katılımcı öğretmenlerin “*Portfolyoların saklanması için okullardaki donanımı yetersiz buluyorum.*” şeklindeki anket maddesine verdikleri cevaplar Tablo 7’de gösterildiği gibidir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Portfolyoların Saklanması İçin Okulların Mevcut Donanımına İlişkin Görüşleri

Portfolyoların saklanması için okullardaki donanımı yetersiz buluyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N										
413	27	6,5	54	13,0	18	4,3	200	48,2	114	27,5

Tablo 7’deki bulgulardan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin %48,2 (200)’si “Katılıyorum” ve %27,5 (114)’i “Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarını vererek okulların portfolyoların saklanması için gerekli donanıma sahip olmadığı görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin %6,5 (27)’i “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %13 (54)’ü “Katılıyorum” maddelerini işaretleyerek okullardaki donanımı yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %4,3 (18)’ü bu soruya “Kararsızım” şıkkını işaretleyerek cevap vermiştir. 415 katılımcının 413 (%99,5)’ü anket maddesini cevaplamıştır. Okulların büyük çoğunluğu ikili eğitim yapmaktadır. Bu durumda aynı sınıfa iki farklı şube kullanılmaktadır. Sınıfların kalabalık olması ve her sınıf için öğrenci sayısınınca dolapların bulundurulmaması portfolyoların okullarda saklanmasını engellemektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “*Portfolyo sunumlarının uygulanması, planlanması ve değerlendirilmesi için gerekli olan maddi olanakların (fotokopi için gerekli para vb.) ve slâyt makinesi gibi donanımların eksikliği bu yöntemi uygulamamı olumsuz etkiliyor.*” maddesine verdikleri cevaplar Tablo 8’de betimlenmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Portfolyo Sürecinde Gerekli Maddi Olanak ve Donanımların Eksikliğinin Sürece Etkilerine İlişkin Görüşleri



Portfolyo sunumlarının uygulanması, planlanması ve değerlendirilmesi için gerekli olan maddi olanakların (fotokopi için gerekli para vb.) ve slâyt makinesi gibi donanımların eksikliği bu yöntemi uygulamamı olumsuz etkiliyor.	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N										
406	25	6,0	47	11,3	24	5,8	208	50,1	102	24,6

Tablo 8'e bakıldığında ilgili soruya öğretmenlerin %50,1 (208)'i "Katılıyorum" ve %24,6 (102)'sı "Kesinlikle Katılıyorum" cevaplarını vererek sürecin bu eksikliklerden olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bunun yanında aynı soruya öğretmenlerin %6 (25)'sı "Kesinlikle Katılmıyorum", %11,3 (47)'ü "Katılmıyorum" ve %5,8 (24)'i de "Kararsızım" cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenlerin 406 (%97,8)'sı bu maddeyi cevaplamıştır. Okullardaki mevcut donanımın portfolyo uygulaması için yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum öğretmen ve öğrencilerin süreçte sıkılmalarına, olumsuzlukların süreci yavaşlatmasına sebep olabilir (Tatar & Şaşmaz Ören, 2009).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "Ürün dosyasına (portfolyoya) koyulması gereken çalışmaları öğrencilere anlatmakta zorluk çekiyorum." şeklindeki anket maddesine verdikleri cevaplar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Portfolyoya Seçilecek Çalışmaları Öğrencilere Anlatabilmelerine İlişkin Görüşleri

Ürün dosyasına (portfolyoya) koyulması gereken çalışmaları öğrencilere anlatmakta zorluk çekiyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N										
406	31	7,5	164	39,5	38	9,2	143	34,5	30	7,2

Tablo 9'daki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %7,5 (31)'i "Kesinlikle Katılmıyorum" ve %39,5 (164)'i "Katılmıyorum" cevabını vererek öğrencilere portfolyolarına hangi çalışmaları koyabileceklerini anlatmakta zorluk çekmediklerini ifade



etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin %34,5 (143)'ü "Katılıyorum" ve %7,2 (30)'ü "Kesinlikle Katılıyorum" cevaplarını vererek bu konuda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca %9,2 (38) oranındaki katılımcı öğretmenler bu soruda "Kararsız" kaldıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerine çalışmaya ilişkin bilgileri aktardığına inanan öğretmenlerle bunu başaramadığını düşünen öğretmenlerin oranı birbirine yakın çıkmıştır. 415 katılımcının 406 (%97,8)'sı soruyu yanıtlamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin, cinsiyetleri ile portfolyoların içerdiği çalışmaları öğrencilerine anlatabilme yeterlilikleri arasındaki ilişki Tablo 10'da betimlenmiştir.

Tablo 10. Cinsiyet İle Portfolyoların İçerdiği Çalışmaları Öğrencilere Anlatabilme Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Erkek	N	Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum		Toplam
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	
			20	87	21	75	13	216
		%cinsiyet	9,3%	40,3%	9,7%	34,7%	6,0%	100,0%
		% s7	64,5%	54,4%	55,3%	53,6%	44,8%	54,3%
	Kadın	N	11	73	17	65	16	182
		%cinsiyet	6,0%	40,1%	9,3%	35,7%	8,8%	100,0%
		% s7	35,5%	45,6%	44,7%	46,4%	55,2%	45,7%

* $[\chi^2_{(4)} = 2,39; p > 0.05]$

Tablo 10'a bakıldığında 216 erkek öğretmenin % 49,6'lık bir kısmının, portfolyo dosyalarına koymaları gereken çalışmaların hangileri olduğunu öğrencilerine anlatmakta zorluk çekmediği anlaşılmaktadır. 182 kadın öğretmenin ise % 46,1'i bu konuda zorlanmadığını ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin cinsiyetleri ile ilgili soruya verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($\chi^2_{(4)} = 2,39; p > 0.05$).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "Ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme sürecinin uygulanması esnasında geçirilecek olan zamanı ve çabayı, ürün dosyalarının (portfolyoların) eğitime getireceği katkıya değer bulmuyorum." maddesine ilişkin görüşleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Portfolyoların Eğitime Katkısına İlişkin Görüşleri

Ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme sürecinin uygulanması esnasında geçirilecek olan zamanı ve çabayı, ürün dosyalarının (portfolyoların) eğitime getireceği katkıya değer <u>bulmuyorum.</u>	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım		Kesinlikle Katılıyorum					
	f	%	f	%	f	%				
N	48	14,6	159	38,3	50	12,0	108	26,0	39	9,4



Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %11,6 (48)'sı "Kesinlikle Katılmıyorum" ve %38,3 (159)'ü "Katılmıyorum" cevaplarını vererek portfolyolar için harcanacak zamanın eğitime katkı sağlayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu oran öğretmenlerin portfolyolara eğitimsel bir değer yüklediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin %12 (50)'sinin "Kararsızım" cevabını işaretledikleri, %26 (108)'sının "Katılıyorum" ve %9,4 (39)'ünün de "Kesinlikle Katılıyorum" cevaplarını vererek portfolyo uygulaması için harcanacak zamanı eğitime değer bulmadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. 415 öğretmenin 404 (%97,3)'ü soruyu cevaplamıştır. Öğretmenlerin tüm zorluklara rağmen portfolyolara eğitimsel bir değer yüklemesi olumlu düşünülmektedir. Öğretmenlerin portfolyo hakkında daha çok bilgilendirilmesi, bunların uygulamalı örneklerini görmeleri sonucunda öğrencilerin kazanacakları beceriler dikkate alındığında harcanan zaman ve çabaya değer sonuçlar alınacağı düşünülmektedir (Tatar & Şaşmaz Ören, 2009).

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin, mesleki deneyimleri ile portfolyo için harcanan zamanın eğitime olan katkısına yönelik görüşleri arasındaki ilişki Tablo 12'de betimlenmiştir.

Tablo 12. Mesleki Deneyimleri ile Öğretmenlerin Portfolyonun Eğitime Katkısına Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum		Toplam
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	
Deneyim 0-5 yıl	N	17	53	17	32	11	130
	%deneyim	13,1%	40,8%	13,1%	24,6%	8,5%	100,0%
	% s10	37,8%	33,5%	34,0%	29,9%	28,9%	32,7%
6-10 yıl	N	17	39	12	26	14	108
	%deneyim	15,7%	36,1%	11,1%	24,1%	13,0%	100,0%
	% s10	37,8%	24,7%	24,0%	24,3%	36,8%	27,1%
11-15 yıl	N	4	39	8	20	7	78
	%deneyim	5,1%	50,0%	10,3%	25,6%	9,0%	100,0%
	% s10	8,9%	24,7%	16,0%	18,7%	18,4%	19,6%
16-20 yıl	N	4	4	3	9	2	22
	%deneyim	18,2%	18,2%	13,6%	40,9%	9,1%	100,0%
	% s10	8,9%	2,5%	6,0%	8,4%	5,3%	5,5%
21 ve üzeri	N	3	23	10	20	4	60
	%deneyim	5,0%	38,3%	16,7%	33,3%	6,7%	100,0%
	% s10	6,7%	14,6%	20,0%	18,7%	10,5%	15,1%

* $[\chi^2_{(16)} = 19,51; p > 0,05]$

Tablo 12'de görüldüğü gibi 0-5 yıllık öğretmenlerin %53,9 (70)'ü ve 6-10 yıllık öğretmenlerin %51,8 (56)'i portfolyolar için harcadıkları zamanı ve çabayı, portfolyoların eğitime getireceği katkıya değer bulmaktadır. Bunun yanında 11-15 yıllık deneyime sahip



öğretmenler (%55,1) ile 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin çoğu (%43,3) da portfolyoların eğitime katkı sağladığı görüşünde birleşmiştir. Ancak öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($\chi^2_{(16)} = 19,51$; $p > 0,05$). Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında en az 0-5 yıllık olduğu görülmektedir. Portfolyo uygulaması Türkiye’de 5-6 yıldır uygulanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler geleneksel anlayış çerçevesinde yetiştirilmiştir. İlgili soruya ilişkin cevapların farklılaşmaması buna bağlı olabilir. Benzer çalışmalarda da buna yakın sonuçlar alınmıştır (Yaşar, Gültekin, Türkkan, 2005; Erdemir, 2007; Sağlam Arslan, Avcı, İyibil, 2008).

Katılımcı öğretmenlerin “*Ürün dosyasını (portfolyoyu) oluşturan her çalışmaya uygun ölçme aracı geliştirmekte zorluk çekiyorum.*” şeklindeki anket maddesine ilişkin cevapları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Portfolyo Çalışmaları İçin Ölçme Aracı Geliştirebilme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Ürün dosyasını (portfolyoyu) oluşturan her çalışmaya uygun ölçme aracı geliştirmekte zorluk çekiyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsız		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
N										
405	19	4,6	71	17,1	39	9,4	211	50,8	65	15,7

Tablo 13’e bakıldığında öğretmenlerin %4,6 (19)’ünün “Kesinlikle Katılmıyorum”, %17,1 (71)’inin “Katılmıyorum” cevaplarını vererek ölçme aracı geliştirmede sorun yaşamadıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %9,4 (39)’ü ise bu konuda “Kararsız” olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında %50,8 (211) oranında “Katılıyorum” ve %15,7 (65) oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarının işaretlenmesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun portfolyo çalışmaları için ölçme araçları geliştirmede zorlandıklarını göstermektedir. Sıkıntı yaşayan öğretmenlerin oranının yüksek olması öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. 415 öğretmenin 405 (%97,6)’i bu soruyu yanıtlamıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “*Ürün dosyasını (portfolyoyu) oluşturan her çalışmanın dereceleme ölçeği, rubrik, kontrol listesi, öz değerlendirme gibi ölçme araçlarıyla tek tek değerlendirilmesinde sıkıntı yaşıyorum*” maddesine ilişkin görüşleri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Portfolyo Çalışmalarını Tek Tek Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri



Ürün dosyasını (portfolyoyu) oluşturan her çalışmanın dereceleme ölçeği, rubrik, kontrol listesi, öz değerlendirme gibi ölçme araçlarıyla tek tek değerlendirilmesinde sıkıntı yaşıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
N											
405	18	4,3	54	13	31	7,5	195	47	109	26,3	

Tablo 14'e bakıldığında öğretmenlerin %4,3 (18)'ünün "Kesinlikle Katılmıyorum" ve %13 (54)'ünün "Katılmıyorum" cevaplarını işaretleyerek değerlendirme sürecinde sorun yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin %47 (195)'si "Katılıyorum", %26,3 (109)'ü "Kesinlikle Katılıyorum" cevaplarını vermiştir. Bu oran öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çalışmaları dereceleme ölçeği, rubrik, kontrol listesi gibi araçlarla tek tek değerlendirmenin kendileri için sıkıntı oluşturduğu görüşünde olduklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların %7,5 (31)'i bu soruya "Kararsızım" şikkını işaretleyerek cevap vermişlerdir. 415 katılımcının 407 (%98,1)'si ilgili maddeyi yanıtlamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmalardaki bulgularla destekli olarak öğretmenler, portfolyo kullanımını çok zaman alıcı görmektedir. Ayrıca öğretmenlerin portfolyoları hazırlama, uygulama ve değerlendirme için harcadıkları zamanı uzun bulmalarının okuttukları sınıf mevcutlarına göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Kabaş (2007) tarafından yürütülen çalışmada da katılımcı öğretmenlerin % 62,2'si portfolyo uygulamasını uzun zaman alarak ve zaman kaybına neden olarak müfredattaki planlamanın yetişmemesi sorununu doğurabileceğini düşünmektedir. Bulgular doğrultusunda öğretmenlerin portfolyoların yapılandırılması için gerekli olan dosya, kâğıt vb. özel materyallerin temin edilmesinde sıkıntı yaşamaktadır. Benzer şekilde Mıhladız (2007); öğretmenlerin, portfolyonun olumlu katkılarının yanında öğrencilerin sahip olduğu maddi imkânları ve onlara ayrılan süre yeterli ve eşit olmadığı için uygulamada bir dengesizlik olabildiğini düşündüklerini tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre öğretmenler portfolyo hazırlama sürecinde öğrencilerin itirazı ile karşılaşmamaktadırlar.

Portfolyo dosyaları öğrencilerin ve öğretmenlerin daha kolay ulaşabilmesi amacıyla okulda bulundurulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Oysa öğretmenlerin büyük çoğunluğunun portfolyoların saklanması için okullardaki donanımı yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin portfolyo dosyalarına konulması gereken çalışmaları nasıl seçeceklerini anlatabilme konusunda öğrencilerle sorun yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki deneyimlerine göre



farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin yarısı portfolyo için ayırdıkları zaman ve çabayı bu dosyaların eğitime getireceği katkıya değer bulmuştur. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmelerine karşın portfolyolara eğitimsel bir değer yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

McMillian (1997), portfolyoyu sınıfında kullanan öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara göre kriterler belirlemeleri ve çalışmalarını bu kriterlere göre değerlendirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin her çalışma için puanların güvenilirliğini düşürmeden yapmaları gereken bu çalışmanın çok zaman alacağını belirtmiş, bu durumun portfolyoların olumsuz yönü olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin en fazla portfolyoların değerlendirilme sürecinde zorlandığı tespit edilmiştir. Her çalışma için ayrı ayrı ölçek geliştiremedikleri, bu çalışmaların tek tek değerlendirilmesinde zaman sıkıntısı yaşadıkları, ölçeklerin her çalışma ve her öğrenci için tek tek çoğaltılmasında sorularla karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Portfolyo uygulamasının yaygınlaştırılması için; uzman kişilerce hazırlanıp sunulması şartıyla hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere tanıtılması, uygulamalı örneklerle öğretmenlere sürecin işleyiş basamaklarının kavratılması, kullanılması kolay ölçeklerin geliştirilerek ders kitaplarına basılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında portfolyo uygulamaları için gerekli maddi imkânların sağlanması amacıyla okullardaki donanımların iyileştirilmesi için çalışmaların hızlanması sürece olumlu katkı sağlayabilir.

Makalenin Bilimdeki Konumu (Yeri):

Eğitim Bilimleri Bölümü, Ölçme-Değerlendirme ABD, Eğitim Programları ABD

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Yapılandırmacı yaklaşım, birçok yaklaşımdan farklı olarak, öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif bir pozisyonda görmek ister. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci bilgiye ulaşırken ve bu bilgiyi yapılandırırken birçok öğrenme aracını (ebeveyn, akran, öğretmen, internet, kitap gibi) kullanır. Yapılandırmacı yaklaşımın temel taşlarından biri de süreç içerisinde öğrencinin ürünlerini gözlemlemeyi hedef alan portfolyolardır. Ancak, araştırmalar portfolyo uygulamasında sancuların olduğunu tespit etmiş ve bu uygulamaların Ülkemizde amacına çok da ulaşmadığını, başka bir deyişle uygulamanın istenen düzeyde işlevsel olmadığı görülmüştür. Portfolyo uygulamasında, esas olarak “öğrenci”, “öğretmen” ve “ebeveyn” yer almaktadır. Bu çalışma, “öğretmenlerin” portfolyo uygulamasına ilişkin görüşlerini tespit etmiş ve öğretmen gözüyle portfolyo uygulamasındaki aksaklıklar betimlenmiştir. Bu yönüyle, çalışmanın gerçekçi verilerden hareketle bir sonuca ulaştığı ve bu sonuçların da eğitim sahasına fayda getireceği düşünülmüştür. Bu anlamda, makalenin bilimdeki özgünlüğü makul düzeydedir.

Kaynaklar

Acar M. & Anıl D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki*



Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlilikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, TUBAV Bilim Dergisi, 2, 3, 354-363.

- Ağca, B. (2005). Ana Sınıfı ve İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenleri İle Yöneticilerinin “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi”ne İlişkin Görüşleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baki, A. & Birgin, O. (2004). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması. Erişim: <http://www.tojet.net/articles/3311.htm> de..
- Bekiroğlu, F. (2004). *Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Berberoğlu, G.(2006). *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Car, A. (2006). Portfolyo. Türk Eğitim Derneği e-Bülten, Şubat, Sayı 4, Erişim: <http://www.ted.org.tr/bulten/TedBulten-Subat.pdf> de.
- Cingör, N. (2003). *Kimya Eğitiminde Portfolyo Çalışmaları*, (Bilim Uzmanlığı Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ediger, M. (1996). Portfolios, Pupils And The Teacher, *The Philippine Education Quarterly*, 25,1, 45.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gömleksiz, M.N. & Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 76-88.
- Grace, C. (1992). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. (ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 351150).
- Güven, S. (2005). Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Göre Hazırlanan 2004 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programının Uygulanmasında Sınıf Öğretmeninin Rolü. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s,251-254). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.



Haladayna, T.M. (1997), *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. United States of America. Viacom Company.

Kabaş, O. (2007). *Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanma Düzeyi (Sakarya İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karamanoğlu, S, S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları

Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme [Elektronik Sürüm], *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 167-177.

Korkmaz, H. (2004), *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*, Yeryüzü Yayınevi: Ankara

Korkmaz, H. (2006). Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Kutlu, Ö.; Doğan C. D.; Karakaya, İ. (2008) *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

McMillian, J.H. (1997). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Mıhladız, G. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Ocak, G. (2006). Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri: Erzurum İli Örneği; Erişim:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/170/gurbuz%20ocak.doc>'da.

Öncü, H. (2009). Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. Erişim:<http://www.tsadergisi.org/arsiv/nisan2009/06.pdf>'de.

Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Saban, A. (2002). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Sağlam Arslan, A., Avcı, N., İyibil, Ü. (2008). Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Şaşmaz Ören, F. (2005), Fen Eğitiminde Portfolyo ve Rubrik Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tatar N. & Şaşmaz Ören F. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri II [Elektronik Sürüm], *Kastamonu Eğitim Dergisi*,17, 3, 781-798.
- Turgut, F. M. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkan, B., Yıldız, N., Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri.

<http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/betulilci.doc> Erişim Tarihi: 01.10.2009



ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULA İLİŞKİN TUTUMLARININ DEVAMSIZLIK VE OKUL BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Abdullah ADIGÜZEL**

Halil KARADAŞ***

Öz: Bu çalışmanın amacı, orta öğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki düzeyini ve okula ilişkin tutumlarının kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu araştırmanın verileri nicel yöntemlerden anket tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011–2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesindeki 10 resmi ortaöğretim okuluna kayıtlı 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilerek, her okuldaki 10. sınıf öğrencilerinin en az % 25 fazlasına ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın amacına dayalı olarak, yüzde, standart sapma, t-Testi, varyans (ANOVA) analizi ve Tukey-HSD gibi istatistik test teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak için Adıgüzel (2012) tarafından geliştirilen ve 21 maddeden oluşan “okula ilişkin tutum ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 17 tane olumlu, 4 tane de olumsuz tutum maddesinden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 201 erkek, 156 kız olmak üzere toplam 357 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmadaki istatistik analizler SPSS 16.0 ile yapılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre, anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur. Öğrencilerin okula ilişkin tutumları devamsızlık durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlığı fazla olanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin okula ilişkin tutumları, not ve okul başarı durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

* Bu çalışma 27–29 Eylül 2012 tarihleri arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde düzenlenen 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. E posta: aadgzl@gmail.com

*** Öğretmen, HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi. E posta: halil.karadas@hotmail.com

Anahtar Sözcükler: Okul, tutum, okul başarısı, devamsızlık, öğrenci, orta öğretim.

THE LEVEL OF EFFECT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SCHOOL ON THEIR ABSENTEEISM AND SCHOOL SUCCESS

Abstract: The purpose of this study is to determine the level of effect of high school students' attitudes on their absence and school success and to find out whether the attitudes of high school students towards school change according to personal values of them or not. The data of this study is collected through survey technique from quantitative methods. The study group is consisted of 10th grade students in 10 government high schools located in Viranşehir, the town of Şanlıurfa city, in academic years of 2011-2012 spring term. In the selection of the study group, stratified sampling method was used and at least 25 percent of the students in 10th grade in each school filled the scales. Test techniques such as percent, standard deviation, t-Test, variance (ANOVA) analysis and Tukey-HSD were used. 'Attitudes towards school scale' with 21 items developed by Adıgüzel (2012) was used to collect data for this study. The scale is composed of 4 negative and 17 positive attitude items under 4 sub dimensions and was applied to 357 students: 201 boys, 156 girls. SPSS 16.0 was used for the statistical analysis. According to results obtained through this study, female students' attitudes towards school are found to be significantly more positive than male students. Students' attitudes towards school show significant difference compared to their absence levels. Students with lower level of absenteeism are found to have more positive attitudes to school compared to students with more level of absenteeism. However, students' attitudes towards school do not show any significant difference compared to their marks and school success level.

Keywords: School, attitude, school success, absenteeism, students, high school

GİRİŞ



Birey toplumsal bir varlık olmasının doğal sonucu olarak içinde yaşadığı çevreyle sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşim onun tüm davranışlarına yansımaktadır. Bu bağlamda insan yaşamının önemli bir bölümünün geçtiği “okul” kurumunun öğrenciler tarafından nasıl algılandığı önemlidir (Çalık, 2008). Öğrencinin okula karşı olumlu tutumlar beslemesi ve okula devamının sağlanması için gerekli etkinliklerin yapılması önemlidir (Özbaş, 2010). Tutum, bir nesneye ilişkin *duygu*, *düşünce* ve davranışlardan oluşmaktadır. Ancak, bu boyutlar birbirlerinden bağımsız değildir. Bir nesneye yönelik olumlu tutumu olan birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye yönelik tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir (Uzun ve Sağlam, 2006). Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir (Kan ve Akbaş, 2005). Tutumlar, bizim objelere, fikirlere ve gruplara karşı kabul yada ret meyillerimizi, onların lehinde ve aleyhinde hislerimizi gösterir. Tutumlarımızın birçoğu çevremizdeki insanlarla bir dizi etkileşimimiz neticesinde olmaktadır (Arslan, 2006).

Okula karşı olumlu tepkiler geliştiren öğrenciler, mezun olana kadar okula katılma istekliliğini ve öğrenmeye olan güdülerini sürdürebilirler (Çalık, 2008). Diğer bir ifadeyle okula bağlılık, okula ilişkin olumlu duygular beslemek, eğitim hakkında olumlu çağrışımlar hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olma, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmalarını için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme olarak da tanımlanmaktadır (Mengi, 2011). Türkiye’de ortaöğretime yeni başlayan öğrenciler ile mezun olan öğrenciler arasında %30’luk bir fark bulunmaktadır. Bu fark, ortaöğretime yeni başlayan 100 öğrenciden 30’unun akademik başarısızlık ya da devamsızlık gibi nedenlerden dolayı sistem dışına çıktığını göstermektedir (Altinkurt, 2008). Öğrencinin okula devamsızlığının tam olarak anlaşılabilmesi için aile, sosyal çevre ve okul ortamının her yönüyle ve bir bütün olarak tanınması ve irdelenmesi gerekmektedir.

Ailelerin çocuk yetiştirme biçimi ile ailelerin sosyal ve ekonomik durumu, aile içi ilişkiler ve aile içi şiddet, gencin etiketlenmesi, gencin ve ailesinin madde bağımlılığı, gencin hayatı yaşamaya değer bulmaması ve hayata ait düşüncelerinin katılığı, okula devamsızlığı beraberinde getirmektedir (Ulusoy ve diğ. 2005). Anne-babanın ayrı olması, ailenin ekonomik durumunun yetersizliği, çocuğun eğitiminin ailesince önemsenmemesi, ailenin çocuğun okula devam edebilmesi için gerekli koşulları sağlayamaması, çocuğun okuluna zamanında hazırlanamaması olarak sıralanabilir. Öğrencinin eğitim yaşantılarına katılımını olumsuz yönde etkileyen arkadaş çevreleri, örgün eğitim sisteminden ayrı kalmış, kötü alışkanlıkları olan ve eğitime ilişkin olumlu bakış açısına sahip olmayan kişiler olarak sınıflandırılabilir. (Özbaş, 2010). İlişkilerin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri ise, bireyler arasında ya da okul içinde var olan güven ya da güvensizlik düzeyidir (Özer ve diğ. 2006). Çocuğun ailesinden sonra, zamanının önemli bir bölümünü geçirdiği yerler okullardır. Öğrencilere işe yaramayan ve zararlı davranışlardan ya da modellerden arındırılmış bir çevre sunmak okulun temel işlevlerinden biridir. Bu işlevini yerine getirebilmek amacıyla okul, çevrede var olan ama istenmeyen davranışları dışarıda tutarak, öğrencilere örnek alabilecekleri modellerden ve kazandırılmak istenen davranış kalıplarından oluşan temiz bir çevre hazırlamalıdır (Durmuş ve Gürkan, 2005).

Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan en önemli devamsızlık nedenleri arasında yaşamakta oldukları herhangi bir hastalık, dersleriyle ilgili sınavlardan düşük not alma korkusu gibi etkenler yer almaktadır (Sarı ve Cenkseven, 2008). Olumlu okul ikliminin özellikleri olan öğretmen desteği, sınıf içi aktivitelere ve kararlara katılım, akran bağlılığı, kuralların açıklığı, sınıf ve okulun düzenliliği gibi değişkenlerin öğrenci ve öğretmenlerin akademik başarıya adanmışlığı ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Çalık ve diğ. 2009). Öğrencinin sınıf içi yaşama ilgi ve dikkatle devamının sağlanabilmesi, öğrenme yaşantılarından dışlanıp soyutlanmamasına bağlıdır. Sınıf ortamında toplumsal yaşamın anlamlı bir şekilde sürdürülebilmesi, her öğrencinin bir rol üstlenmesi ile sağlanır. Okulların çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimlerine ağırlık verici etkinlik alanları açısından zenginleştirilmesi gerekir. Okul güvenliği öğrencilerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir. Zorba öğrenciler söz ve eylemleriyle diğer öğrencileri korkutmakta, sahip olmaları gereken

özgür öğrenme haklarını ellerinden almakta, dolayısıyla diğer çocukların kendilerini okulda güvensiz hissetmelerine ve sıkça devamsızlık yapmalarına sebep olmaktadır (Çalık ve diğ. 2009). Eğitim kurumlarının yakınında bulunan internet evleri öğrencilerin ders dışı zamanlarını geçirmeyi tercih ettikleri yerler olmaktadır. Derste ya da evde olması gereken öğrencilerin internet evlerinde uzun süre kalmaları bazı sakıncaları da beraberinde getirmektedir (Aksüt, 2007).

Öğrencilerin okula devamını sağlayabilmek için onun okul dışına yönelimini artıracak okuldan uzaklaştırılma cezaları verme yerine, okul içinde kalmayı ve bazı haklardan mahrum edilmeye götüren cezalar verilmektedir. Ancak, bu tedbirler de öğrencinin öğrenme düzeyinin artacağı ve başarılı bir sonuç alınacağına garantisizdir. Okulu başarılı olarak tamamlamaya odaklanan programlar ise, öğrencinin okulla ve çevresi ile ilgili taleplere başarılı bir şekilde cevap vermesini, öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak ilişkiler geliştirmesini ve okula bağlanmasını sağlamayı hedefleyen programlardır. Bu programlarda temel amaç önleme değil, başarının artırılmasıdır (Taylı, 2008). Öğrenci devamsızlıklarının önlenmesi için öncelikle devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ancak, alanyazın taraması sonucunda, Türkiye’de öğrenci devamsızlıklarını konu alan bir kaç araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bir araştırma, öğrenci devamsızlıklarını; okul, aile, kişisel sorunlar, arkadaş grubu ve çevresi, cinsiyet boyutları altında incelemiştir (Altınkurt, 2008). Sınıf içinde geçen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu sınıfta ve okulda geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın önlenmesi etkinliklerini kapsar. Ayrıca derslerin çeşitli etkinliklerle zenginleştirilip, daha eğlenceli geçmesiyle, öğrenciler derslere yeterince motive edilecek ve bunun sonucunda devamsızlık probleminin önemli ölçüde azalmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Alan yazın verilerine göre öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile okula başarısı ve devamsızlık yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Bu araştırma, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının okul başarısına ve devamsızlıklarına etki düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutum düzeyleri nedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık durumlarına etkisi var mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının okul başarı durumlarına etkisi var mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutum düzeyleri kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2011–2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesindeki 10 resmi ortaöğretim okuluna kayıtlı 10. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Okul devamsızlığın en fazla 10. sınıfta okuyan öğrenciler arasında görülmesi nedeniyle 10. sınıflar örnekleme alınmıştır. Çalışma grubunun seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. 10 ortaöğretim okulundaki 1173 öğrenciden 363 tanesi, yani her okuldaki 10. sınıf öğrencilerinin %25'i alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere toplam 363 anket dağıtılmıştır. Toplanan anketlerden yedi tanesi yanlış doldurulduğundan değerlendirilmeye alınmamıştır. Değerlendirilmeye alınan anket sayısı 357'dir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışması Adıgüzel (2012) tarafından geliştirilen “Okula İlişkin Tutum Ölçeği (OİTÖ)” kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde

öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise okula ilişkin tutum ifadeleri yer almaktadır. 5’li likert tipi olan ölçek; “Sevgi” 6 madde, “Değer” 5 madde, “Uyum” 4 madde ve “Güven” 6 madde olmak üzere 4 alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 21 maddeden 17’si olumlu, 4’ü ise olumsuz tutum ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha .860 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık anlamında kullanılan Cronbach Alpha değeri .603 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlardaki güvenilirlik katsayısı değerleri ise “Güven” alt boyutu .600, “Sevgi” alt boyutu .598, “Değer” alt boyutu .596 ve “Uyum” alt boyutu .601 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma bulgularının analizi ve değerlendirilmesinde SPSS istatistik 16,0 paket programı kullanılmıştır. Verilerinin gruplar arasında normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Elde edilen (7.35) değeri Kolmogorov-Smirnov tablo değerinden büyük olduğu için normal dağılım göstermektedir. Elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını belirlemek için “aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalarına (Ss)” bakılmıştır. Öğrencilerin okula ilişkin tutumları ve devamsızlık oranları arasındaki ilişkinin; cinsiyetlerine, veli öğrenim durumuna, ailenin aylık gelirine, anne öğrenim durumuna, baba öğrenim durumuna, liseye devam etme nedenine, not ortalamasına, interneti kullanma amacına, üniversitede okumak istedikleri bölüme göre, anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testlerinden” yararlanılmıştır. Analizlerde $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddelere ilişkin dereceler; tamamen katılıyorum 5, oldukça katılıyorum 4, kısmen katılıyorum 3, az katılıyorum 2 ve hiç katılmıyorum 1, olarak puanlanmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında, öğrencilerin güven, sevgi, değer ve uyum boyutlarında okula ilişkin tutum düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen verilerin istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Okula İlişkin Tutum Düzeyleri

Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının “güven” boyutuna ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının “Güven” Boyutuna İlişkin Bulgular

Güven	\bar{x}	Ss
1. Okulda kendimi güvende hissediyorum.	3.91	1.27
2. Okulda sorumluluk bilinci kazanıyorum.	4.12	1.19
3. Okul bana güven vermiyor.	2.22	1.52
4. Okul demek sorumsuzluk demektir.	1.81	1,40
5. Okulda haksızlık yapılıyor.	2.90	1.50
6. Okullu olmak beni güvenilir kılıyor.	4.06	1.25

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyleri güven boyutunda elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları, $\bar{x}=1.81$ - $\bar{x}=4.12$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta olumlu ifadeler arasında en yüksek tutum düzeyi, “okulda sorumluluk bilinci kazanıyorum” ($\bar{x} = 4.12$) ifadesi olmuştur. Bunu sırasıyla, “Okullu olmak beni güvenilir kılıyor” ($\bar{x} = 4.06$), “Okulda kendimi güvende hissediyorum” ($\bar{x} = 3.91$) ifadeleri izlemektedir. Olumsuz ifadelerde ise öğrencilerin en az katılım gösterdikleri “Okul demek sorumsuzluk demektir” ($\bar{x} = 1.81$) ifadesi olmuştur. Bunu “Okul bana güven vermiyor” ($\bar{x} = 2.22$) ve “Okulda haksızlık yapılıyor” ($\bar{x} = 2.90$) maddeleri izlemektedir. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının “sevgi” boyutuna ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının “Sevgi” Boyutuna İlişkin Bulgular

Sevgi	\bar{x}	Ss
7. Okula gitmek benim için bir tutkudur.	3.90	1.53
8. Okul benim için cazibeli bir yer değildir.	2.44	1.51
9. Okula gitmek için her türlü fedakârlığa katlanabilirim.	4.22	1.13
10. Okulda olmayı çok seviyorum.	4.14	1.27
11. Okuldan nefret ediyorum	1.63	1.18
12. Okulda kültürel farklılıklara saygı gösteriliyor.	3.63	1.38

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyleri güven boyutunda elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları, $\bar{x}=1.63$ - $\bar{x}=4.22$ arasında

değiştirdiği görülmektedir. Bu boyutta olumlu ifadeler arasında en yüksek tutum düzeyi, “Okula gitmek için her türlü fedakârlığa katlanabilirim” \bar{x} 4.22 ifadesi alırken, bunu “Okulda olmayı çok seviyorum \bar{x} = 4.14), “ Okula gitmek benim için bir tutkudur” \bar{x} = 3.90 ve “Okulda kültürel farklılıklara saygı gösteriliyor” \bar{x} = 3.63) ifadeleri izlemektedir. Olumsuz ifadelerde ise öğrencilerin en az katılım gösterdikleri “Okuldan nefret ediyorum” \bar{x} = 1.63 ve “Okul benim için cazibeli bir yer değildir” \bar{x} = 2.44 ifadeleri olmuştur. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının “değer” boyutuna ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının “Değer” Boyutuna İlişkin Bulgular

Değer	\bar{x}	Ss
13. Okulun, toplumsal değerleri nesilden nesile aktardığına inanıyorum.	3.99	1.19
14. Okul önemli bir toplumsal değerdir.	4.26	1.21
15. Okullu olmak bana saygınlık kazandırıyor.	4.41	1.01
16. Okulsuz bir toplum düşünemiyorum.	4.12	1.32
17. Okul toplumsal değerleri yozlaştırıyor.	2.56	1.47
Toplam	3.87	.68

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyleri değer boyutunda elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları, \bar{x} =2.59- \bar{x} =4.41 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta olumlu ifadeler arasında en yüksek tutum düzeyi, “Okullu olmak bana saygınlık kazandırıyor” \bar{x} 4.41 ifadesi alırken, bunu “Okulda olmayı çok seviyorum \bar{x} = 4.14), “Okul önemli bir toplumsal değerdir” \bar{x} = 4.26, “Okulsuz bir toplum düşünemiyorum” \bar{x} = 4.12 ve “Okulun, toplumsal değerleri nesilden nesile aktardığına inanıyorum” \bar{x} = 3.99 ifadeleri izlemektedir. Olumsuz ifadelerde ise öğrencilerin en az katılım gösterdikleri “Okul toplumsal değerleri yozlaştırıyor” \bar{x} = 2.56 ifadesi olmuştur. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının “uyum” boyutuna ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının “Uyum” Boyutuna İlişkin Bulgular

Uyum	\bar{x}	Ss
18. Okulda hiç sıkılmıyorum.	3.50	1.33
19. Okulda kendimi huzurlu hissediyorum.	3.75	1.34
20. Okul eğlenceli bir yerdir.	3.49	1.43
21. Okul sıkıcı bir yerdir.	1.83	1.26
Toplam	3.15	.74

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyleri uyum boyutunda elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları, $\bar{x}=1.83$ - $\bar{x}=3.75$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta olumlu ifadeler arasında en yüksek tutum düzeyi, “Okulda kendimi huzurlu hissediyorum” $\bar{x}=3.75$ ifadesi alırken, bunu “Okulda hiç sıkılmıyorum $\bar{x}=3.50$) ve “Okul eğlenceli bir yerdir” $\bar{x}=3.49$ ifadeleri izlemektedir. Olumsuz ifadelerde ise öğrencilerin en az katılım gösterdikleri “Okul sıkıcı bir yerdir” $\bar{x}=1.83$ ifadesi olmuştur.

Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler bu başlık altında yer almaktadır. Öğrencilerin üniversitede okumak istedikleri bölümlere ilişkin elde edilen veriler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Üniversitede Okumak İstedikleri Bölüme İlişkin ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Öğretmenlik	110	3.45	.40						
Tıp	58	3.39	.42						
Eczacılık	21	3.41	.29	Grup içi	2.346	8	.261		
Hemşirelik	15	3.26	.25						
Hukuk	70	3.35	.45	Gruplar arası	68.265	347		1.325	.222
İktisat ve İşletme	18	3.44	.47						
Mühendislik	37	3.21	.55						
Psikoloji	13	3.52	.26	Toplam	70.611	356	.197		
Polis Akademisi	15	3.30	.68						
Total	357	3.38	.44						

Tablo 5’de görüldüğü gibi ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin yükseköğretime devam etmek istedikleri bölüm içerisinde en büyük payı öğretmenlik bölümleri alırken, ikinci sırada Hukuk, üçüncü ve dördüncü sırada ise sırasıyla Tıp ve Eczacılık fakülteleri yer almaktadır. En az tercih edilen bölümler hemşirelik ve polisliktir. Öğrencilerin üniversitede okumak istedikleri bölümün, onların okula ilişkin tutumlarına etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizine göre hesaplanan $f(1.325)$ değeri f tablo değerinden küçük çıktığı .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$f(347)=.222$, $P>.05$]. Buna göre öğrencilerin okumak istedikleri bölümün, öğrencilerin okula

ilişkin tutumlarına etki etmediği söylenebilir. Öğrencilerin aylık gelirlerinin okul tutumlarına etkisine ilişkin elde edilen veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ailelerin Aylık Gelirlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Aylık Gelir	Kişi sayısı	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
350-700	150	3.37	.46	Grup içi	.668	4			
750-1000	96	3.40	.44						
1050-1500	66	3.43	.43	Gruplar arası	69.943	352	.167 .199	.840	.501
1550-2000	32	3.33	.36						
2000 +	13	3.21	.53	Toplam	70.611	356			
Total	357	3.38	.44						

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyleri ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen $f(.840)$ değeri, f tablo değerinden küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$f(352)=.501, P>.05$]. Buna göre ailenin aylık gelirinin, öğrencilerin okula ilişkin tutumları etki eden bir faktör olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarının onların okul tutumlarına etkisine ilişkin elde edilen veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Anne ve Baba Öğrenim Durumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Anne ve baba öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Anne	İlköğretim	105	3.42	.41	Grup içi	.864	3		
	Lise	19	3.34	.37					
	Üniversite	7	3.08	.30	Gruplar arası	69.746	353	.288 .198	1.458
	Okumamış	226	3.37	.46					
	Total	357	3.38	.44	Toplam	70.611	356		
Baba	İlköğretim	206	3.40	.42	Grup içi	.358	3		
	Lise	52	3.38	.42					
	Üniversite	21	3.27	.43	Gruplar arası	70.252	353	.119 .199	.600
	Okumamış	78	3.36	.50					
	Total	357	3.38	.44	Toplam	70.611	356		.615

Tablo 7’ye göre anne ve babanın öğrenim durumunun öğrencilerin okula ilişkin tutumlarına etki edip etmediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen anne $f(1.458)$ ve baba $f(.600)$ değerleri, f tablo değerlerinden küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Buna göre anne ve baba öğrenim durumları öğrencilerin okula ilişkin tutumları öğrencilerin okula ilişkin

tutumlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin devamsızlık durumlarının okul tutumlarına etkisine ilişkin elde edilen veriler Tablo 8’de verilmiştir

Tablo 8. Öğrencilerin Devamsızlık Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Devamsızlık Aralığı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. 0-5	192	3.46	.44							
2.6-10	75	3.38	.41	Grup içi	4.203	3				1-3
3.11-15	58	3.25	.42	Gruplar arası	66.407	353	1.401	7.448	.000	1-4
4.16-20	32	3.13	.43	Toplam	70.611	356	.188			
Total	357	3.38	.44							

Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının okul devamsızlıklarına anlamlı düzeyde etki edip etmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre hesaplanan $f(7.448)$ değeri f tablo değerinden büyük olduğu için fark anlamlı çıkmıştır $f(353) = 7.448, P<.05]$. Bu anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testine göre, Bu durumun 5 güne kadar devamsızlık yapanlar ile 11-15 gün ve 16-20 gün devamsızlık yapanlar arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin devamsızlıkları arttıkça okula ilişkin tutumlarının da olumsuz olduğu diğer bir ifade ile okula ilişkin tutumları olumsuz olan öğrencilerin devamsızlık oranlarının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin internet kullanım amacına göre okul tutumlarına etkisine ilişkin elde edilen veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İnterneti Kullanma Amacına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kullanma amacı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Oyun	29	3.26	.43							
Bilgi edinme	104	3.35	.46	Grup içi	2.501	4	.625			
Araştırma	134	3.46	.42	Gruplar arası	68.109	352	.193	3.232	.013	3-5
İletişim	24	3.48	.44	Toplam	70.611	356				
Sohbet	66	3.27	.43							
Total	357	3.38	.44							

İnternet kullanma amacı ile öğrencilerin okula ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur $f(352) = 3.232, P<.05]$. Bu anlamlı farkın kaynağını ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Test sonucuna göre bu

anlamlılık, interneti araştırma amaçlı kullananlarla, sohbet amaçlı kullananların okula ilişkin tutumlarını belirlemeye ilişkin görüşleri arasındaki farktan kaynaklanmıştır. Bu sonuca göre, interneti araştırma amaçlı olarak kullanan öğrencilerin okula ilişkin tutumları interneti sohbet amaçlı olarak kullananlara göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin liseye devam etme nedeninin okul tutumlarına etkisine ilişkin elde edilen veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Liseye Devam Etme Nedeni Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Liseye devam etme nedeni	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Kendim	185	3.41	.44	Grup içi	.762	3			
Annem-Babam	161	3.36	.45	Gruplar arası	69.848	353	.254	1.284	
Öğretmenim	11	3.15	.26	Toplam	70.611	356	.198		.280
Total	357	3.38	.44						

Tablo 10 da görüldüğü üzere, ilköğretimden sonra “liseye devam etmelerinizi en çok kim istemiştir” sorusuna öğrencilerin 185 tanesi “kendim” diye işaretlerken, 161 tanesi “Anne-Babam” seçeneğini işaretlemiştir. “Arkadaşlarım” seçeneğini işaretleyen öğrenci olmamıştır. Liseye devam etme değişkeninin öğrencilerin okula ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen $f(1.284)$ değeri, f tablo değerinden küçük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$f(353)=.280, P>.05$]. Buna göre liseye devam etme nedeni, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını belirlemeye ilişkin görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin not ortalamalarının tutumlarına etkisine ilişkin elde edilen veriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Not Ortalaması Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Not Ortalaması	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
45-55	43	3.24	.57	Grup içi	.977	3	.326	1.651	.177
56-70	178	3.41	.44	Gruplar arası	69.634	353	.197		
70-85	112	3.39	.40	Toplam	70.611	356			
85-100	24	3.37	.31						
Total	357	3.38	.44						

Tablo 11’ de görüldüğü üzere, 9.sınıftaki not ortalaması değişkeninin öğrencilerin okula ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen $f(1.284)$

değeri, f tablo değerinden küçük olduğu için. 05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$f(353) = .280, P > .05$]. Buna göre öğrencilerin not ortalamaları onların okula ilişkin tutumlarına etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin cinsiyetlerinin okula ilişkin tutumlarına etkisiyle ilgili elde edilen veriler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t - Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kız	156	3.48	.38	355	3.885	.009
Erkek	201	3.30	.47	353.664	3.980	

Tablo 15’de görüldüğü üzere öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [$t(355) = 3.885, P < .05$]. Bu farklılık kızların lehinedir. Test sonucuna göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine ilişkin görüşlerini etkileyen önemli bir değişken olduğu ve kız öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Okula ilişkin tutum ölçeğinin “güven” boyutunda yer alan altı maddenin üçü olumlu üçü olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Olumlu maddelere katılımın yüksek, olumsuz maddelere ise katılımın düşük olduğu görülmüştür. Ancak öğrenciler “Okulda haksızlık yapılıyor” ifadesine orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Okula ilişkin tutumun “saygı” boyutunda ise altı madde yer almaktadır. Bu maddelerin dördü olumlu, ikisi ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Öğrenciler olumlu ifadelerden “Okulda kültürel farklılıklara saygı gösteriliyor” ifadesine orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Diğer olumlu ifadelere yüksek, olumsuz ifadeler ise düşük katılım gösterilmiştir. Okula ilişkin tutumun “değer” boyutunda dördü olumlu biri olumsuz ifade olmak üzere beş madde yer almaktadır. Öğrenciler olumlu ifadelerle yüksek katılım gösterirken olumsuz ifadeye orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Okula ilişkin tutumun “uyum” boyutunda ise üçü olumlu biri olumsuz ifadelerden oluşan dört madde yer almaktadır.

Öğrenciler bu boyuttaki olumlu ifadelerle yüksek, olumsuz ifadelerle ise düşük katılım göstermişlerdir. Genel olarak öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının olumlu ve orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının kişisel bilgilerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre, anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okula ilişkin tutumları, anne ve baba eğitim durumuna, ailenin aylık gelir durumuna, ilköğretimden sonra liseye devam etme nedenlerine, üniversitede okumak istedikleri bölüm durumuna ve not durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Öte yandan öğrencilerin okula ilişkin tutumları interneti kullanma amacına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. İnterneti araştırma amaçlı olarak kullanan öğrencilerin okula ilişkin tutumları, interneti sohbet amaçlı olarak kullanan öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin okula ilişkin tutumları devamsızlık durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlığı fazla olanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Erkek öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını geliştirmek için, çeşitli etkinlikler ve görüşmeler yapılmalıdır. Erkek öğrencilerin okulu sevmelerine engel olan uyarıcılar araştırılıp, engellenmelidir.

İnternet kullanımı konusunda öğrenciler yeterli düzeyde bilinçlendirilmelidir. Öğrencilerin, interneti daha çok araştırma amaçlı olarak kullanmaları noktasında özendirilmesi gerekmektedir.

Her ne kadar not ortalaması ile okula ilişkin tutum arasında anlamlı düzey fark bulunmazsa da göreceli olarak notu yüksek olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencinin başarı düzeylerinin artırılması için öğretmen-rehberlik servisi-aile üçgeni çerçevesinde bu konunun üzerine gidilmeli ve öğrenci iyi bir not ortalaması konusunda isteklendirilmelidir.

Makalenin Bilimdeki Konumu (Yeri):



Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Bu çalışma, orta öğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının okul başarı durumları ve devamsızlık oranlarına etkisini belirlemek açısından önemlidir. Ülkemizde devamsızlığın en çok görüldüğü orta öğretim kademesinde, bu durumun öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile değerlendirilmesi gerekli görülmektedir. Bu çalışma, öğrencilerin hem okula ilişkin olumlu tutumlarını hem de okul başarı durumlarının artırılması, aynı zamanda okula ilişkin devamsızlık durumunu incelemek açısından literatüre katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Electronic Journal of Social Sciences*, 11(40): 030–045.
- Aksüt, M. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Kullanılarak Eğitimde Bireysel Farklılıklar Konusu Sunumu. <http://bots.comu.edu.tr/turkce/poster.pdf#page=68>, Erişim Tarihi: 29.12.2011.
- Akyay, S. (2010). İnternet Kâffelerin Çocuklar Üzerinde Etkileri. *Çağın Polisi Dergisi*, 32: 37-48. <http://www.caginpolsi.com.tr>, Erişim Tarihi: 22.12.2011.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 10: 123-145.
- Aras, Ş., Günay, T., Özcan, S. ve Orçın, E. (2007). İzmir İlinde Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8:186–196
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 24–33.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21): 26 – 44.

- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: TDFO Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 9. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalık, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60):555–576.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online 2 (2): 28–34*.
- Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25:63–74.
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise Öğrencilerinde Saldırganlık ve Şiddet Eğilimleri. http://tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/253-269.pdf, Erişim Tarihi: 17.12.2011.
- Kan, A., Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2):227–237.
- Kavak, Y., Ekinci, C. E. (1994). Eğitimin Finansmanı Sorunu ve Maliyetlerin Azaltılmasına İlişkin Alternatif Stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10: 65–72.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları İle İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbaş, M (2010). İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35:156-169.



- Özer, N., Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi* 7 (1): 103–124
- Özmen, F. (1999). Etkili Eğitimin Gerçekleştirilmesinde Duyuşsal Alanın Önemi. Sevgi Eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1):193–198.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2):87–98.
- Sürmeli, A. (1991). Aile ve Eğitim. *Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi*. 1(1): 11–13.
- Tanrıoğen, A. (Edt.) (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 2. Baskı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylı, A. (2008). Okulu Bırakmanın Önlenmesi ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar. (Edt: Çelenk, S). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 91–104.
- Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi, Okul Yöneticisinin İş Alanları, Alanlara Giren İşler, İşlerin İşlemleri İşlem Basamakları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49:129-166.
- Ulusoy, M.D., Demir, N.Ö., Baran, A.G. (2005). Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Biçimi ve Ergen Problemleri. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/367-386.pdf. Erişim Tarihi: 08.12.2011.
- Ünal, A. ve Ünal E. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Rehber Öğretmeni Algulamalarına İlişkin Bir Durum Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,7 (2): 23–35.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 240–250.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Didem İnel EKİCİ**

Ali Günay BALIM***

Öz: Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarını belirlemek amacıyla kullanılabilir olan bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya İzmir ili Buca ilçesinde 9 farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 894 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Ancak bazı katılımcıların ölçekte yer maddelere yanıt vermemeleri ya da kontrol maddelerine tutarsız yanıtlar vermeleri nedeniyle analizler 850 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde sırasıyla kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş, ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ve ölçeğin cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu, ölçeğin birinci faktörünün açıkladığı varyansın % 30,239, ikinci faktörünün açıkladığı varyansın ise % 9,976 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin, ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarını belirlemeye yönelik araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir yapıda bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme, Geçerlilik, Güvenirlilik, Faktör Analizi

*Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doç. Dr. Ali Günay BALIM danışmanlığında yapılmış doktora tezinin bir bölümünden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Uşak, dideminel@gmail.com

***Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, agunaybalim@deu.edu.tr



PROBLEM SOLVING SKILLS PERCEPTION SCALE FOR SECONDARY STUDENTS: A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Abstract: In this study, it is carried out the investigation of developing scale that it can be used to determine the problem solving skills perceptions of secondary students. 894 secondary students from nine different schools in Buca in İzmir were participated in the study and the data from 840 students were taken into account excluding the empty and inconsistent items of the participants. In the process of the development of the scale, expert opinions were taken for content validity, exploratory and confirmatory factor analysis were carried out for construct validity and then to determine reliability of the scale item total correlation of the items in the scale and besides cronbach alpha value of the scale were conducted. In the results of the analysis, it has determined that the scale has two factor structured, the first factor of the scale has accounted for % 30,29 and the second factor of the scale has accounted for % 9, 976 of the total variance. Besides, it has founded that the reliability of the scale is .88. The results obtained suggest that the scale possesses reliable-valid characteristics and could be used in further studies.

Keywords: *Problem Solving, Validity, Reliability, Factor Analysis*

GİRİŞ

Geçmişten günümüze, bireyler hayatları boyunca çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve bu problemlerin üstesinden gelmeye çalışarak yaşamlarını sürdürmeye devam etmektedirler. Birçok kaynakta farklı şekillerde tanımlanan problem, bireylerin yüzyüze kaldıkları ve sonuçlarını tahmin edemedikleri zorluklar olarak tanımlanabilir (Yavuz, Arslan ve Gülten, 2010). Doğasına ve yapısına göre çeşitlenen problemler (Bulu ve Pedersen, 2010), genel olarak yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problemler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Açıkça belirtilen yapılandırılmış problemler için verilen bilgiye dayalı olarak uygun bir çözüm belirlenebilirken, belli bir problem ifadesi olmayan yarı yapılandırılmış problemlerin birden fazla doğru çözümü olabilmektedir (Chen, 2010). Fen ve matematik derslerinde çözülen çoğu problem, yapılandırılmış problem iken (Yua, Sheb ve Lee, 2010), günlük hayatta bireylerin sıklıkla karşılaştıkları problemler yarı yapılandırılmış problemler kapsamına girmektedir (Bulu ve Pedersen, 2010; Yua, Sheb ve Lee, 2010). Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümü bireylerin yaşamlarını



sürdüremeleri için gerekli olduğundan, bireyler karşılaştıkları problemleri çözme ihtiyacı duymaktadırlar (Tambychik ve Meerah, 2010). Yarı yapılandırılmış bir problemi çözmek için ise bireyler problemi tanımlamaya, hangi bilgilere ihtiyaçları olduğunu belirlemeye, bilgiye ulaşmak için uygun yolları seçmeye, çözüm yollarını uygulamaya ve sonuçları değerlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Chen, 2010). Bir başka ifadeyle bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları problemleri çözmeleri için problem çözme sürecinin aşamalarını bilmelerinin ve problem çözme becerilerini kazanmalarının gerektiği söylenebilir. Problem çözme oldukça karmaşık bir süreç olduğundan, uzmanlar bu sürecin belli aşamalara bölünerek gerçekleştirilmesini önermektedirler (Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2010). Tambychik ve Meerah (2010)'a göre problem çözme sürecinin, okuma ve problemi anlama, çözüme yönelik stratejiyi belirleme ve problemi çözme, cevabı ve süreci doğrulama olmak üzere üç aşaması bulunmaktadır. Buna göre, öğrenme sürecinde öğrenciler, yarı yapılandırılmış problemlerin yer aldığı olaylardaki problemi tanımlamakta, problemi çözmek için araştırmaları gereken konuları belirlemekte, araştırma yapmakta ve edindikleri bilgilerle problemi çözüme ulaştırmaktadırlar. Sürecin sonunda ise problemin çözümünü değerlendirerek edindikleri sonucu doğrulamaya çalışmaktadırlar. Lee (2010) ise çalışmasında genel olarak problem çözme sürecinin aşağıda yer alan özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

- Problem çözme, bilişsel çatışma oluşturabilen açıklama, değerlendirme ve hipotezleri test etme gibi karmaşık bilişsel süreçleri kapsamaktadır.
- Problem çözme, verilen bir problemi anlarken veya problemi çözmeye çalışırken, öğrencilerin bilgilerini yeniden yapılandırma ihtiyacı duymalarına neden olmaktadır.
- Problem çözme etkinliği özgün, inanılır ve öğrencilerin düzeyine uygun problemler içermektedir.

Problem çözme etkinliklerinin özelliklerine, problemin doğasına ve problemle ilgilenen kişiye bağlı olarak farklı problem çözme yaklaşımları bulunmaktadır. Geleneksel olan yaklaşımlar genel olarak problemin tanımlanmasını, nedenlerinin analiz edilmesini, alternatif çözüm yollarının belirlenmesini, her bir çözüm yolunun değerlendirilmesini, çözüm yollarından birinin seçilmesini, uygulanmasını ve problemin çözülüp çözülmediğinin değerlendirilmesini kapsamaktadır (Uslu ve Girgin, 2010). Buna karşılık günümüzde öğrenme ortamlarında, problemlerin çözülmesinde eleştirel düşünme, sorgulayıcı öğrenme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı problem çözme yaklaşımları dikkate alınmaktadır. Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözülmesinde ise beyin fırtınası, listeleme, ilişki kurma, sorular sorma ve görselleştirme gibi bazı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Brandt ve Sell, 1986).



Problem çözme yaklaşımı ne olursa olsun bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için problem çözme becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Çünkü bireyler günlük hayatlarında problemleri ele alabilmek için, problem çözme becerilerini kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Güven, 2010). Problem çözme sürecini öğrenen öğrenciler de, bu becerileri kullanarak ve karşılaştıkları problemlere çözümler bularak yaşamlarının her alanında başarılı olabilmektedirler (Armağan, Sağır ve Çelik, 2009). Bu nedenle problem çözme sürecinin tanınması ve bu süreç hakkında bilgi edinilmesi, hem etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi hem de bireysel yeteneklerin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Aksan ve Sözer, 2007). Özellikle son yıllarda bilim ve teknoloji alanında gerçekleştirilen yenilikler ve buluşlar, bireylerin kendilerini etkileyen daha fazla uyarıcıyla karşılaşmalarına neden olduğundan bireylerin problem çözme becerilerinin belirlenmesinin ve buna bağlı olarak geliştirilmesinin gerekliliği artmıştır. Bu bağlamda, bireylerin problem çözme becerilerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine yönelik çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Abou-Elhamd, Rashad ve Al-Sultan, 2011; Altındağ, Göksel, Koray ve Koray, 2012; İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011; Serin, 2004; Zeyrek, Gençöz, Bergman ve Lester, 2009). Problem çözme duyuşsal ve düşünsel etkinlikler içerdiğinden ölçme araçlarıyla ölçülmesi güç olan bir değişkendir. Bu nedenle söz konusu çalışmada bireylerin algılarının gösterdikleri davranışları ve becerileri olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği göz önüne alınarak, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarının belirlenmesine ve geliştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülen bir algı ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada ortaokul öğrenim görmekte olan öğrenciler için problem çözme becerileri algı ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde ölçek geliştirme çalışmasına katılan ve araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin betimsel özelliklerine, ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak SPSS ve LISREL programlarıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Evren-Örneklem

Çalışmada öncelikle pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi için evren-örneklem seçimine gidilmiştir. Çalışmanın evrenini İzmir ile Buca ilçesi merkez ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise söz konusu okullardan rasgele olarak seçilen okullarda öğrenim

görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ön uygulama sürecinde Buca ilçesinde yer alan merkez ilköğretim okullarından rasgele olarak belirlenen 9 ilköğretim okulunun her birinden birer 6., 7. ve 8. sınıf rasgele olarak seçilmiş ve söz konusu sınıflarda yer alan öğrenciler üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların gerçekleştirilmesi sürecinde, öğrencilerin araştırmaya katılmak için gönüllü ve istekli olma durumları göz önüne alınmıştır. Ölçeğin ön uygulamalarına 894 öğrenci katılmıştır. Ancak 44 öğrencinin gerek bazı maddeleri boş bırakması gerekse de kontrol maddelerinde cevap tutarsızlığı göstermeleri nedeniyle analizlerin 850 öğrenci üzerinde yürütülmesine karar verilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin betimsel özellikleri tabloda sunulmuştur.

Değişkenler	Yüzde	Frekans
Kız	51,3	436
Erkek	48,7	414
Yaş		
11	6,2	53
12	30,1	256
13	36,8	313
14	24,6	209
15	2	17
16	0,2	2
Okul-1	11,9	101
Okul-2	11,3	96
Okul-3	12,0	102
Okul-4	11,8	100
Okul-5	12,5	106
Okul-6	9,2	78
Okul-7	9,6	82
Okul-8	9,9	84
Okul-9	11,9	101
Altıncı sınıf	33,4	284
Yedinci sınıf	33,3	283
Sekizinci sınıf	33,3	283

BULGULAR VE YORUM

Madde Havuzunun oluşturulması ve uzman görüşünün alınması (Yüz-görünüş ve kapsam geçerliliği):

Ölçeğe ilişkin madde havuzunun oluşturulması sürecinde gerekli literatür taraması gerçekleştirilmiş, ölçekte yer alan bazı maddeler söz konusu çalışmalardan yararlanılarak (Cheung, 2002; Hawkins, Sofronoff ve Sheffield, 2009; Koray ve Azar, 2008; Moorey ve diğerleri, 2000; Serin, Serin ve Saygılı, 2010; Suzuki

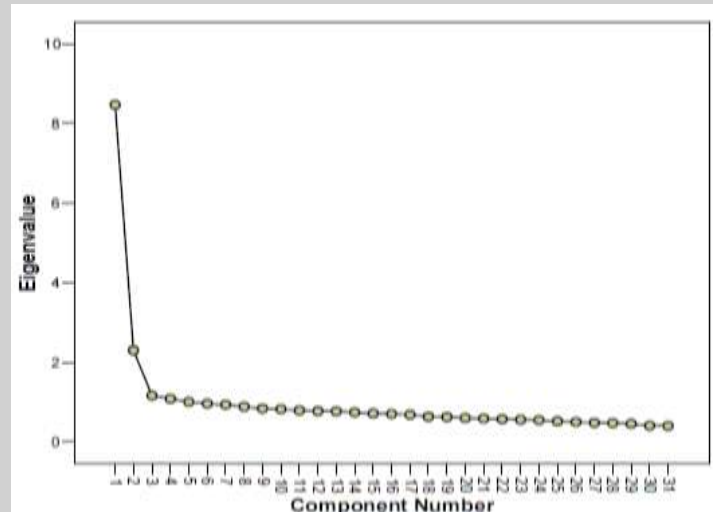


ve Ahluwalia, 2004; Wakeling, 2007; Yaman ve Dede, 2008) bazı maddeler ise ilköğretim düzeyinde öğrenim gören 31 öğrenciye yöneltilen problem çözme sürecine yönelik açık uçlu soruların analiz edilmesi sonucunda yazılmıştır. Sonuç olarak 82 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan ilköğretim öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği uzman görüşüne sunulmak üzere hazırlanmıştır. Uzman görüşü ile geliştirilecek olan ölçme aracının kapsam ve yüz görünüş geçerliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kapsam geçerliliği ile ölçme aracında yer alan maddelerin tutum, başarı gibi ölçülmesi istenen ana kavramı ne düzeyde ölçtüğü belirlenmeye çalışılmaktadır (Muijs, 2004). Çalışmada ölçekte yer alan maddelerin kapsam geçerliliğini ve yüz görünüş geçerliliğini belirlemeye yönelik ikili derecelendirmeye sahip (uygun, uygun değil) form ile alanında uzman 4 öğretim üyesinin, 3 öğretim elemanının ölçekte yer alan maddelere ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan görüşler alındıktan sonra 4 öğretim üyesinin görüşleri arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Şencan (2005)'a göre uyum yüzdesi, gözlemcilerin veya değerlendiricilerin uydukları madde sayısının toplam değerlendirme veya gözlem sayısına olan oranıdır ve elde edilen değer güvenilir kabul edilebilmesi için uyum yüzdesinin .70 üzerinde olması gerekmektedir. Çalışmada ölçekte yer alan maddelerin bulunmuş oldukları alt boyutlara uygunluğuna yönelik olarak uzmanlar arasındaki uyum yüzdesi % 78, ölçekte yer alan maddelerin yapısal uygunluğuna yönelik olarak uzmanlar arasındaki uyum yüzdesi ise % 74 olarak bulunmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, bazı maddeler ölçeğe eklenmiş ve uzmanların düzeltilmesini önerdikleri maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İlköğretim öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği uzman görüşünden sonra 10 olumsuz 27 olumlu madde olmak üzere 37 maddeden oluşmuştur. Uzman görüşü sonrasında ölçekte kalan maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği 15 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisine okutulmuş, uygulama sonucunda 8 öğrenci ölçekte anlamadığı herhangi bir yer olmadığını belirtirken 7 öğrenci ölçek üzerinde anlamadıkları maddeleri, kelimeleri ya da cümleleri işaretlemişlerdir. Uygulama sonrasında anlaşılmayan maddeler ölçekte işaretlenmiş ve en çok frekansa sahip maddelerde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe ön uygulama için son hali verilmiştir.

Ölçeğe ilişkin faktör analizi süreci (Yapı Geçerliliği):

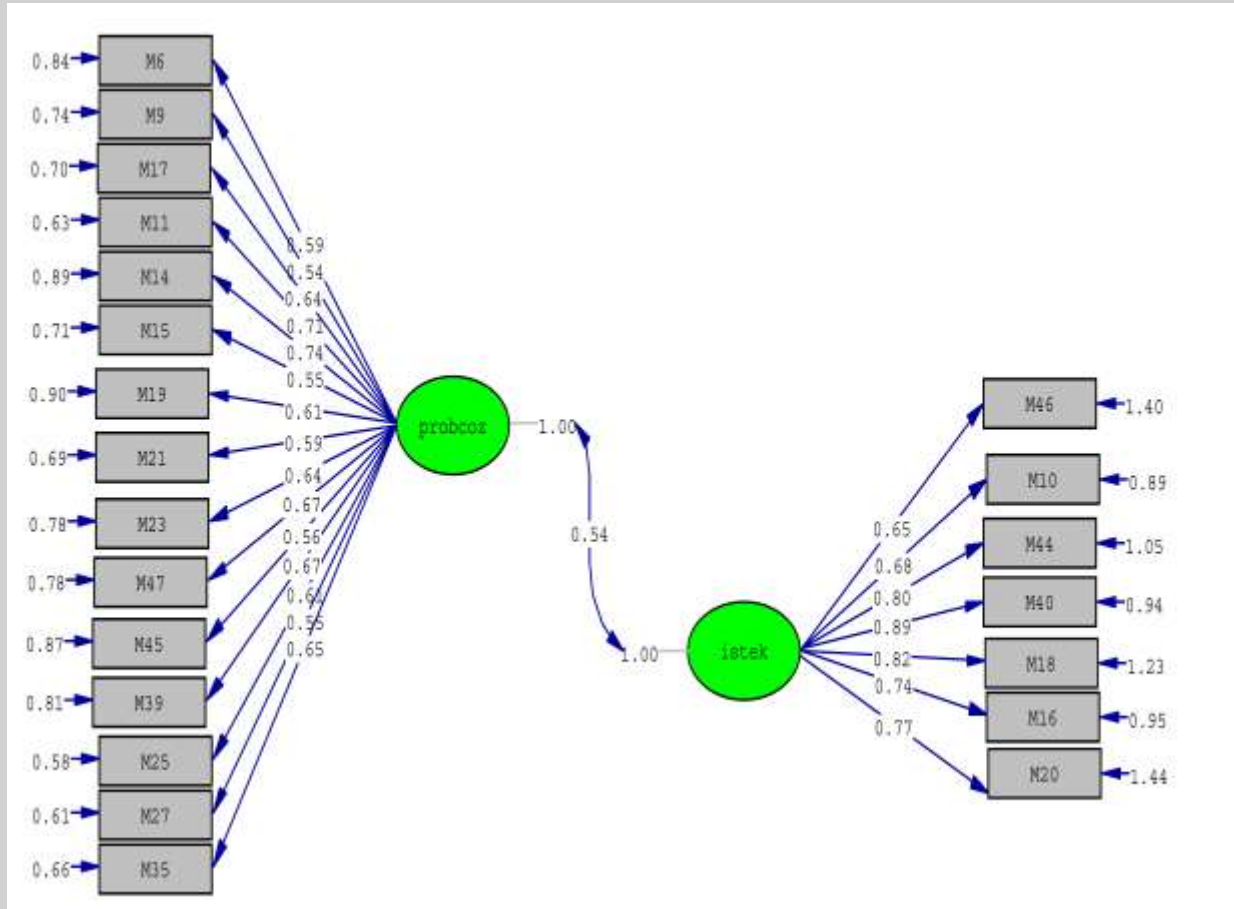
Ölçeğin ön uygulamalarından, ölçek geliştirme süreci için gerekli veriler elde edildikten sonra ilk aşamada bir istatistik programı yardımı ile ölçeğin yapı geçerliliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Ölçme aracı ve teorik kavramlar arasında ilişki kuran yapı geçerliliği, sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan tekniklerden

biridir (Gaur ve Gaur, 2009). Yapı geçerliliği, belirlenen yapının istenilen yapıyı ve çalışılmak istenen ilkeleri ölçmede ne ölçüde başarılı olduğunu göstermektedir (Balnaves ve Caputi, 2001). Ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliliğinin sağlanması için elde edilen verilere faktör analizi uygulanmaktadır. Bu nedenle, ölçeğe ilişkin yapı geçerliliği sürecinde verilere açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere ikiye ayrılan faktör analizi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin ön uygulamaları sonucunda elde edilen verilerin analizine geçilmeden önce ölçekte kontrol maddesi olarak yer alan 6 madde analizden çıkarılmıştır. Elde edilen veri seti için öncelikle bir ölçme aracını değerlendirmede istatistiksel olarak standart bir teknik olan açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir (Kline, 2003). Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .94 olarak hesaplanmış ve Barlett testinin ise anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=7254,103$, $df=465$, $p=.000<.001$). KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bir sonraki aşamada geliştirilen ölçme aracının kaç faktörden oluştuğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçme aracının faktör sayısını belirlemek için tek bir yol bulunmamakta ve değişkenlerin ölçtüğü şeyi bilen araştırmacılar tarafından ölçeğin faktör sayısı önceden tahmin edilebilmektedir (Jöreskog, 2007). Ayrıca, açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen eigen değeri ile de ölçeğin faktör sayısı belirlenebilmektedir. Eigen değeri, analiz edilen ölçek maddelerinin toplandığı faktörün araştırmacılara sunduğu bilgi miktarını göstermekte ve eigen değeri yüksek olan bir faktör araştırmacılara daha fazla bilgi sunmaktadır (Abell, Springer ve Kamata, 2009). Ölçeğe ilişkin yapılan ilk açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin özdeğeri 1'den yüksek olan beş faktörden oluştuğu görülmüş ancak faktörler altında toplanan maddeler incelendiğinde özellikle 3., 4. ve 5. faktördeki maddelerin diğer iki faktör altında toplanabileceğine karar verilmiştir. Ayrıca ölçeğin faktör sayısını belirlemek için eigen büyüklüğünü kullanan scree plot grafiği incelendiğinde de ölçeğin temelde iki faktör altında toplandığı görülmüştür (Abell, Springer ve Kamata, 2009).





Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktörler altında toplanan maddeler de dikkate alınarak, ölçeğin iki faktör altında toplandığına karar verildikten sonra açımlayıcı faktör analizi faktör sayısı iki olarak belirlenerek tekrar gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, faktörlerde yer alan döndürülmüş faktör yükü .50 ve altında olan ve faktör yük değerleri arasındaki fark .100 ve bu değerden daha az olan bir başka ifadeyle iki faktörde de yer alan binişik maddeler belirlenmiştir. Söz konusu 9 madde aşama aşama ölçekten çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin bir sonraki aşamasında, açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen iki faktörlü ölçek yapısının doğruluğunun sınanması amacıyla açımlayıcı faktör analizinin devamı olan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir (Lee, 2007). Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin hem faktör sayısı hem de maddelerin faktörlere uygunluğu analiz edilmektedir (Kline, 2003). Bir başka ifadeyle doğrulayıcı faktör analizi, faktör sayılarını ve madde faktör ilişkilerini açıklamaktadır (Brown, 2006). Genel olarak açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkiler için en olası faktör yapısının ne olduğunu belirlemek için kullanılırken, doğrulayıcı faktör analizi veriler tarafından desteklenen faktör yapısının uygunluğunu değerlendirmek için kullanılmaktadır (Cramer, 2003). Araştırmalarda doğrulayıcı faktör analizi AMOS, LISREL, EQS gibi programlarla gerçekleştirilmektedir (Cramer, 2003; Gaur ve Gaur, 2009). Çalışmalarda, en yaygın kullanımı olan program ise LISREL programıdır (Cramer, 2003). Bu nedenle söz konusu araştırmada, doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesinde Lisrel programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde Ki-Kare uyum testi (χ^2), İyi Uyum Testi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum Testi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum Testi (CFI), Normlaştırılmış Uyum Testi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum Testi (NNFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerleri hesaplanmıştır. (Akin ve Çetin, 2007; Küçükturan, 2005 ve Tosun ve Irak, 2008). χ^2/df oranının 3 ya da daha düşük olması, CFI, NNFI, NFI, GFI, AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması, RMSEA anlamlılık düzeyinin .06'dan düşük olması genel olarak faktör yapısının uyumlu olduğunun bir göstergesidir (Hoe, 2008). Ölçeğin belirlenen faktör yapısının doğruluğunun sınanması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, $\chi^2 = 483.09$, $df = 208$, $p = .000 < .001$; $RMSEA = 0.039$; $\chi^2/df = 2.32$; $NFI = .97$; $NNFI = .98$; $CFI = .98$; $GFI = .95$; $AGFI = .94$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda belirlenen iki faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı söylenebilir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.



Şekil.1: Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde faktörlerin yorumlanması ve isminin belirlenmesi genellikle faktör analizi sonrasında gerçekleştirilmektedir (Jöreskog, 2007). Bu nedenle faktör analizi sonucunda belirlenen faktörler altında toplanan maddelerin incelenmesiyle ölçeğin birinci faktörü “Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı” ve ikinci faktörü ise “Öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin son hali 15 olumlu, 7 olumsuz olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci ve ikinci faktöründe yer alan maddeler ve söz konusu maddelerin faktör yükleri Tablo 1 ve Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo.1: Ölçeğin birinci faktörü olan “Problem çözme becerilerine yönelik algı” faktöründe yer alan maddeler ve faktör yükleri

Madde no	Faktör.1 = Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Özdeğeri: 6.652; Açıkladığı varyans: % 30.239	Faktör yük değeri
9	Bir sorunla karşılaştığımda sorunu her yönüyle incelemeye çalışırım.	.697
10	Bir sorunu anlamakta sıkıntı yaşarsam sorunla ilgili araştırma yaparım.	.659
30	Bir sorunu çözüme ulaştırmak için araştırma yaparım.	.633
21	Sorunları çözmek için çeşitli denemeler yaparım.	.630
26	Bir sorunu çözdükten sonra elde etmiş olduğum sonuçları dikkatlice değerlendiririm.	.617
22	Sorunları çözmek için önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım.	.610
13	Sorunlarla karşılaştığımda soruna neden olan şeyi araştırırım.	.604
19	Bir sorunu çözerken, soruna ilişkin düşündüğüm farklı çözüm yollarını karşılaştırırım.	.593
15	Bir sorunu çözmek için çevremdeki kişilerin fikirlerini alırım.	.579
11	Bir sorunla karşılaştığımda ilk önce sorunu açıklarım.	.578
5	Sorunları çözmek için gözlem yaparım.	.575
37	Bir sorunun çözümüyle ilgili karar verirken her çözüm yolunun sonuçlarını düşünürüm.	.571
17	Sorunu çözmeden önce uygulamak istediğim çözüm yolu üzerine düşünürüm.	.567
35	Bir sorunu çözmek için benzer sorunların çözümlerinden yararlanırım.	.553
7	Gerektiğinde bir sorunu çözebilmek için farklı çözüm yollarını birlikte kullanırım.	.552

Tablo.1’de görüldüğü gibi Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı ölçeğinin “öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı” adlı birinci faktörünün özdeğeri 6.652, açıkladığı varyans ise % 30.239’dur. Söz konusu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin .552 ile .697 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo.2: Ölçeğin ikinci faktörü olan “Problem çözme becerilerine yönelik isteklilik ve kararlılık algısı” faktöründe yer alan maddeler ve faktör yükleri

Madde no	Faktör.2 = Problem Çözme Becerilerine Yönelik İsteklilik ve Kararlılık Algısı Özdeğeri: 2.148; Açıkladığı varyans: % 9.976	Faktör yük değeri
31	İlk denememde sorunu çözmeye başarısız olursam sorunu çözmekten vazgeçerim.	.699
14	Karşılaştığım sorunların zor olması benim o sorunu çözme isteğimi azaltır.	.694
34	Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmeyi mümkün olduğu kadar ertelerim.	.657
16	Zor sorunları çözmektense kolay sorunları çözmeyi daha çok isterim.	.622
8	Sorunları çözmek yerine sorunlardan kaçınmayı tercih ederim.	.616
36	Zor bir sorunla karşılaştığımda onu çözebileceğimden şüphe duyarım.	.602
12	Karşılaştığım sorunları çözmek için uğraşmam.	.568

Tablo.2’de görüldüğü gibi Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algi ölçeğinin “öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik isteklilik ve kararlılık algısı” adlı ikinci faktörünün özdeğeri 2.148; açıkladığı varyans ise % 9.976’dır. Söz konusu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin .568 ile .699 arasında değiştiği görülmektedir.

Madde Analizi ve Güvenirlik Süreci:

Ölçme araçlarının en önemli özelliklerden biri olan güvenirlilik, test puanlarının ölçüm hatalarından ne ölçüde uzak olduğunu göstermektedir (Muijs, 2004). Bir başka ifadeyle güvenilir bir ölçme aracı, aynı birey için tekrarlanan ölçümlerde yaklaşık olarak benzer sonuçları ortaya çıkarmaktadır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Güvenirliğin değerlendirilmesinde kullanılan tekniklerden en yaygın olanları sınıflayıcı veriler için kullanılan kapa istatistiği ve ölçeklerin iç güvenirliliği için kullanılan cronbach alfa istatistiğidir (Gaur ve Gaur, 2009). Araştırmada ölçek geliştirme sürecinde faktör analizi sonrasında güvenirlilik ve madde analizi sürecine yer verilmiştir. Bu süreçte her bir faktörün altında yer alan maddelerin madde toplam

korelasyonları ve faktörlerin cronbach alfa güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Cronbach alfa, ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığına odaklanan bir güvenilirlik ölçümüdür (Fellows ve Lui, 2008). Tablo.3 de her iki faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarına ve her bir faktörün cronbach alfa güvenilirlik katsayısına yer verilmiştir.

Tablo.3: Faktör analizi sonrasında gerçekleştirilen ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları

Faktör	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortalama Puan		t değeri	p
			%27 üst grup	%27 alt grup		
Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algısı Cronbach Alpha: .884						
	9	.633	4.71	3.11	22.30	.000**
	10	.595	4.58	2.89	20.15	.000**
	30	.561	4.65	3.11	19.78	.000**
	21	.577	4.86	3.51	18.82	.000**
	26	.575	4.73	3.25	20.25	.000**
	22	.553	4.77	3.60	15.81	.000**
	13	.556	4.71	3.29	18.46	.000**
	19	.541	4.59	3.09	19.17	.000**
	15	.509	4.68	3.26	16.79	.000**
	11	.516	4.65	3.42	15.89	.000**
	5	.506	4.44	3.06	17.17	.000**
	37	.555	4.77	3.29	18.53	.000**
	17	.517	4.75	3.41	18.65	.000**
	35	.474	4.66	3.41	15.55	.000**
	7	.488	4.61	3.42	15.80	.000**
Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik İsteklilik ve Kararlılık Algısı Cronbach Alpha: .777						
	31	.568	4.78	2.70	25.32	.000**

14	.532	4.40	2.23	26.03	.000**
34	.522	4.69	2.78	23.07	.000**
16	.483	4.05	1.92	24.04	.000**
8	.487	4.80	3.23	19.13	.000**
12	.479	4.86	3.17	19.34	.000**
36	.436	3.99	2.16	19.70	.000**

**p<.001 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Tablo.3’de görüldüğü gibi faktör analizi sonrasında gerçekleştirilen ve ölçekte yer alan maddelere ilişkin yapılan madde analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .436 ile .633 arasında değiştiği görülmektedir ve maddelerin ayırt edicilikleri ise .001 düzeyinde anlamlıdır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci faktörünün cronbach alpha güvenirlik katsayısı .884, ikinci faktörünün cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise .777 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha güvenirliği ise .88 olarak belirlenmiştir. Cronbach alfa değerinin .70 in üstünde olması güvenilir bir ölçme aracı için yeterli bir değerdir (Gaur ve Gaur, 2009). Bu nedenle gerçekleştirilen tüm analizler sonucunda problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüzde eğitim-öğretim programları akademik başarının yanı sıra sorgulayan, eleştiren, problem çözebilen, bilim okuryazarı olan bireylerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerini kazanan öğrenciler öğrenmeyi öğrenmekte, böylece yaşamları boyunca kendi kendilerine yeni bilgileri ve becerileri kazanabilmektedirler. Bu amaçla son yıllarda öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel araştırmalar yapılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin en önemlilerinden olan problem çözme üzerine ilgili literatür incelendiğinde ise gerek öğrencilerin problem çözme becerilerinin belirlenmesine ve karşılaştırılmasına (Genç ve Kalafat, 2007; İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011; Serin, 2004; Sezen ve Paliç, 2011; Zeyrek, Gençöz, Bergman ve Lester, 2009) gerekse çeşitli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine olan etkisinin incelenmesine yönelik araştırmalarla karşılaşmaktadır (Abou-Elhamd, Rashad ve Al-Sultan, 2011; Altındağ, Göksel, Koray ve Koray, 2012; Belland, Glazewski ve Ertmer, 2009;



Drake ve Long, 2009; Gürlen, 2011; Reynolds ve Hancock, 2010; Tok ve Sevinç, 2010). Söz konusu araştırmalarda da öğrencilerin ilgili becerilerini ölçmeye yönelik veri toplama araçlarından yararlanılmaktadır. Literatürde öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik olarak kullanılan bazı ölçeklerle karşılaşılmaktadır (Cheung, 2002; Wakeling, 2007; Yaman ve Dede, 2008; Hawkins, Sofronoff ve Sheffield, 2009; Serin, Serin ve Saygılı, 2010). Ancak geliştirilen ölçeklerin günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünden çok sosyal problem çözme üzerine odaklandığı görülmektedir. Ayrıca söz konusu ölçekler daha çok yüksek öğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ya da yetişkin bireyler üzerinde geliştirilmiştir. Araştırmada geliştirilen ölçeğin ise hem ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygun olması hem de günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözülmesi sürecine odaklanması nedeniyle problem çözme becerilerine yönelik var olan ölçme araçlarından farklı özellikleri olduğunu söylemek mümkündür.

Genel olarak farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin karşılaştırıldığı ya da gelişimin izlendiği ulusal ve uluslararası literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde ise sıklıkla Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen problem çözme envanterinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak bilindiği gibi teknolojinin gelişmesiyle birlikte çevresel uyaranların da hızla arttığı günümüz koşullarında öğrencilerde farklı özellikler taşıyabilmektedir. Bu nedenle uzun yıllardır kullanılan ölçeklerin günümüz koşullarında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygunluğu tartışmalı bir konudur. Geçmişten günümüze geliştirilen ölçme araçlarının belli dönemlerde güncellenmesinin ya da yeni ölçek geliştirme çalışmalarının yapılmasının gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda da bu araştırmada geliştirilen ölçeğin literatürde yer alan ölçeklerle karşılaştırıldığında öğrenciler için daha uygun ve geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmada, bireylerinin davranışlarını ve becerilerini göstermelerinde etkili olan algı kavramı üzerinde durulmuştur. Bireylerin algılarının problem çözme becerilerinin yordanmasına da olanak tanıyacağı düşüncesiyle söz konusu ölçeğin amacına uygun olduğu söylenebilir. Sonuç olarak bu araştırmada öğrencilerin problem çözme becerileri algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda geliştirilen söz konusu ölçeğin yeni araştırmalarda kullanılmasına ilişkin öneriler sunulmuştur.

- Geliştirilen ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerileri algılarının geliştirilmesine yönelik yapılacak olan deneysel araştırmalarda bir veri toplama aracı olarak kullanılması,
- Geliştirilen ölçeğin, gerçekleştirilebilecek betimsel çalışmalar ışığında öğrencilerin problem çözme becerileri algılarına ilişkin var olan durumlarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olarak kullanılması,



- Büyüköztürk (2006)'e göre tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın % 30 ve üzerinde olması yeterli görüldüğünden ölçeğin sadece ilk faktörünün tek bir ölçek olarak yeni araştırmalarda kullanılması,
- Geliştirilen ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılması önerilebilir.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU

İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Gerçekleştirilen söz konusu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarının belirlenmesi için kullanılacak geçerli ve güvenilir nitelikte bir ölçek geliştirilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde geliştirilen ölçeğin bu alana katkı sağlayacak özgün bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür. İlköğretim öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği öğrencilerin problem çözme becerileri algılarının belirlenmesine ve buna bağlı olarak geliştirilmesine yönelik yapılabilecek olan yeni ve özgün araştırmalarda kullanılacak bir veri toplama aracı olarak araştırmacılara sunulmak üzere geliştirilmiş ve literatüre sunulmuştur.

Kaynakça

- Abell, N., Springer, D. W. ve Kamata, A. (2009). *Developing and Validating Rapid Assessment Instruments*. New York: Oxford University Press.
- Abou-Elhamd, K. A., Rashad, U. M. ve Al-Sultan, A. I. (2011). Applying problem-based learning to otolaryngology teaching. *The Journal of Laryngology and Otology*, 125(2), 117-120.
- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 1-12.



- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Altındağ, C., Göksel, Ç, Koray, Ö.ve Koray, A. (2012). *Eleştirel ve yaratıcı düşünme temelli fen ve teknoloji laboratuvarı uygulamalarının problem çözme ve yaratıcılık üzerine etkisi*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde: Türkiye (27-30 Haziran 2012)
- Armağan, F. Ö., Sağır, Ş. U. ve Çelik, A. Y. (2009). The effects of students' problem solving skills on their understanding of chemical rate and their achievement on this issue. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2678–2684.
- Balnaves, M. ve Caputi, P. (2001). *Introduction to Quantitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Brandt, D. ve Sell, R. (1986). The development of problem solving skills in engineering students in context. *European Journal of Engineering Education*, 11(1), 59-65.
- Belland, B. R., Glazewski, K. D. ve Ertmer, P. A. (2009). Inclusion and problem-based learning: roles of students in a mixed-ability group. *Research in Middle Level Education*, 32(9), 1-19.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Bulu, S. T. ve Pedersen, S. (2010). Scaffolding middle school students' content knowledge and ill-structured problem solving in a problem-based hypermedia learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 58(5), 507-529.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chen, C. (2010). Teaching problem solving and database skills that transfer. *Journal of Business Research*, 63(2), 175-181.



- Cheung, S. K. (2002). Evaluating the psychometric properties of the chinese version of the interactional problem-solving inventory. *Research on Social Work Practice*, 12(4), 490-501.
- Cramer, D. (2003). *Advanced Quantitative Data Analysis*. Philadelphia: Open University Press.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. ve Erol, M. (2010). Effects of the problem solving strategies instruction on the students' physics problem solving performances and strategy usage. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2239–2243.
- Drake, K. N. ve Long, D. (2009). Rebecca's in the dark: a comparative study of problem-based learning and direct instruction/experiential learning in two 4th-grade classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 1-16
- Fellows, R. ve Liu, A. (2008). *Research Methods for Construction*. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publications.
- Gaur, A. S. ve Gaur, S. S. (2009). *Statistical Methods for Practice and Research*. New Delhi: Response Books.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 10-22.
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerilerine, öz-yeterlik algı düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221-232.
- Güven, M. (2010). An analysis of the vocational education undergraduate students' levels of assertiveness and problem-solving skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2064–2070.



- Hawkins, D., Sofronoff, K. ve Sheffield, J. (2009). Psychometric properties of the social problem solving inventory-revised short-form: is the short form a valid and reliable measure for young adults?. *Cognitive Therapy and Research*, 33(5), 462-470.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 167-178.
- Jöreskog, K. G. (2007). *Factor Analysis and Its Extensions*. In R. Cudeck and R. C. MacCallum (Ed), *Factor Analysis at 100* (pp.47-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kline, R. B. (2003). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Küçüküran, G. (2005). Anne baba tutum ölçeği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 238-250.
- Lee, S. Y. (2007). *Structural Equation Modeling*. England: John Wiley & Sons Ltd.
- Lee, C. B. (2010). The interactions between problem solving and conceptual change: System dynamic modelling as a platform for learning. *Computers & Education*, 55(3), 1145-1158.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtler, K. H. (2006). *Methods Educational Research*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.



- Moorey, S., Hughes, P., Knynenberg, P. ve Michaels, A. (2000). The problem solving scale in a sample of patients referred for cognitive therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 28(2), 131-138.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage publications.
- Reynolds, J. M. ve Hancock, D. R. (2010). Problem-based learning in a higher education environmental biotechnology course. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 175-186.
- Serin, O. (2004). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve fene yönelik tutum ile başarıları arasındaki ilişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: Türkiye (6-9 Temmuz 2004)
- Serin, O., Serin, N. B. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sezen, G. ve Paliç, G. (2011). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya: Türkiye (27-29 Nisan 2011)
- Suzuki, L. A. ve Ahluwalia, M. K. (2004). Two decades of research on the problem solving inventory: A call for empirical clarity. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 429-438.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tambychik, T. ve Meerah, T. S. M. (2010). Students' difficulties in mathematics problem-solving: what do they say?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 142-151.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.



- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Uslu, M. ve Girgin, Ç. (2010). The effects of residential conditions on the problem solving skills of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3031–3035.
- Wakeling, H. C. (2007). The psychometric validation of the social problem-solving inventory revised with UK incarcerated sexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 19(3), 217-236.
- Yalçın, B., Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2008). Yetişkinler için problem çözme becerileri ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 251-269.
- Yavuz, G., Arslan, Ç. ve Gülten, D. C. (2010). The perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1630–1635.
- Yua, W. F., Sheb, H. C. ve Lee, Y. M. (2010). The effects of web-based/non-web-based problem-solving instruction and high/low achievement on students' problem-solving ability and biology achievement. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 187–199.
- Zeyrek, E. Y., Gençöz, F., Bergman, Y. ve Lester, D. (2009). Suicidality, problem-solving skills, attachment style, and hopelessness in turkish students. *Death Studies*, 33 (9), 815-827.



ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE İLE İLGİLİ DAVRANIŞ VE DÜŞÜNCELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Okan SARIGÖZ*

Öz:Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik davranış ve düşünceleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından belirlenmiştir. Araştırma, 2011-2012 öğretim yılında Hakkâri il merkezindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören 921 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada, “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçek “Çevresel Davranış Alt Ölçeği” ve “Çevresel Düşünce Alt Ölçeği” olmak üzere iki alt bölümden oluşmaktadır. Araştırmada “Genel Tarama Modeli” ve “Nedensel-Karşılaştırma Yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS istatistik paket programı kullanılmış verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tekyönlü varyans analizi olan Anova kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevresel davranış bakımından aralarında bir farklılığın olmadığı, ancak çevresel düşünce bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre hakkında daha duyarlı düşündükleri ve ayrıca öğrencilerin çevre ile ilgili haberleri, basın-yayın yoluyla istenilen seviyede takip etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ekoloji, Çevre, Çevre Eğitimi, Toplumsal Sorumluluk, Çevre Standartları, Ortaöğretim.

EVALUATION OF THE ENVIRONMENTAL BEHAVIOURS AND THOUGHTS OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Abstract:In this study, behaviors and thoughts of the secondary education students to the environment have been tried to be determined considering some of the variables. This research was applied on 921 students studying in secondary schools in the central province of Hakkâri in 2011-2012 academic year. “Environmental Attitude Scale for Secondary School Students” has been used in the study. The scale used consists of two subscales as “Environmental Behavior Subscale” and “Environmental Thought Subscale”. In this study,

* Öğr. Gör., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, okansarigoz@hakkari.edu.tr



General Review Model has been used. In addition, SPSS statistical software has been used for the analysis of survey data obtained, and in the analysis of the data, arithmetic mean, standart deviation, t-test of descriptive statistics, and ANOVA, a one way variance analysis have been used. As a result of the study, it has been attained that there is not a significant difference between the students in terms of the environmental behaviour of students according to gender, but the female students think more sensitive than male students in terms of environmental thinking about the environment, and also the students do not follow the news about the environment through the mass media at the desired level.

Keywords: Ecology, Environment, Environmental Education, Social Responsibility, Environmental Standards, Secondary Education.

GİRİŞ

Canlıların yaşamlarını sağlıklı olarak sürdürebilmeleri için birbirleriyle etkileşim içerisinde yaşayabilecekleri, barınma ve gıda gibi temel ihtiyaçlarını rahatça karşılayabilecekleri alan ya da alanlara ihtiyaçları vardır. Bu alan ya da alanlara çevre denilmektedir. Çevre, “canlı varlıkların yaşamsal bağlarla bağlı oldukları, etkiledikleri ve aynı zamanda çeşitli yollardan etkilendikleri alan ya da alanlardır” (Güney, 2003: 13). Cansaran ve Yıldırım’a (2010: 19) göre çevre, “belirli bir zamanda dolaylı ya da dolaysız olarak kişiyi etkileyen, ferdin maddi, manevi gelişmesini ve yaşam koşullarını belirleyen biyolojik, coğrafi ve toplumsal etkinliklerin tamamıdır”. Özey (2001: 21) ise çevreyi, “bir yuvadan veya bir evden tutun da dünyanın tamamına kadar canlıların yaşadığı ortamların tümü” olarak tanımlamaktadır.

Çevreye verilen zararlar 1865’li yıllarda buharın makinelerde kullanılmaya başlamasından hemen sonra modernleşme ve sanayileşmeyle beraber hızla artmış, teknoloji ve sanayileşmedeki gelişmeler su, hava, toprak ve gürültü kirliliği gibi sorunları da beraberinde getirmiştir. Çevre sorunları; insan nüfusunun artması ve belirli bölgelerde yoğunlaşarak toplanmasıyla daha da yaygınlaşmıştır. Zamanla dünyada çevre ile ilgili sorunlar ve kirlilikler daha büyük boyutlara ulaşmış, ekoloji bu olaylardan her geçen gün daha fazla olumsuz olarak etkilenmiştir. Dünya, çevre kirliliği ile ilk olarak “sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan farklı kirlenme türleri ve ikinci dünya savaşı sonrası artan dünya nüfusu ve doğal kaynakların aşırı kullanılması sonucu büyük bir tehdit altına girmiştir” (Aksoy ve Karatekin, 2011: 24). Sanayi devriminden günümüze kadar çevre ile ilgili kirliliklerin temel sebepleri arasında ilk sırayı hep *sanayileşme* almıştır. Çevreyi önemsemeden gelişen çarpık



sanayileşme, bilinçsiz zirai mücadele, su kirliliği, evsel atıklar, erozyon, orman yangınları, anız yakmalar, egzoz ve bacalardan çıkan zehirli gazlar vb. konular zamanla çevre eğitimi konusunu gündeme getirmiş ve bu konunun giderek önem kazanmasına yol açmıştır. Steel (2011: 3) çevre eğitiminin temel amacını “üzerinde yaşadığımız gezegendeki doğal varlıkların korunması için bireylere; ‘çevre ile insanlık arasında bir denge sağlayabilecek kişiler haline gelebilmeleri için’ gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak” olarak tanımlamaktadır. Ülkemizde çevre eğitimi, Ege-Marmara bölgesi başta olmak üzere, büyük şehirlerdeki hızlı ve kontrolsüz sanayileşme ve şehirleşmenin doğal çevrede yarattığı tahribatın bir sonucu olarak, ilk defa ciddi bir şekilde 1980’li yıllarda gündeme gelmiştir (Sencer ve Gökmen, 2004: 1).

İnsanlar yaşadıkları çevreye veya doğaya bilerek ya da bilmeyerek zarar vermektedirler. Bu zararlar insanların sayısı arttıkça ve doğaya gereken önem verilmedikçe daha da artmaktadır. “Çevre sorunları toplumsal ve ekonomik gelişmelerle paralel olarak, her geçen gün daha fazla artmaktadır. Bu artış, doğada binlerce yıllık bir birikimin sonucunda ortaya çıkmış olan olağanüstü yaşam döngüsünü tehdit eder bir noktaya gelmiştir” (Kılıç, 2006: 108). Oysa çevre ve doğa kendisine zarar verilmeye devam edilmediği takdirde kendisini yenileyebilmekte ve bir dönem sonra kendisine verilen zararları telafi edebilmektedir. Doğanın kendisine verilen zararları giderebilmesi için insanların da doğaya yardımcı olması gerekmektedir. Bir taraftan doğa kendisini yenilemeye çalışırken, diğer taraftan insanoğlu tarafından da çevreye ve doğaya verilen zararlar en aza indirilmeye çalışılmalıdır. Hatta eğer mümkün olabiliyorsa doğaya hiç zarar vermemeye çalışılmalıdır. Aksi halde bir dönem sonra tabiat; asit yağmurları, ozon tabakasının incelmeye, erozyon, heyelan, oksijen yetersizliği, sera etkisi ve güneşin zararlı ışınlarının direk dünyaya gelmesi gibi telafisi çok zor olan hatta bazen telafisi olmayan problemlere sebep olabilir. Yüksel ve Tokay (2004)’a göre insan istek ve gereksinimleri doğrultusunda varoluşundan beri doğadan yararlanmıştır. İnsanın bilgi birikimi ve tecrübesiyle doğaya egemen olma isteği, teknolojik olanakların artmasıyla beraber doğanın aşırı kullanılmasına neden olmuştur. Doğa, kendi kendini yenileyebilme özelliğinden dolayı önceleri bu zararlardan fazla etkilenmemiş ve kendisini yenileyebilmiştir. Ancak doğal kaynakların aşırı kullanımı, doğanın kendini yenileyebilme yeteneğinin üzerine çıktığında hava-toprak-su kirliliği, ormanların yok oluşu, toplu canlı ölümleri gibi sorunlarla insanları karşı karşıya getirmiş, böylelikle insanoğlu doğaya her zaman sahip çıkılması gerektiğini bir kez daha anlamıştır (Yüksel ve Tokay, 2004).



Doğa ve çevre ile ilgili konularda ciddi problemlerin yaşanmaması için bilinçli, sorumluluk sahibi ve çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirilmelidir. Bu, ancak bireylere küçük yaştan itibaren çevre eğitimi verilerek kazandırılabilir. “Çevre sorunlarının en aza indirilebilmesi için toplumların çevre konusunda bilgilendirilmesi, çevre sorunları konusunda da bilinçli ve bu sorunları çözmek için çaba sarf eden bireylerin yetiştirilmesi gereklidir. İnsanlarda görülmesi arzu edilen davranışların geliştirilebilmesi için de etkili bir çevre eğitiminin uygulanması gereklidir” (Yıldırım, Bacanak ve diğ., 2012: 122). Çevre eğitiminde amaç; çevreye karşı bilinçli, ilgili, çevredeki problemlerin farkına varan, çözüm üretebilen, yeni fikirler ortaya koyabilen, bilgili ve duyarlı bireyler yetiştirmektir. “Çevre eğitimi, bireylere çevreleri hakkında bilgi, bilinç, değer ve beceriler ile birlikte çevre sorunlarını çözüme kavuşturmak amacıyla harekete geçme kararlılığını da kazandırabilecek bir süreçtir” (Erol ve Gezer, 2006: 66). Bu süreçteki temel tutum ve değerleri kazandırabilmek için okul öncesi eğitimden başlayarak öğrencilere, çevre hakkında eğitim verilmeye başlanmalı ve ileriki okul hayatlarında ve yaşantılarında da bu eğitimlere ciddi bir şekilde devam edilmelidir. “Çevre eğitiminin amacına ulaşmasında büyük görev okullara düşmektedir” (Şimşekli, 2001: 74). Öğrencilere ilköğretimden hatta okul öncesi eğitimden başlanarak, hem teorik hem de pratik olarak derslerde, çevre eğitimi konularına yer vermeli ve genç yaşta bireylere temel çevre eğitimi verilmeli ve çevre bilinci kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Çevre ile ilgili olarak Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasının, Temel Haklar ve Ödevler kısmının, Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler bölümü 56. maddesinde “Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların ödevidir” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982) denilmektedir. Bu madde aslında çevre konusunun ne kadar önemli olduğunun ve ne kadar dikkat edilmesi gereken bir konu olduğunun altını çizmektedir. Bu kadar önemli olan bir konunun, farkına varılabilmesi ve çevre ile ilgili sorunların çözüme kavuşabilmesi için gerek okullarda öğrenim gören öğrencilere gerekse okul dışında hayatını devam ettiren tüm bireylere çevre ile ilgili olarak formal ya da informal eğitimler verilmelidir.

UNESCO tarafından 1997’de yapılan “6. Yetişkin Çevre Eğitimi” çalıştayının sonuçlarında; çevre eğitimindeki uygulamalı derslerin çoğunlukla çevre sorunlarıyla ilgili bilgilendirmelerle sınırlı kaldığı, çevresel teşviklerin yetersiz olduğu ve çevre eğitimi ile ilgili pratik çözümlerin nadiren verildiği belirtilmiştir. Ayrıca çevre eğitimi ile ilgili bilinçlendirme seminerlerine genellikle katılımcıların yakın çevrelerinin katıldığı, çevre eğitimi konusunda bilimsel ve teknolojik yaklaşımlara çoğunlukla bir ön yargının hakim olduğu, ideolojilerde



çoğunlukla kalkınma ve ekonomik büyümenin ön planda olduğu bu nedenle de çevre eğitimlerinin hala geri planda kaldığı belirtilmiştir (UNESCO, 1997: 13). Bu sonuçlar çevre eğitimi ile ilgili içinde bulunduğumuz durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Amaç

Araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik davranış ve düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere de cevap bulunmaya çalışılmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin çevre duyarlılığına yönelik davranışları nasıldır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin çevre duyarlılığına ilişkin düşünceleri nasıldır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin çevre duyarlılığına ilişkin davranışları ve düşünceleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Sınıf düzeyi,
 - c. Okul türü, değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 1. ve 2. alt problemlere cevap aramak amacıyla “Genel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Genel tarama modelleri “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2008: 79). Araştırmanın 3. alt problemine cevap aramak amacıyla nicel ilişkisel tarama modellerinden “Nedensel-Karşılaştırma Yöntemi” kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırma araştırmaları, “insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır” (Büyüköztürk ve ark., 2009: 15).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Hakkâri ili merkez ilçe sınırları içerisindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören 15045 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemine ise evrenden seçkisiz olarak belirlenen 921 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilere ait demografik bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilere ait sayısal veriler

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	445	48,32
	Erkek	476	51,68
	Toplam	921	100
Sınıf	9. Sınıf	475	51,57
	10. Sınıf	225	24,43
	11. Sınıf	221	24,00
	Toplam	921	100
Okul Türü	Fen Lisesi	48	5,21
	Anadolu Lisesi	86	9,34
	Anadolu Öğretmen Lisesi	115	12,49
	Meslek Lisesi	123	13,36
	Genel Lise (R.G.Ö.Y.L)	549	59,60
	Toplam	921	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin; 445'i kız (% 48,32), 476'sı (% 51,68) erkektir. Öğrencilerin % 51,57'si (f=475) 9. sınıfta, %24,43'ü (f=225) 10. sınıfta, % 24'ü (f=224) 11. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin % 5,21'i (f=48) Fen Lisesinde, % 9,34'ü (f=86) Anadolu Lisesinde, %12,49'u (f=115) Anadolu Öğretmen Lisesinde, % 13,36'sı (f=123) Meslek Lisesinde ve % 59,60'ı (f=549) Genel Lisede öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 9. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğrencilerin çevreye yönelik davranış ve düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla daha önceden Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği” araştırmacılar tarafından izin alınarak çalışmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine (cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi) yer verilmiştir. İkinci bölümde öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarını ölçebilmek için “Çevresel Davranış Alt Ölçeğine” ve üçüncü bölümde öğrencilerin çevreye yönelik düşüncelerini ölçebilmek için “Çevresel Düşünce Alt Ölçeğine” yer verilmiştir.



Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen 13 maddelik Çevresel Davranış Alt Ölçeğinin bütün maddelerinin birinci faktör yük değerleri ,584 ve üzerindedir. Ayrıca döndürme öncesinde birinci faktörün açıkladığı varyansın % 41.147 olması nedeniyle, ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılabilmesi önerilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,88$ hesaplanmış, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ,81 ve maddeler için madde-toplam korelasyonları ,51 ile ,66 arasında bulunmuştur. Ayrıca ölçekte alt % 27'lik ve üst % 27'lik grupların puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi analiz sonuçları da anlamlı çıkmıştır.

Çevresel Düşünce Alt Ölçeği ise toplam 14. maddelik kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin toplam varyans % 44.405 olarak tespit edilmiştir. Çevresel Düşünce Alt Ölçeğinin güvenilirliği iki yolla hesaplanmıştır: Birincisi ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve $\alpha = ,80$ bulunmuş, ikincisi test yarılama yöntemiyle ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış, testin Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ,75 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Çevresel Düşünce Alt Ölçeğine ilişkin ortalama, standart sapma, madde-toplam korelasyonu hesaplanmış, ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları ,33 ile ,51 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu alt ölçekte yer alan 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. ve 11. maddeler olumsuz düşünceleri ifade ettiği için puanlamaları tersten hesaplanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden Çevresel Tutum Ölçeğinin her iki alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tekrar hesaplanmış ve Çevresel Davranış Alt Ölçeği için $\alpha = ,843$ ve Çevresel Düşünce Alt Ölçeği için $\alpha = ,842$ bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar SPSS istatistik paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış, ayrıca ölçekten elde edilen puanların analizi için t-testi ve tekyönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çıkarımsal analizlerde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak belirlenmiştir. Ölçekteki olumsuz soruların cevapları ters çevrilerek hesaplanmıştır. Madde bazında puan ortalamalarının yorumlanmasında tablo 2'deki puan aralıkları ve karşılık gelen katılma ya da sıklık düzeyleri kullanılmıştır.

Tablo 2. Araştırmada kullanılan puanlara ilişkin katılma ve sıklık düzey aralıkları

Puan Aralığı	Çevresel Davranış Sıklık	Çevresel Düşünce Katılım
1.00-1.80	Hiç	Hiç Katılmıyorum
1.81-2.60	Çok az	Katılmıyorum
2.61-3.40	Arasıra	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	Çoğunlukla	Katılıyorum
4.21-5.00	Her zaman	Tamamen Katılıyorum

BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre Duyarlılığına Yönelik Davranışları Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çevresel Davranış Alt Ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Çevresel Davranış Alt Ölçeğine Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalamaları

Çevresel Davranış Alt Ölçeği Maddeleri	\bar{X}	Sıklık Düzeyi
7. Çevreye zarar veren birini çekinmeden uyarırım.	4.21	Her Zmn
8. Okulumuzda çevre temizliği ile ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü katılmak isterim.	3.81	Çoğunl.
9. Arkadaşlarım beni çevreye duyarlı biri olarak bilir.	3.78	Çoğunl.
11. Çevre konusundaki bilgilerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum.	3.62	Çoğunl.
13. Daha pahalı da olsa çevreye zarar vermeyen ürünleri tercih ederim.	3.50	Çoğunl.
10. Yaşanabilir bir çevre için gerekirse uzun süre ücretsiz çalışabilirim.	3.30	Ara Sıra
12. Bir ürün alırken atığının geri dönüşümlü olmasına dikkat ederim.	3.09	Ara Sıra
3. Çevreyle ilgili konuları işleyen belgeseller izliyorum.	2.97	Ara Sıra
1. TV ve radyolarda çıkan çevre ile ilgili programları izliyorum.	2.90	Ara Sıra
4. Ders kitapları dışında çevreyle ilgili kitaplar okuyorum.	2.90	Ara Sıra
2. Çevreyle ilgili gelişmeleri günlük gazetelerden takip ediyorum.	2.21	Çok Az
6. Çevreyle ilgili bilimsel makaleleri takip ediyorum.	2.19	Çok Az
5. Çevreyle ilgili popüler dergileri takip ediyorum.	2.15	Çok Az

Genel Aritmetik Ortalama: 3,13

Tablo 3’de öğrencilerin Çevresel Davranış Alt Ölçeği maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan madde, “Çevreye zarar veren birini görsem çekinmeden uyarırım” ($\bar{X}=4,21$) maddesidir. Bu maddeye verilen görüşlerden öğrencilerin çevreye olan duyarlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. En yüksek ikinci aritmetik ortalamaya sahip olan madde “Okulumuzda çevre temizliği ile ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü katılmak isterim” ($\bar{X}=3,81$) maddesidir. Bu maddeye verilen cevaplardan öğrencilerin çevre temizliğine karşı duyarlı oldukları söylenebilir. Üçüncü en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan madde, “Arkadaşlarım beni çevreye duyarlı biri olarak bilir” ($\bar{X}=3,78$) maddesidir, bu maddeye verilen cevaplardan öğrencilerin çevre ile ilgili görüşlerinin ölçek ortalamasının hemen üstünde olduğu söylenebilir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan son üç madde ise, “Çevre ile ilgili gelişmeleri günlük gazetelerden takip ediyorum”, ($\bar{X}=2,21$) bu maddeye verilen cevaplardan öğrencilerin çevre ile ilgili gazeteleri istenilen seviyede okumadıkları söylenebilir. “Çevre ile ilgili bilimsel makaleleri takip ediyorum” ($\bar{X}=2,19$) ifadesine verilen cevaplardan öğrencilerin çevre ile ilgili bilimsel makaleleri istenilen seviyede takip etmedikleri ve okumadıkları söylenebilir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan madde ise “Çevre ile ilgili popüler dergileri takip ediyorum” ($\bar{X}=2,15$) maddesidir, bu maddeye verilen cevaplardan öğrencilerin çevre ile ilgili popüler dergileri istenilen seviyede takip etmedikleri ve okumadıkları söylenebilir. Öğrencilerin ölçeğe verdiklerinin yanıtların genel aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin çevresel davranışlarla ilgili olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin ise kitap, gazete, popüler dergiler, bilimsel makaleler gibi bilgi odaklı yayınları takip etmek ile ilgili olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre Duyarlılığına İlişkin Düşünceleri Nasıldır?

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin çevre ile ilgili düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla “Çevresel Düşünce Alt Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Çevresel Düşünce Alt Ölçeğine Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalamaları

Çevresel Düşünce Alt Ölçeği Maddeleri	\bar{X}	Katılım Düzeyi
8. Çevre kendi kendini temizlediği için insanların atıkları problem olmaz.	1.76	Hiç Katılmıyorum
12. Doğal kaynakların hızla tüketilmesi geleceğimiz için önemli sorundur.	4.17	Katılmıyorum
1. Nesli tükenmekte olan canlılar çok abartılıyor, zaten doğada çok sayıda tür var, birkaçı tükense önemli değildir.	1.84	Katılıyorum
14. Yerkürenin giderek ısınması gelecekte facialara sebep olabilir.	4.14	Katılıyorum
9. Ozon tabakası özellikle Amerika üzerinde incelmış, Türkiye için bir tehlike yoktur.	1.95	Katılmıyorum
10. Odadan çıkarken ışığı kapatmak fazla bir enerji tasarrufu sağlamaz.	1.99	Katılmıyorum
11. Dünyada, insanların hiçbir zaman kirletmeyeceği kadar çok su vardır.	2.14	Katılmıyorum
7. Ev yapmak için en iyisi sulak alanlar kurutulmalı ve o bölgelerde ev yapılmalıdır.	2.17	Katılmıyorum
13. Türkiye'nin önemli sorunlarından biri çarpık kentleşmedir.	3.74	Katılıyorum
3. Erozyon artık ülkemizde görülmemektedir.	2.50	Katılmıyorum
5. Orman vasfını kaybetmiş arazilerin, ülkeye gelir getirmesi amacıyla satılmasında bir sakınca yoktur.	2.51	Katılmıyorum
4. Tarımda kullanılan böcek ilaçları çevre için faydalıdır.	2.54	Katılmıyorum
6. Milli parklarda ve ormanlarda turizm amaçlı binaların yapımına devlet izin vermelidir.	2.57	Katılmıyorum
2. Tarihi yerlere para harcamak yerine lüks yollar yapılırsa ülkemiz için daha faydalıdır.	2.85	Kısmen Katılıyorum

Genel Aritmetik Ortalama: 3,02

Tablo 4'de öğrencilerin Çevresel Düşünce Alt Ölçeği maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları olumsuz soruların yanıtları ters çevrilerek büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan olumsuz madde, “Çevre kendi kendini temizlediği için insanların atıkları problem olmaz” ($\bar{X}=1,76$) maddesidir, bu maddeye verilen cevapların aritmetik ortalamasından öğrencilerin çevresel atıklara olan duyarlılıklarının istenilen seviyeye yakın olduğu sonucuna ulaşılabilir. En yüksek ikinci aritmetik ortalamaya sahip olan madde, “Doğal kaynakların hızla tüketilmesi geleceğimiz için önemli sorundur” ($\bar{X}=4,17$) maddesidir, bu maddeye verilen cevaplardan öğrencilerin doğal kaynaklara olan duyarlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Üçüncü en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan madde, “Nesli tükenmekte olan canlılar çok abartılıyor, zaten doğada çok sayıda tür var, birkaçı tükense önemli değildir” ($\bar{X}=1,84$) maddesidir, bu maddeye verilen cevapların aritmetik ortalamasından hareketle öğrencilerin doğadaki türlere

ve canlılara olan duyarlılıklarının istenilen seviyede olmadığı söylenebilir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip üç madde ise “*Tarımda kullanılan böcek ilaçları çevre için faydalıdır*” ($\bar{X}=2,54$) bu maddeye verilen cevapların aritmetik ortalamasından hareketle öğrencilerin zirai mücadele ilaçlarının zararları ve tabiata olumsuz etkileri konusunda öğrencilerin bilgi ve duyarlılık bakımından seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. “*Milli parklarda ve ormanlarda turizm amaçlı binaların yapımına devlet izin vermelidir*” ($\bar{X}=2,57$) bu maddeye verilen cevapların aritmetik ortalamalarından hareketle öğrencilerin milli parklar, ormanlar, koruluklar, piknik alanları gibi alanların korunması konusunda öğrencilerin bilgi ve duyarlılıklarının istenilen seviyede olmadığı söylenebilir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan madde ise, “*Tarihi yerlere para harcamak yerine lüks yollar yapılırsa ülkemiz için daha faydalıdır*” ($\bar{X}=2,85$) maddesidir, bu maddeye verilen cevaplardan öğrencilerin tarihi yerlerin korunması ve temel miraslara sahip çıkılması konusundaki bilgi, bilinç ve duyarlılıklarının istenilen seviyede olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtların genel aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin çevre eğitiminin gelecek nesiller için de önem arz etmesi ve önemi ile ilgili olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin ise zirai mücadeleler ve doğal afetler ile ilgili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çevreye ilişkin davranış ve düşünceleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma için ortaöğretim öğrencilerine uygulanan Çevresel Tutum Ölçeği, Çevresel Davranış Alt Ölçeği ve Çevresel Düşünce Alt Ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu nedenle cinsiyete bağlı olarak öğrenci davranışları her iki alt ölçek için de ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Çevresel Davranış Alt Ölçeğine verdikleri cevapların Cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	445	41,06	8,89	919	1,31	,19
Erkek	476	40,22	10,50			

* $p>0.05$

Tablo 5’deki veriler incelendiğinde, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında Çevresel Davranış puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı

görülmektedir ($t_{(919)}=1.31$; $p>0.05$). Bu sonuçlardan hareketle, kız ve erkek öğrencilerin çevre duyarlılığına yönelik davranışları benzer sıklıkla sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Çevresel Düşünce Alt Ölçeğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	445	54,48	10,62	919	3,25	,001
Erkek	476	52,15	11,15			

* $p<0.05$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında *Çevresel Duyarlılık* bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(919)}=3.25$; $p<0.05$). Araştırma sonuçlarından hareketle, kız öğrencilerin, ($\bar{X}=54.48$) çevre duyarlılığına ilişkin düşüncelerinin erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=52.15$) daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çevreye ilişkin davranış ve düşünceleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma için ortaöğretim öğrencilerine uygulanan Çevresel Tutum Ölçeğinin alt ölçek grupları olan *Çevresel Davranış Alt Ölçeği* ve *Çevresel Düşünce Alt Ölçeği* öğrencilerin sınıf seviyelerine göre, her iki alt ölçek için de ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine İlişkin Çevresel Davranış Alt Ölçeğine Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
1) 9.	475	42.28	9,49	G.arası	2722,98	2	1361,49	14,72	,000	1-2
2) 10.	225	39.15	10,05	G.içi	84890,78	918	92,47			1-3
3) 11.	221	38.57	9,44	Toplam	87613,76	920				

* $p<0.05$

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin Çevresel Davranış Alt Ölçeğine verdikleri cevaplar arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(2,918)} = 14.72$; $p < .05$]. Bu farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi sonucunda ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerin ($\bar{X} = 42.28$), ortaöğretim 10. sınıf ($\bar{X} = 39.15$) ve 11. sınıf ($\bar{X} = 38.57$) öğrencilerine göre çevreye karşı daha olumlu davranış sergiledikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyine İlişkin Çevresel Düşünce Alt Ölçeğine Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
1) 9.	475	53.24	11,05	G.arası	736,03	2	368,01	3,083	,046	3-2
2) 10.	225	52.05	11,02	G.içi	109586,36	918	119,37			
3) 11.	221	54.61	10,56	Toplam	110322,39	920				

* $p < 0.05$

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin Çevresel Düşünce Alt Ölçeğine verdikleri cevaplar arasında sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(2,918)} = 3.083$; $p < .05$]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonucunda ortaöğretim 11. sınıfta öğrenim gören ($\bar{X} = 54.61$) öğrencilerin, 10. sınıfta öğrenim gören ($\bar{X} = 52.05$) öğrencilere göre çevre duyarlılığına ilişkin düşüncelerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çevreye ilişkin davranış ve düşünceleri Okul Türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma için ortaöğretim öğrencilerine uygulanan Çevresel Tutum Ölçeğinin alt ölçek grupları olan Çevresel Davranış Alt Ölçeği ve Çevresel Düşünce Alt Ölçeği öğrencilerin öğrenim gördükleri Okul Türlerine göre her iki alt ölçek için de ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Tablo 9. Öğrencilerin Okul Türüne İlişkin Çevresel Davranış Alt Ölçeğine Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

N	\bar{X}	Ss	Var.	Kar.	Sd	Kar.	F	p
---	-----------	----	------	------	----	------	---	---

Branş	Kay.	Top.	Ort.
1) Fen L.	48 41,54 9,54	G.arası 604,01	4 151,00 1,590 ,175
2) Anadolu L.	86 40,71 9,47	G.içi 87009,74	916 94,98
3) And. Öğr. L.	115 38,56 9,53	Toplam 87613,76	920
4) Meslek L.	123 40,96 9,74		
5) Genel L.	549 40,96 9,85		

* p>0.05

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin Çevresel Davranış Alt Ölçeğine verdikleri cevaplar arasında Okul Türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F_{(4,916)}=1.590$; $p>.05$]. Bu verilerden hareketle farklı türden ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin çevre duyarlılığına yönelik davranışları benzer sıklıkla sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 10. Öğrencilerin Okul Türüne ilişkin Çevresel Düşünce Alt Ölçeğine verdikleri cevapların analiz sonuçları

Branş	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
1) Fen L.	48	60,56	8,77	G.arası	15127,86	4	3781,96	36,39	,00	1-5; 1-4;
2) Anadolu L.	86	56,60	9,13	G.içi	95194,52	916	103,92			2-4; 2-5;
3) And.Öğr. L.	115	61,55	7,31	Toplam	110322,39	920				3-2; 3-4;
4) Meslek L.	123	51,20	11,1							3-5
5) Genel L.	549	50,85	10,7							

* p<0.05

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin Çevresel Düşünce Alt Ölçeğine verdikleri cevaplar arasında Okul Türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(4,916)}=36.39$; $p<.05$]. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonucunda, Fen Lisesinde öğrenim gören ($\bar{X}=60.56$) öğrencilerin, Genel Lisede ($\bar{X}=50.85$) ve Meslek Lisesinde ($\bar{X}=51.20$) öğrenim gören öğrencilere göre; Anadolu Lisesinde öğrenim gören ($\bar{X}=56.60$) öğrencilerin, Meslek Lisesi ($\bar{X}=51.20$) ve Genel Lisede ($\bar{X}=50.85$) öğrenim gören öğrencilere göre, Anadolu Öğretmen Lisesinde ($\bar{X}=61.55$)



öğrenim gören öğrencilerin, Anadolu Lisesi ($\bar{X}=56.60$), Meslek Lisesi ($\bar{X}=51.20$) ve Genel Lisede ($\bar{X}=50.85$) öğrenim gören öğrencilere göre çevre hakkında daha duyarlı düşündükleri söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma Hakkari ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik davranış ve duyarlılıklarını belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine bağlı olarak öğrencilerin çevreye yönelik düşünce ve davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çevresel Davranış Alt Ölçeği ($\bar{X}=3,03$) ile Çevresel Düşünce Alt Ölçeğine ($\bar{X}=3,12$) verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde bu değerlerin birbirine çok yakın ve olumlu yönde oldukları görülmektedir. Daha önce akademisyenler tarafından yapılan bazı çevresel araştırmalarda da olumlu yönde ve benzer değerler bulunmuştur (Bonett & Williams, 1998; Aydın ve Kaya, 2011; Tuncer ve Diğ., 2004; Aydın ve Çepni, 2012).

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete bağlı olarak Çevresel Davranış ve Çevresel Düşünce alt ölçeklerine verdikleri yanıtların t-testi sonuçlarına bakıldığında, “çevresel davranış” bakımından erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak “çevresel duyarlılık” bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin tabiata karşı benzer davranışlar sergiledikleri ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha hassas oldukları belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Spellman, Field ve Sinclair (2003); Deniz ve Genç (2007) tarafından yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha duyarlı ve hassas olmalarının sebebini kız öğrencilerin çevre hakkında daha endişeli olmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak Çevresel Davranış ve Çevresel Düşünce alt ölçeklerine verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına bakıldığında 9. sınıfta okuyan öğrencilerin 10. ve 11. sınıfta okuyan öğrencilere göre çevreye karşı daha olumlu davranış içerisinde oldukları ancak düşünce bakımından 11. sınıfta okuyan öğrencilerin 10. sınıfta okuyan öğrencilere göre çevresel faktörler hakkında daha hassas düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda da



benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sever ve Yalçınkaya (2012); Çabuk ve Karacaoğlu (2003)'nun yaptığı araştırmalarda, “çevre eğitimi” dersi alan öğrencilerin bu dersi almayan öğrencilere göre çevre yönelik daha hassas ve duyarlı davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin 9. sınıfta çevre dersi aldıkları ve dersi aldıkları dönemde derslerin de etkisiyle çevreye karşı hassas davranışlar sergiledikleri ancak zamanla daha üst sınıflarda dersin etkisinin azalmasından dolayı çevreye karşı duyarlılığın zamanla azaldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü değişkenine göre “çevresel davranış” bakımından aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak “çevresel duyarlılık” bakımından Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Liselerde okuyan öğrenciler arasında, liselere yerleştirme sınavlarında daha yüksek puanla öğrenci alan okullarda okuyan öğrencilerin daha düşük puanla öğrenci alan okullarda okuyan öğrencilere göre çevreye karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin okuldaki başarıları ile çevreye karşı duyarlılıklarının doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, çevre ile ilgili bilimsel makaleleri, bilimsel yazıları, popüler dergileri basın yayın yoluyla takip ederim maddelerinin en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddelerden hareketle öğrencilerin çevre ile ilgili gerek görsel yayınları gerekse basında çıkan yazıları yeteri kadar takip etmedikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle, çevre ile ilgili yayınların, öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte olması öğrencileri çevre konularına daha duyarlı hale getirecektir.

Öğrencilerin Çevresel Davranış ve Çevresel Düşünce alt ölçeklerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çevre kirliliğine neden olan etkenler hakkında yeterince bilgi sahibi oldukları ancak buna rağmen doğaya zarar veren maddeleri kullanmaktan kaçınmadıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle, tüm okullarda çevresel eğitimler verilerek ilgili kurum ve kuruluşlardan da çeşitli yardımlar alınarak öğrenciler; çevreyi koruma, doğaya sahip çıkma, tabiata zarar verecek maddelerin tüketiminden kaçınma vb. konularda bilinçlendirilmelidirler.

Öğrencilerin doğaya, tabiata, ekolojiye, ekosisteme, yeşile ve yeşil alanlara olan duyarlılıklarını artırabilmek için TEMA Vakfı, Çevre ve Orman Bakanlığı, UNESCO gibi kurum ve kuruluşlardan yardım istenerek öğrencilere fidan dikme, yeşil alan oluşturma, doğayı koruma, tabiata sahip çıkma vb. konularda uygulamalı eğitimler verilerek onların doğaya ve çevreye olan duyarlılıkları artırılmalıdır.



Öğrencilerin çevreye yönelik tutum, davranış ve düşüncelerini olumlu yönde arttırabilmek ve onları çevreye karşı sorumluluk sahibi ve duyarlı bireyler haline getirebilmek için öğretim programlarındaki çevresel konular daha ilgi çekici hale getirilerek bu konulara ayrılan zaman arttırılmalıdır.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU

Fen Bilimleri, Fen Eğitimi ABD.

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Bu araştırmada öğrencilerin çevre kirliliğine ve çevre eğitimine yönelik düşünce, davranış ve duyarlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılıkları hakkında tüm akademisyen, öğretmen, öğrenci ve eğitimcilere fikir vermesi, yapılan araştırmalara ışık tutması, alandaki bilgi birikimine katkı sağlaması ve kaynak oluşturması bakımından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2011). Farklı Programlardaki Lisans Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 23-36.
- Aydın, F. ve Çepni O. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Karabük İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Secondary Education Students Thoughts and Behaviours Towards Environment: Karabük Sample-Turkey. *American Eurasian Journal of Agricultural Environmental*, 10(2), 248-256.
- Bonnett, M. & Williams, J. (1998). Environmental Education and Primary Children's Attitudes Towards Nature and the Environment. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 159-174.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cansaran, A., Yıldırım, C., Bozkurt, O. ve diğ., (2010). *Çevre Eğitimi*. Orçun Bozkurt (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Deniş, H. ve Genç, H. (2007). Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 20-26.
- Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of Elementary School Teachers Attitudes Toward Environmental and Environmental Problems. *International Journal and Environmental & Science Education*, 1(1), 65-77.
- Spellman, G., Field, K. & Sinclair, J. (2003). An Investigation Into UK Higher Education Students' Knowledge of Global Climatic Change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(1), 6-17.
- Güney, E. (2003). *Çevre ve İnsan*. İstanbul: Çantay Yayınevi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılıç, S. (2006). Modern Toplumda Ekolojik Bir Yaklaşım. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 108-127.
- Özey, R. (2001). *Çevre Sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Sencer, Ö. ve Gökmen S. (2004). *Tarımsal Ekoloji*. Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat: Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Sever, R. ve Yalçınkaya, E. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevresel Tutumlarının İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 1-15.
- Steele, A. (2011). Beyond Contradiction: Exploring the Work of Secondary Science Teachers as They Embed Environmental Education in Curricula. *International Journal and Environmental & Science Education*, 6(1), 1-22.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesine Seçilen Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi ve Görevli Öğretmenlerin Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 83-92.
- Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C. ve Ertepinar, H. (2004). Environmental Attitudes of the 6th Grade Students From Rural and Urban Areas: A Case Study for Ankara. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 167-175.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Sağlık Hizmetleri ve Çevrenin Korunması, 56. Madde. Erişim: <http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/anayasa.uc?p1=56>



UNESCO, (1997). 6a Adult Environmental Education, Awareness and Environmental Action.

Erişim: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/6a.pdf>

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.

Yıldırım, C., Bacanak, A. ve Özsoy, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134.

Yüksel, Ş. ve Tokay, S. (2004). *Çevre ve İnsan*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Hasan Basri MEMDUHOĞLU**

Fuat TANHAN***

Öz:Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen kurumsal faktörleri belirlemeye dönük bir ölçek geliştirmektir. Araştırma Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 77 öğretim elemanından oluşan bir çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi tekniği olan temel bileşenler analizi kullanılmış, her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca, ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Araştırmada “Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği”nin (ÖBEÖFÖ); öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri ve uygulamaları, yönetsel hizmetler ve uygulamalar, iletişim, fiziksel ortam ve donanım olmak üzere dört faktörden oluştuğu ve ölçeğin eğitim örgütlerinde öğrenci başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Üniversite, akademik başarı, iletişim becerileri, mesleki yeterlikler

STUDY OF ORGANISATIONAL FACTORS SCALE’S VALIDITY AND RELIABILITY AFFECTING UNIVERSITY STUDENTS’ ACADEMIC ACHIEVEMENTS

Abstract: The aim of the present study is to develop a scale which defines institutional factors affecting academic achievements of university students. The study has been done on study group which consists of 77 academicians from Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education. For the content validity and structure validity of the scale, Principal Component Analysis, a technique of factor analysis, was used. Item total correlation was

* Bu çalışma 1-3 Mayıs 2009 tarihlerinde Çanakkale’de düzenlenen II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde (The First International Congress of Educational Research) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr. YYÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi ABD İletişim: hasanmemduhoglu@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. YYÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. İletişim: fuattanhan@yyu.edu.tr

examined for distinctive power of each item. The results examined confirmative factor analysis. For reliability, Cronbach Alpha value was used. In the study, it is concluded that “Scale of Organizational Factors Affecting Student Academic Achievement” is a four-factor scale. These factors are professional efficiencies and practices, administrative services and practices, communication, physical environment and equipment. It is also seen that the scale is a valid and reliable tool which could measure organizational factors affecting student academic achievements in educational institutions.

Keywords: University, academic achievement, communication skills, occupation capability

Giriş

Üniversitelerde öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesi, üniversitelerin öncelikli hedefleri arasında yer alır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok bireysel, çevresel ve kurumsal faktörden söz edilebilir. Bu çalışma, bireysel ve çevresel faktörlerden ziyade özellikle akademik başarıyı etkileyen örgütsel faktörleri belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler arasında öğretim üyelerinin; iletişim ve insan ilişkileri, öğretim strateji ve yöntemleri, öğrenme kuramları ve motivasyon, ölçme ve değerlendirme, alan yeterliliği ve alandaki yeni gelişmeleri izleme ve sınıf yönetimi bilgi ve becerileri gibi yeterlilikleri sayılabilir. Ayrıca kurum kültürü, yönetim anlayışı, kurumun fiziksel ortam ve donanımı da öğrencinin akademik başarısı üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Bu açıdan ifade edilen örgütsel faktörlerin öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmesi önemli görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı

Üniversitede öğrenci olmak, üniversite yaşamı, genelde ülkemizde ve diğer ülkelerde kaygı ve stres üretecek bir ortamın niteliğini taşımaktadır. Üniversite öğrencisi, birey olarak kendi gelişimsel sorunları olan bir kişidir. Üniversite öğrencisi çocukluktan gençliğe ve yetişkinliğe geçme döneminin sıkıntılarını yaşayabilmektedir. Kendi kimliğini bulma, toplumsal yönden yerel ve çocukluk döneminin değerlerini, daha geniş toplumun ulusal ve evrensel değerlerini benimseme ve uzlaştırma, toplum değerlerine uyum sağlama, sosyal olgunluğa erişme durumundadır (Çuhadaroğlu, 1989).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı; öğrencilerde istenen yöndeki davranış değişikliklerini sağlamak olduğuna göre bu etkinliklerin odak noktasını öğrenciler teşkil eder.

Böylelikle, eğitim amaçları yönündeki davranış değişikliklerinin öğrencide ne ölçüde gerçekleşebildiğinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi bir eğitim sistemi çerçevesinde yapılan değerlendirme işlemlerinin en önemlileri arasında sayılabilir (Koç, 1978). Bu değerlendirmenin önemli bir boyutunu öğrencilerin akademik başarıları oluşturmaktadır.

Wolman'a göre başarı (1973), "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir". Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "Akademik Başarı" kastedilmektedir (Carter ve Good,1973).

Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki bilişsel davranış değişmelerini ifade eder (Ahmann ve Stanley Marvin, 1971). Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir (Julian ve Stanley, 1972). Öğrencilerin akademik başarısında etkili olan çok sayıda faktörün olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları, öğrencinin zihinsel kapasitesi, duyuşsal özellikleri, öğretim hizmetinin niteliği, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, öğretmen niteliği, sınıf ya da okul koşulları olarak sıralanabilir (Jersild, 1983; Bloom, 1979; Can, 1992). Bu faktörler genel bir sınıflandırmayla bireysel, çevresel ve örgütsel olarak gruplandırılabilir.

Literatürde üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörlerle ya da yordayan değişkenlerle ilgili araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar genellikle üniversite döneminde öğrenciyi etkileyen okul, çevre, aile, sosyo-ekonomik durumu, arkadaş grubu, üniversitenin imkanları, motivasyon, meslek seçimi vb. gibi etmenler üzerine odaklanmıştır. (Özgüven, 1974, 1997, Lazarus, 1984, Çuhadaroğlu, 1989, Özbay, Çoruh, 1989; Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004). Ancak üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörlerle ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır

Üniversite öğrencilerinin birçoğu, yılsonu itibariyle başarısızlığa uğrayabilmektedir. Öğrencilerin başarısızlığının önlenmesi, başarıyı etkileyen faktörlerin belirlenmesine bağlıdır. Başarıyı etkilemede önemli olan faktörler bilinirse başarısızlığı doğuran nedenlerin kontrol altına alınabileceği düşünülmektedir (Özgüven, 1974).

Çeşitli araştırmalarda dersler ve başarı düzeyi ile ilgili sorunların öğrencilerce en önemli stres kaynağı olarak algılandığı ortaya çıkmaktadır (Aksu ve Paykoç, 1986; Özbay, 1997; Özgüven, 1980). Öğrencilerin bu denli önemli olan akademik başarı istediği alanda eğitim, ekonomik durum, ailenin yanında kalmak, öğrencilerin ruhsal durumu, öğrencinin başarısına ve yaşantısına yansımaktadır.

Akademik alanlarla ilgili sorunların birçoğu öğrenciyi üniversiteye girmeye iten nedenlerden kaynaklanmaktadır. Genellikle üniversiteye giriş nedeni olarak bir meslek sahibi olmak, kişilik geliştirmek, aileden ayrıлып bağımsız olmak, bir statü sahibi olmak ve bilimsel çalışma yapmak görünürdeki nedenler olarak sayılabilir. Bu doğrultuda üniversiteye giriş nedenlerini psikolojik, ekonomik ve toplumsal olmak üzere üç boyutlu olarak düşünülebilir (Özbay, 1997).

Rolon ve Richards (1965) üniversite öğrencilerinin akademik başarısı ile ders dışı faaliyetlere katılma durumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında akademik ve akademik olmayan alanlardaki başarının oldukça birbirinden bağımsız kabiliyet alanları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tarman (1947); Fankel (1958); Astin (1964) ve Nichols (1965) tarafından gerçekleştirilen araştırmalara göre öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesi ile akademik öğrenim derecesi yönünden yüksek düzeydeki ailelerden olması başarılarını olumlu, bu iki etmen yönünden düşük olanların ise olumsuz yönde etkilemektedir (Akt: Özgüven, 1974).

Özbay (1997), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin temel problem alanlarını kişiler arası ilişkilere ilişkin problemler, akademik ve mesleki problemler, nevrotik eğilimler, depresyon, aile ile ilgili problemler, yardım arama davranışları olarak belirlemiştir. Araştırmada bu problem alanları ile üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu problem alanlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel yaşantılarını önemli düzeyde etkileyebilmektedir. Koç, Avşaroğlu ve Sezer de (2004), Özbay'ın belirlediği bu problem alanları ile üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile aileye ilişkin problemler, nevrotik eğilimler ve akademik ve mesleki problemler arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Çoruh (1989), Üniversite gençliğinin üniversite ortamında uyum sağlaması gereken değişiklikleri akademik, benlik, kimlik gelişimi, yalnızlık, yurtlarda kalmak, kişiler arası

ilişkiler çerçevesinde ele almıştır. Yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin genelde kişisel, sosyal, mesleki, eğitsel karmaşalar, ailevi problemler ve kararlar konusunda psikolojik danışmaya ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Şahin (1989) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin genellikle psikolojik sağlık, danışacak kimse bulamama sorunu, toplum, kişilik kuralları, başarı, yalnızlık ve çevreyle ilişki konularında yardım arama çabalarında bulduklarına değinmiştir (Akt: Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004),

İmamoğlu (1993) üniversite gençlerinin akademik yaşantıları ile ilgili sorunları üniversiteye giriş nedenleri, başarı, eğitim-öğretim sistemi ve üniversite içi iletişim-bilgi edinme sorunları başlıkları altında ele almaktadır. Akademik başarı, öğrenciler üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Ames (1981) ve Weiner'e (1984) göre bireyler başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum, başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duyuşsal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir (Akt: Aydın, 1988).

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler üzerinde durulmuştur. Bu faktörler, öğretim üyelerinin mesleki yeterlilik ve uygulamaları, yönetsel hizmet ve uygulamalar, iletişim ve fiziksel ortam ve donanım olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve pratikleridir. Öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerileri (alan yeterliliği, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, öğretim yöntem ve stratejileri, alandaki yenilik ve gelişmeleri izleme) ile uygulamaları (adalet, öğrenciyi önemseme, sorumluluk, hazırlık yapma) öğrencilerin akademik başarılarını etkiler. Diğer eğitim düzeylerinde olduğu gibi, üniversite düzeyinde de öğrencilerin sıkı alışılmış öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri yerine, öğrencileri aktif kılan, onların ilgisini çeken öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi, çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği önemli bir zorunluluktur.

Üniversitedeki yönetim anlayışı da öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bir değişken olarak kabul edilmektedir. Yönetsel hizmet ve uygulamalar (psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, sosyal ve kültürel etkinliklerin desteklenmesi, sorunların çözümünde öğrencilerin görüşlerini dikkate alma ve karar katma, öğrencilerine bilimsel/özgür bir ortam sağlama) doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenciler üzerinde etki yaratmaktadır.

Üniversitedeki açık iletişim ortamı (öğrencilerin yönetim ve öğretim üyeleri ile rahatça iletişim kurabilmeleri, sorunlarını çekinmeden anlatabilmeleri) öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olan başka bir faktördür. Ayrıca fiziksel ortam (mekân, ısı, mevcut, ışık, estetik) ve donanım (araç gereç, ekipman) akademik başarıyı etkileyebilecek diğer örgütsel faktörler olarak değerlendirilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörlerle ya da yordayan değişkenlerle ilgili araştırmalar genellikle kişisel özellikler, ortam, çevre, aile, sosyo-ekonomik durumu, arkadaş grubu, üniversitenin imkanları, motivasyon, meslek seçimi vb. gibi etmenler üzerine odaklandığından ve üniversite öğretimcilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörlerle ilgili çalışmalar sınırlı olduğundan bu konuda araştırmalar yapma ihtiyacının olduğu söylenebilir.

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen kurumsal faktörleri belirleme ölçeğini geliştirmektir. Ölçek öğretim elemanlarına yönelik olarak yapılandırılmıştır.

Öğrencilerin akademik başarıları, üniversitelerin öngördüğü hedefleri gerçekleştirmesi bağlamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Literatürde üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının istenen düzeyde olmadığına yönelik araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Bu eleştiri ve değerlendirmeler üniversite ve fakülte yönetimleri ile öğretim elemanları açısından da bir kaygı konusudur. Bu açıdan üniversite öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen, özellikle kurumsal yönetim ve öğretim elemanlarının yeterlikleri ile ilgili faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Geliştirilmekte olan bu ölçek, öğrencilerin akademik başarıları açısından kurumsal faktörleri ortaya koyacaktır. Böylelikle üniversiteler ve öğretim elemanları bu ölçek bağlamında kendilerini değerlendirme olanağını yakalayabileceklerdir.

Yöntem

Araştırma tarama desenindedir. Aşağıda, araştırmanın çalışma grubu, ölçme aracının geliştirilmesi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler üzerinde durulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan toplam 77 öğretim elemanından oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının 5'i profesör, 11'i doçent, 36'sı doçent, 16'sı öğretim görevlisi ve 9'u araştırma görevlisidir. Öğretim elemanlarının 9'u kadın, 68'i erkektir. Öğretim elemanlarının 16'sı yönetsel bir görev yürütürken (anabilim dalı başkanı, bölüm başkanı, dekan yardımcısı vb), 61'i herhangi bir yönetsel görev yapmamaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Üniversitelerde öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek amacıyla birinci aşamada 58 maddeden oluşan bir anket taslağı oluşturulmuştur. Anket taslağının geliştirilmesi aşamasında yurtiçi ve yurtdışı literatür incelenmiş ve elde edilen bilgilerin yardımıyla ölçek öğretim üyelerinin mesleki yeterlilik ve uygulamaları, yönetsel hizmet ve uygulamalar, iletişim ve fiziksel ortam ve donanım boyutlarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Anket taslağındaki madde sayısı, ikinci aşamada, yukarıdaki boyutlarla ilişkisi olmayan veya düşük ilişki gösterdiği tahmin edilen maddelerin elenmesi ve benzerlik taşıyan ifadeler arasında eleme yapılması sonucunda 45 maddeye indirgenmiştir. Bu taslak araç, üçüncü aşamada, alanda uzman 8 kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemesinden sonra söz konusu ölçeğin madde sayısı, tekrarların ve benzer ifadelerin çıkarılması ile 30 maddeye indirgenerek uygulamaya hazır hale getirilmiş ve "Öğrenci Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği'nin" (ÖBEÖFÖ) olarak adlandırılmıştır. ÖBEÖFÖ'nde, katılımcıların verilen ifadelere ilişkin tepkilerini belirlemede Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) orta düzeyde katılıyorum, (4) katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum seçeneklerinden oluşmuştur. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim fakültesinde görevli 95 öğretim elemanına uygulanan anketlerden 77'si geri gelmiş ve analizlerde kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Akademik Başarayı Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği'nin (ÖBEFÖ) yapı geçerliliği için açılımlayıcı (exploratory) faktör analizi; edinilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi uygulanmıştır. Açılımlayıcı faktör analizinde

temel bileşenler analiz yöntemi, doğrulayıcı faktör analizinde ise maksimum olabilirlik yöntemi esas olarak alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için de iç tutarlılık katsayısını elde etmeyi hedefleyen Cronbach Alfa değeri ölçüt olarak değerlendirilmiştir.

Faktör analizi, ölçeklerin geçerlik çalışmaları için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemi olan faktör analizi (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2002), açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki biçimde ele alınmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi, maddeler arasındaki ilişki yapısını inceleyerek, ölçme aracının yapı geçerliğini keşfetmeye çalışır. Doğrulayıcı faktör analizi ise, bazı ölçütler doğrultusunda açımlayıcı yöntemin iddia ettiği modeli sınamayı ve modelin uygunluğunu (model fit) test etmeyi amaçlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra sonuçların doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle test edilmesi literatürde sıklıkla başvurulan bir yöntem olup (Maruyama, 1998); çalışmanın güçlü kuramsal bir temele sahip olduğunun (Şimşek, 2007) bir kanıtı olarak da değerlendirilir.

Toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu önemli görülmektedir. Örneklem uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği'nin geliştirilmesi çalışmasında veriler, detayları belirtilen istatistiksel yöntemler ile incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğrenci Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği'nin (ÖBEÖFÖ) yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular iki başlık altında değerlendirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması ile 30 maddeden oluşan ÖBEÖFÖ'nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde bir faktör analiz tekniği olan Temel Bileşenler Analizi uygulanmış; ayrıca, ölçeğin birbirinden

bağımsız alt faktörlerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Varimax Dik Döndürme Yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma için 9 kadın ve 68 erkek olmak üzere toplam 77 öğretim elemanından veri toplanmıştır.

Toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu önemli görülmektedir. Örneklem uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Toplanan verilerin temel bileşenler analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla bakılan KMO değeri .845 olarak bulunmuştur. Bu değer verilerin analizler için uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin uygun olduğunun görülmesinin ardından veriler temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur.

Literatüre uygun olarak ölçek geliştirmede her hangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin 0.45 ya daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olacağı belirtilmiştir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değerinin 0.30'a kadar indirilebileceği ileri sürülmüştür. Öte yandan bir maddenin yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olmasına dikkat edilerek, çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanmakta ve ölçekten çıkarılması gerektiği açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2002).

Çalışmada yapılan ilk analizler sonucunda analize alınan maddelerden sekizi (8) yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamadığından ölçekten çıkartılmıştır. Gerçekleştirilen temel bileşenler analizine göre, ölçeğin dört faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu faktörlerin, alan yazında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan temel unsurları ve ölçeğin hazırlanmasında öngörülen temel yapıları (iletişim, yönetim, fiziksel ortam, donanım, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi, teknoloji kullanımı vb.) yansıttığı söylenebilir. Ölçeğin faktör yapısını görmek amacıyla gerçekleştirilen temel bileşen analizi sonucunda ölçek 22 maddeden ibaret ve dört alt faktöre sahip bir yapı göstermiştir. Buna göre ölçekte yer alan 22 maddenin faktör yük değerlerinin 0.30'un yukarısında olduğu görülmüştür. Söz konusu maddelerin boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Ölçeğin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Döndürme İşlemi Sonrasında Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonu
--------	-------	---	--------------------------

Öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri ve uygulamaları	15	,812	,403
	16	,702	,529
	17	,752	,595
	18	,738	,604
	19	,612	,629
	20	,774	,547
	21	,770	,628
	22	,697	,673
Yönetmel hizmet ve uygulamalar	5	,760	,617
	6	,665	,625
	7	,713	,603
	8	,799	,664
	9	,698	,598
	10	,748	,700
	14	,720	,647
İletişim	1	,545	,745
	2	,857	,483
	3	,534	,484
	4	,747	,358
	11	,669	,527
Fiziksel ortam ve donanım	12	,742	,553
	13	,727	,520

Tablo 1’de görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 4 faktörde toplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.534 ile 0.857 arasında değişmektedir. Analiz sonucunda birinci faktör 8, ikinci faktör 7, üçüncü faktör 5 ve dördüncü faktör 2 maddeden oluşmuştur. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği ifadelerle bakılarak isimlendirilmiştir. Buna göre, başarıyı etkileyen kurumsal faktörlerden öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri ve uygulamalarına yönelik maddeler birinci faktör altında toplanmıştır. Yönetmel hizmet ve uygulamalara yönelik maddeler ikinci faktörde; öğrencilerin kurum yöneticileri ve öğretim elemanlarıyla kurdukları iletişime ilişkin maddeler üçüncü faktörde ve eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütüldüğü fiziksel ortamların yapısına ve donanıma ilişkin maddeler ise dördüncü faktörde toplanmıştır. Buna göre birinci faktör **Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlilikleri ve Uygulamaları**; ikinci faktör **Yönetmel Hizmet ve Uygulamalar**; üçüncü faktör, **İletişim** ve dördüncü faktör ise **Fiziksel Ortam ve Donanım** olarak isimlendirilmiştir.

Dört faktörlü olarak saptanan ÖBEÖFÖ’nin her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlık katsayısı ve bu çerçevede madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır ve madde toplam korelasyonları 0.30 ve üzeri olan maddeler ölçüğe dâhil edilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları birinci faktörde 0.403 ile 0.673, ikinci faktörde 0.598 ile 0.700, üçüncü faktörde 0.358 ile 0.745 ve dördüncü faktörde 0.520 ile 0.553 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 22 maddenin birbirleriyle kurdukları korelasyon oldukça yüksek bulunmuştur. Maddelerin birbiriyle kurdukları korelasyon değerleri ek 2’de ayrıntılı olarak

görülmektedir. Elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları değerlendirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirlemeye dönük olarak geliştirilen ölçeğe ilişkin olarak elde edilen iç tutarlılık (Cronbach Alfa) değerleri ve her faktörün ayrı ayrı olarak açıkladıkları varyanslar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları

Faktör	Özdeğerler	Açıkladığı Varyans (%)	Alfa
Mesleki yeterlilikler ve uygulamalar	8,772	39,875	0.903
Yönetmel hizmetler ve uygulamalar	2,720	12,362	0.900
İletişim	1,914	8,700	0.815
Fiziksel ortam ve donanım	1,207	5,484	0.761
Toplam		66,420	0.926

Tablo 2 incelendiğinde, her faktörün açıkladığı varyans oranının, sırasıyla, birinci faktörde % 39,875; ikinci faktörde % 12,362; üçüncü faktörde % 8,700; ve dördüncü faktörde % 5,484 olduğu görülmüştür. Her dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 66,420 olarak belirlenmiştir. Birinci faktör için hesaplanan alfa katsayısı 0.903 iken, aynı katsayı ikinci faktör için 0.900, üçüncü faktör için 0.815 ve dördüncü faktör için 0.761 olarak belirlenmiştir.

Diğer yandan ÖBEÖFÖ’nin dört faktörlü kullanımının yanısıra, tek faktörlü kullanılabilirliğini değerlendirmek için ölçekte yer alan maddelerin açıkladığı varyans değerlerine bakılmıştır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk; 2002). ÖBEÖFÖ’nin tek faktörlü olarak açıklanan varyans değeri % 39,875 olarak tespit edilmiştir ÖBEÖFÖ’nin tek faktörlü olarak açıkladığı varyansın % 30’dan yüksek olması, ÖBEÖFÖ’nin dört faktörlü olmasının yanı sıra tek faktörlü olarak kullanılmasını da olanaklı kılmaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, bazı ölçütler doğrultusunda açımlayıcı yöntemin iddia ettiği modeli sınamayı ve modelin uygunluğunu (model fit) test etmeyi amaçlamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi için birçok doğrulayıcı uyum indeksleri kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001): Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Root Square Error of Approximation (RMSEA), Root Mean Square Residual (RMR) ve Standardizet Root Mean Square Residual (SRMR). GFI,

AGFI VE CFI'nın hesaplanan uyum değerlerinin 0.90'dan büyük olması, modelin uyum iyiliğinin göstergesi olarak kabul edilir. RMSEA, RMR ve SRMR uyum değerlerinin 0.05'in altında olması iyi; 0.08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum gösterir (Moosbrugger ve Müller, 2003). Ancak verilen uyum indekslerinden hangilerinin modelin uyumu için dikkate alınacağı açık olmamasına karşın (Şimşek, 2007), yapılan çalışmalarda sıklıkla RMSEA, AGFI, CFI, RMR ve GFI indekslerinin kullanıldığını görmekteyiz (Kayri, 2009).

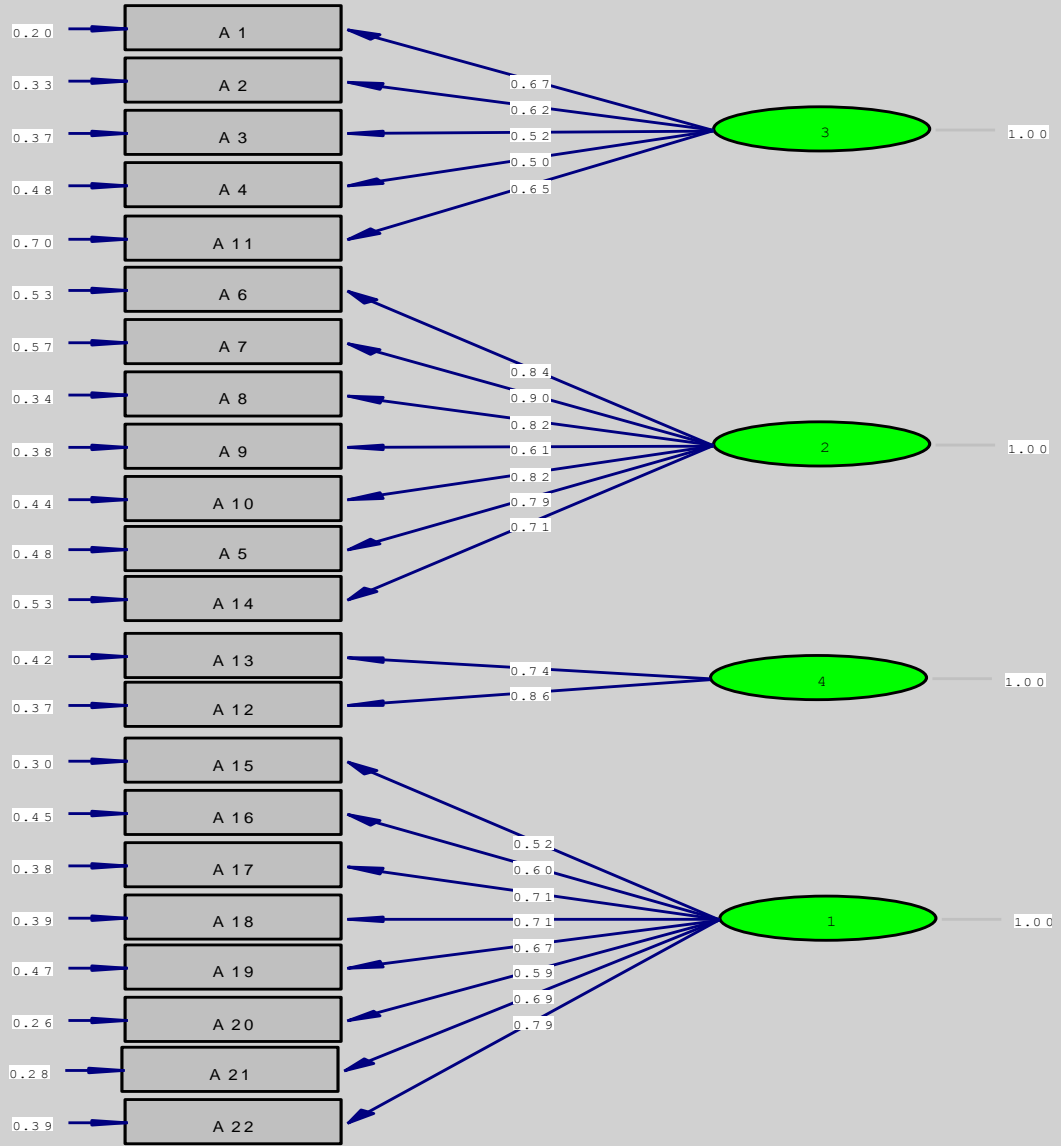
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); RMSEA, CFI, GFI, AGFI, NFI ve RMR uyum ölçütleri ile test edilmiştir. DFA'ne ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

χ^2	sd	RMSEA	CFI	GFI	RMR	NFI
87.63	203	0.000	1.00	0.72	0.091	0.70

Tablo 3'te görüldüğü üzere doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen değerlerin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri RMSEA için 0.000, CFI için 1.00, GFI için 0.72, RMR için, 0.091 ve NFI için 0.70 olarak bulunmuştur.

Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktörlü bir yapının iyi bir modele sahip olduğu savunulabilir. Doğrulayıcı faktör analizinde yordanmaya çalışılan örtük değişken (latent variable) dört faktörlü bir yapıda bir bağımlı değişken ve örtük değişkeni açıklamaya çalışan maddeleri de bağımsız değişken olarak kabul edildiğinde, modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 1'de gösterilmiştir.



Chi-Square=87.63, df=203, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin diyagram

Şekil 1’de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Ayrıca Şekil 1, modelin uygun olduğunu ve maddeler arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ($\chi^2=87.63$; $sd=203$; $p< 0.01$). Ancak, χ^2 istatistiğinin modelin uyum iyiliği için yeterli olamayacağı alan yazında değerlendirilmiş (Şimşek, 2007) ve bundan dolayı da farklı uyum değerleri üreten RMSEA, CFI, GFI, NFI ve AGFI gibi uyum istatistiklerine de bakılmıştır. Araştırmada maddeler arasındaki korelasyonların ve 22 maddeyi dört boyutta tanımlayan modelin, χ^2 (Chi-Square) istatistiğinin yanı sıra, RMSEA, CFI, GFI, RMR, NFI ve AGFI değerleri dikkate alındığında, kabul edilebilir bir model iyiliğine sahip olduğu görülmüştür.

Sonuç

Geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak 22 madde ile oluşturulan Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Kurumsal Faktörler Ölçeği’nin (ÖBEÖFÖ) katılım düzeyleri beşli Likert dereceleme ile ölçeklendirilmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumlu madde formunda olup, ölçekten alınacak toplam puan 22 ile 110 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puana ilişkin normallik dağılımı Kolmogorov Simirnov ile test edilmiştir. Kolmogorov Simirnov testine göre ($Z= 0.783$, $p=0.573$) toplam puan değişkenlerinin normal dağılım ($p>0.05$) gösterdiği gözlenmiştir.

Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği’nin kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmış, bu amaçla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri ayrı ayrı kullanılmış ve güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin dört faktörlü çıktığı; buna göre *öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri ve uygulamaları, yönetsel hizmetler ve uygulamalar, iletişim ile fiziksel ortam ve donanım* olmak üzere dört temel yapıyı yansıttığı görülmüştür. Ölçekte yer alan 22 madde üzerinde yapılan Varimax döndürme sonucunda ölçekte yer alan maddelerin anlamlı olarak birbirinden bağımsız dört faktörde toplandığı; maddelerin faktörlerindeki yük değerlerinin 0.534 ile 0.857 arasında değiştiği görülmüştür. Analiz sonucunda birinci faktörün 8, ikinci faktörün 7, üçüncü faktörün 5 ve dördüncü faktörün ise 2 maddeden oluştuğu saptanmıştır.

Dört faktörlü olarak saptanan ÖBEÖFÖ'nin faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının birinci faktörde 0.403 ile 0.673, ikinci faktörde 0.598 ile 0.700, üçüncü faktörde 0.358 ile 0.745 ve dördüncü faktörde 0.520 ile 0.553 arasında değiştiği görülmüştür. Bu analiz sonuçlarına göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları sonucuna varılmıştır.

Diğer yandan, her faktörün açıkladıkları varyans oranının, sırasıyla, birinci faktörde % 39,875; ikinci faktörde % 12,362; üçüncü faktörde % 8,700; ve dördüncü faktörde % 5,484 olduğu; dört faktörün açıkladığı toplam varyansın ise % 66,420 olduğu görülmüştür. Birinci faktör için hesaplanan alfa katsayısı 0.903 iken, aynı katsayı ikinci faktör için 0.900, üçüncü faktör için 0.815 ve dördüncü faktör için 0.761 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.926 olarak bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); RMSEA, CFI, GFI, AGFI, NFI ve RMR uyum ölçütleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri RMSEA için 0.000, CFI için 1.00, GFI için 0,72, RMR için, 0.091 ve NFI için 0.70 olarak bulunmuştur. Buna göre, temel bileşenler analiziyle elde edilen faktör yapısının doğrulandığı görülmüştür.

Son olarak, ÖBEÖFÖ'nin dört faktörlü kullanımının yanısıra, tek faktörlü kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmek için ölçekte yer alan maddelerin açıkladığı varyans değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda ÖBEÖFÖ'nin dört alt faktörde % 66,420 olarak açıkladığı toplam varyansa karşılık, tek faktörde açıklanan en yüksek varyans değerinin % 39,875 olduğu görülmüştür. Böylece ölçeğin, dört faktörlü olmasının yanısıra tek faktörlü olarak kullanılmasının olanaklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki bulgular ışığında, Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği'nin (ÖBEÖFÖ), eğitim örgütlerinde öğrenci başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu çalışma, ileride bu konuda araştırma yapmak isteyenlere, konunun boyutlarını ortaya koyma açısından yol gösterici olabilir.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU

Eğitim bilimleri alanında yapılan bu çalışma, eğitim alanındaki tüm çalışma alanlarıyla ilişkilendirilebilir.

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörleri belirlemeye dönük olan bu çalışma bir ölçek niteliğindedir. Bu yönüyle çalışma, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörleri ortaya koyması açısından, yönetsel açıdan üniversitelere ve akademik personellerine değerlendirme ve geliştirme fırsatı sunacaktır. Konuyla ilgili olarak ulaşılabilen kaynaklarda benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışma, alanda önemli bir ihtiyacı karşılama potansiyeline sahiptir. Ayrıca bu çalışma bir ölçme aracı ortaya koyduğundan disiplinler çalışmalarda kullanılabilir bir özelliğe sahiptir.

Kaynaklar

- Ahmann, J. S. & Glock, M. D. (1971). *Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement. (fourth edition)*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Aksu, M. ve Paykoç, F. (1986). *ODTÜ Kampüsünde Gençlik Sorunları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ames, C.(1981). Competitive versus reward structures; the influence of individual and group performance factors on achievement attributions and affect. *American Educational Research Journal*, 18; 3, 273-287.
- Aydın, G. (1988). Üniversite öğrencilerinde depresyonun açıklanma biçimi ve akademik başarı ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 22, 6-13.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çev. Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, G. (1992). *Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 550.
- Carter, V. & Good, E. (1973). *Dictionary of Education. (fourth edition)*. New York: McGraw Hill Book Company.

- Çoruh, M. (1989). Üniversite Gençliğinin Uyum Sorunları. *Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi.
- Çuhadaroğlu, F. (1989). Üniversite gençliğinde kimlik bocalamaları. *Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: Bilkent.
- İmamoğlu, O. (1993). Üniversite gençliğinin sorunlarına yönelik 1982-92'de yayınlanan araştırmalara ilişkin değerlendirme ve yorumlama. *Türk Psikoloji Dergisi*, 8 (30), 27-41.
- Jersild, A. T. (1983). *Çocuk Psikolojisi*. Çev: Gülseren Günçe. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 4,
- Julian, C. & Stanley, K. D. (1972). *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Kayri, M. (2009). "İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42 (1). ss. 157-175
- Koç, M. Avşaroğlu, S. Sezer, A. (2004). "Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 483-497
- Koç. N. (1978). Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkinliğine ilişkin bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*.14, 28-36.
- Lazarus, R.S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York, Springer, 1984.
- Maruyama, G. M.(1998). *Basic of Structural Equation Modeling*. California: Sage.
- Özbay, G. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: K. T. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgülven, İ. E. (1980) Lise öğrencilerinin farklı ders gruplarındaki başarılarını yordayıcı faktörler, *VII. Bilim Kongresi, Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Tebliğleri*, Ankara, 6-8 Ekim 1980, Tübitak Yayınları, ss. 185-201.
- Özgülven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi, Yeni Doğu Matbaası.
- Özgülven, İ.E. (1974). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Şahin, N. H. (1989). "Beck depresyon envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği güvenilirliği". *Türk Psikoloji Dergisi*. 23, 3-13.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics (fourth edition)*. USA: Allyn and Bacon Press.

Weiner, B.(1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R.Ames And C. Ames (Eds) *Research on Motivation in Education* (Vol. 1) Orlando, Fl: Academic Press

Wolman, B. B. (1973). *Victims of success: Emotional problems of executives*. New York: Quadrangle.

Ek 1: Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeği (ÖBEÖFÖ)*

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1- Öğretim üyeleri öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmaktadır.					
2- Öğrenciler sorunlarını öğretim üyelerine anlatmaktan çekinmezler.					
3- Öğrenciler ihtiyaç duyduklarında öğretim üyelerine ulaşırlar.					
4- Öğretim üyeleri öğrencilerle ders dışında da bir araya gelirler.					
5- Fakülte yönetimi gerekli ders araç gereç ve dokümanları sağlamaya çalışır					
6- Öğrenciler yurt içi ve yurt dışı değişim programlarından (Farabi, Erasmus, Sokrates) faydalandırılmaktadır					
7- Öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunulmaktadır.					
8- Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinlikleri desteklenmektedir.					
9- Sorunlarının çözümünde öğrencilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.					
10- Fakülte yönetimi öğrencilerine bilimsel/özgür bir ortam sağlamaktadır.					
11- Öğrencilerin sorunlarını fakülte yönetimine anlatabilmektedir.					
12- Fakültemiz fiziksel koşullar ve ders araç gereçleri konusunda yeterlidir.					
13- Sınıf ortamı derslerin yapılması için uygundur.					
14- Fakülte yönetimi akademik başarıyı artırmak için çaba harcar.					
15- Öğretim üyeleri sınavlarda işlenen konulara uygun sorular sormaktadırlar.					
16- Öğretim üyeleri sınav hazırlıklarını önceden yapmaktadırlar.					
17- Öğretim üyeleri dönem başında derslerine ilişkin hazırlık yapmaktadırlar.					
18- Öğretim üyeleri sınavları objektif olarak değerlendirmektedir.					
19- Öğretim üyelerini uzmanlık alanlarına uygun dersleri yürütmektedirler.					
20- Öğretim üyeleri derslerinde uygun öğretim strateji ve yöntemlerini kullanmaktadırlar.					
21- Sınavlar öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçer niteliktedir.					
22- Öğretim üyeleri alanlarıyla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri izlemektedir.					

* Bu ölçek yazarlarından izin alınarak kullanılabilir.

Ek 2: ÖBEÖFÖ Maddelerinin Birbirleriyle Kurdukları Korelasyon Tablosu.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	Korelasyon	1	,577**	,562**	,460**	,343**	,505**	,462**	,437**	,519**	,479**	,400**	,472**	,465**	,464**	,344**	,416**	,495**	,585**	,465**	,383**	,497**	,444**
	p		,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000
2	Korelasyon	,577**	1	,483**	,554**	,104	,300**	,162	,214	,343**	,389**	,580**	,290*	,300**	,265*	,232*	,170	,268*	,356**	,142	,193	,384**	,231*
	p	,000		,000	,000	,370	,008	,159	,062	,002	,000	,000	,011	,008	,020	,042	,139	,018	,001	,218	,092	,001	,043
3	Korelasyon	,562**	,483**	1	,352**	,283*	,337**	,303**	,195	,342**	,262*	,386**	,372**	,356**	,190	,247*	,222	,274*	,360**	,341**	,219	,176	,214
	p	,000	,000		,002	,013	,003	,007	,088	,002	,021	,001	,001	,002	,098	,030	,052	,016	,001	,002	,056	,126	,061
4	Korelasyon	,460**	,554**	,352**	1	,039	,300**	,344**	,147	,253*	,176	,432**	,224*	,226*	,076	,105	,085	,154	,220	,114	,163	,231*	,192
	p	,000	,000	,002		,739	,008	,002	,201	,027	,126	,000	,050	,049	,511	,362	,464	,181	,055	,322	,157	,043	,094
5	Korelasyon	,343**	,104	,283*	,039	1	,496**	,587**	,622**	,462**	,630**	,366**	,463**	,381**	,629**	,132	,404**	,307**	,239*	,367**	,289*	,332**	,386**
	p	,002	,370	,013	,739		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,001	,000	,251	,000	,007	,037	,001	,011	,003	,001
6	Korelasyon	,505**	,300**	,337**	,300**	,496**	1	,775**	,625**	,469**	,567**	,339**	,435**	,360**	,437**	,103	,343**	,254*	,215	,377**	,191	,204	,357**
	p	,000	,008	,003	,008	,000		,000	,000	,000	,000	,003	,000	,001	,000	,373	,002	,026	,060	,001	,097	,076	,001
7	Korelasyon	,462**	,162	,303**	,344**	,587**	,775**	1	,612**	,550**	,492**	,385**	,478**	,401**	,444**	-,019	,251*	,232*	,195	,355**	,140	,211	,320**
	p	,000	,159	,007	,002	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,869	,028	,043	,089	,002	,224	,066	,005
8	Korelasyon	,437**	,214	,195	,147	,622**	,625**	,612**	1	,637**	,631**	,308**	,375**	,363**	,565**	,193	,410**	,254*	,267*	,423**	,356**	,383**	,474**
	p	,000	,062	,088	,201	,000	,000	,000		,000	,000	,006	,001	,001	,000	,093	,000	,026	,019	,000	,002	,001	,000
9	Korelasyon	,519**	,343**	,342**	,253*	,462**	,469**	,550**	,637**	1	,563**	,470**	,347**	,307**	,510**	,066	,155	,194	,186	,424**	,250*	,288*	,353**
	p	,000	,002	,002	,027	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,002	,007	,000	,569	,179	,091	,106	,000	,028	,011	,002
10	Korelasyon	,479**	,389**	,262*	,176	,630**	,567**	,492**	,631**	,563**	1	,560**	,422**	,431**	,582**	,203	,290*	,335**	,365**	,415**	,203	,481**	,484**
	p	,000	,000	,021	,126	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,077	,011	,003	,001	,000	,077	,000	,000
11	Korelasyon	,400**	,580**	,386**	,432**	,366**	,339**	,385**	,308**	,470**	,560**	1	,346**	,235*	,422**	,019	,106	,277*	,306**	,232*	,151	,301**	,303**
	p	,000	,000	,001	,000	,001	,003	,001	,006	,000	,000		,002	,039	,000	,871	,359	,015	,007	,043	,191	,008	,007
12	Korelasyon	,472**	,290*	,372**	,224*	,463**	,435**	,478**	,375**	,347**	,422**	,346**	1	,616**	,315**	,090	,206	,345**	,276*	,412**	,229*	,166	,297**
	p	,000	,011	,001	,050	,000	,000	,000	,001	,002	,000	,002		,000	,005	,438	,072	,002	,015	,000	,045	,149	,009
13	Korelasyon	,465**	,300**	,356**	,226*	,381**	,360**	,401**	,363**	,307**	,431**	,235*	,616**	1	,250*	,061	,136	,346**	,337**	,301**	,308**	,252*	,359**
	p	,000	,008	,002	,049	,001	,001	,000	,001	,007	,000	,039	,000		,028	,601	,240	,002	,003	,008	,006	,027	,001
14	Korelasyon	,464**	,265*	,190	,076	,629**	,437**	,444**	,565**	,510**	,582**	,422**	,315**	,250*	1	,194	,401**	,362**	,447**	,417**	,360**	,484**	,541**
	p	,000	,020	,098	,511	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,028			,092	,000	,001	,000	,000	,001	,000	,000
15	Korelasyon	,344**	,232*	,247*	,105	,132	,103	-,019	,193	,066	,203	,019	,090	,061	,194	1	,554**	,567**	,587**	,393**	,506**	,616**	,430**
	p	,002	,042	,030	,362	,251	,373	,869	,093	,569	,077	,871	,438	,601	,092		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
16	Korelasyon	,416**	,170	,222	,085	,404**	,343**	,251*	,410**	,155	,290*	,106	,206	,136	,401**	,554**	1	,602**	,484**	,421**	,492**	,519**	,443**
	p	,000	,139	,052	,464	,000	,002	,028	,000	,179	,011	,359	,072	,240	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
17	Korelasyon	,495**	,268*	,274*	,154	,307**	,254*	,232*	,254*	,194	,335**	,277*	,345**	,346**	,362**	,567**	,602**	1	,522**	,461**	,608**	,575**	,579**
	p	,000	,018	,016	,181	,007	,026	,043	,026	,091	,003	,015	,002	,002	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
18	Korelasyon	,585**	,356**	,360**	,220	,239*	,215	,195	,267*	,186	,365**	,306**	,276*	,337**	,447**	,587**	,484**	,522**	1	,527**	,508**	,666**	,537**
	p	,000	,001	,001	,055	,037	,060	,089	,019	,106	,001	,007	,015	,003	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
19	Korelasyon	,465**	,142	,341**	,114	,367**	,377**	,355**	,423**	,424**	,415**	,232*	,412**	,301**	,417**	,393**	,421**	,461**	,527**	1	,640**	,465**	,632**
	p	,000	,218	,002	,322	,001	,001	,002	,000	,000	,000	,043	,000	,008	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
20	Korelasyon	,383**	,193	,219	,163	,289*	,191	,140	,356**	,250*	,203	,151	,229*	,308**	,360**	,506**	,492**	,608**	,508**	,640**	1	,536**	,655**
	p	,001	,092	,056	,157	,011	,097	,224	,002	,028	,077	,191	,045	,006	,001	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
21	Korelasyon	,497**	,384**	,176	,231*	,332**	,204	,211	,383**	,288*	,481**	,301**	,166	,252*	,484**	,616**	,519**	,575**	,666**	,465**	,536**	1	,652**
	p	,000	,001	,126	,043	,003	,076	,066	,001	,011	,000	,008	,149	,027	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
22	Korelasyon	,444**	,231*	,214	,192	,386**	,357**	,320**	,474**	,353**	,484**	,303**	,297**	,359**	,541**	,430**	,443**	,579**	,537**	,632**	,655**	,652**	1
	p	,000	,043	,061	,094	,001	,001	,005	,000	,002	,000	,007	,009	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVREYE YÖNELİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Serkan TİMUR*

Şirin YILMAZ**

Betül TİMUR***

Öz: Bu çalışmanın amacı ilköğretim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 419 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Karatekin (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $a = .85$ olarak hesaplanan “Çevre Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekten elde edilen veriler SPSS 20.0 İstatistik Programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ve çevre dersi alma durumuna göre değişmediği; öğrenim gördükleri anabilim dalı, çevre ile ilgili merak düzeyi, doğal alanlara gitme sıklığına göre anlamlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, öğretmen adayı, çevreye yönelik davranış, çevre eğitimi

EXAMINING THE ENVIRONMENTAL BEHAVIORS OF PRE-SERVICE TEACHERS

Abstract: The purpose of the present study is to investigate the environmental behaviors of the pre-service teachers from Primary Education Department in relation to some variables. The study employs survey method and sampling of the study consists of 419 pre-service teachers. As a data collection tool in the present study, “Environmental Behavior Scale” adapted to Turkish by Karatekin (2011) and having the reliability coefficient of $a = .85$ was used. The collected data were analyzed through SPSS 20.0 program package. It was found that the pre-service teachers’ behaviors towards environment do not significantly change

* Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, serkantimur42@gmail.com

** Doktora Özel Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, sirinyilmaz87@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, betultmr@gmail.com



depending on gender, education level of parents and whether taking courses related to environment. Yet they significantly change depending on the subject area, level of curiosity about environment and frequency of visiting natural areas. In light of the findings, some suggestions are made at the end of the study

Keywords: Environment, Elementary education, Pre-service teacher, Environmental behavior.

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde çevre sorunlarının gün geçtikçe artması, bütün canlıların yaşamlarını tehdit etmeye başlamıştır. Küresel ısınma, ozon tabakasının delinmesi, biyoçeşitliliğin azalması, çölleşme gibi diğer sorunların açığa çıkması birçok ülkenin ve ülkemizin çevreye verdikleri önemin giderek artmasına neden olmuştur (Yücel Işıldar, 2008).

Çevre sorunlarının küresel boyutlara ulaşması sonucunda birçok bildiri yayınlanmış, konferanslar düzenlenmiştir. 1972 yılında Birleşmiş Milletler öncülüğünde Stockholm Konferansı düzenlenmiş ve bu konferansta çevre eğitimi kavramı açığa çıkmıştır. Çevre eğitimi için özel bir yapı, var olan ya da olası çevre sorunlarının karşısında bireysel ve toplu olarak çalışabilmek için bilgi, beceri, tutum, davranış ve motivasyona gerek duyulduğu vurgulanmıştır (Venkataraman, 2008; Yang, 1993). Çevre eğitimi çevre ile ilgili konularda bütüncül bakarak bilinçli, olası problemlerin çözümüne katılan ve yeni sorunların oluşumunu engelleyebilecek bilgi, beceri, tutum, kişisel ve toplumsal görev ve sorumluluklara sahip bireyler yetiştirme ve bu eğitimi disiplinlerarası yaklaşımla devam ettirmek olarak tanımlanabilir (Morrone, Mancl ve Carr, 2001; Akıllı ve Yurtcan, 2009; Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun, 2010).

Çevre eğitimine verilen önemin artması ile birlikte ülkeler öğretim programlarında çevre eğitimi ile ilgili kazanımlara yer vermeye başlamışlardır. Çevre eğitimi ile bireylerin var olan çevre algılarını, çevreye yönelik bilinçlerini, duyarlılığını, çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını arttırmak, bireylerin birer çevre okuryazarı haline gelmeleri hedeflenmiştir (Roth, 1992; Erdoğan ve Ok, 2011). Belirlenen hedefler doğrultusunda ilköğretim,



ortaöğretim ve öğretmen yetiştirme öğretim programlarına çevre eğitimi ile ilgili kazanımlar entegre edilerek çevre eğitimi hedeflerini gerçekleştirmek esas alınmıştır.

Çevre eğitiminin tanımında da bahsedildiği gibi çevre eğitiminin amaçlarından biri bireylerin çevreye yönelik davranışlarını olumlu yönde geliştirmektir. Çevreye yönelik davranış bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için doğal kaynakları bilinçli kullanması, sürdürülebilir bir dünya için bilinçli olması, ekosistemin işleyişi hakkında temel bilgileri bilmesi, çevrenin kendini yenileyebileceğini bilmesi ve koruması için elinden geleni yapması, doğayı korumak için olumlu davranış değişikliği meydana getirmesidir. Bireyler ekosistemlerin işleyişi ve insan faaliyetlerinin bu sistemleri etkilediği konusunda bilgi edindikçe çevreye yönelik daha olumlu davranışlar sergilemektedirler (Pe'er, Goldman ve Yavetz, 2007; Yücel Işıldar, 2008; Hsu ve Roht, 1998). Çevre ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmayan bireyler çevreye yönelik olumsuz davranışlar sergilemekte, doğal dengeyi ve çevreye zarar vermektedirler (Timur ve Yılmaz, 2010). Çevreye yönelik davranışlar sosyo-ekonomik koşullardan, yaşanılan ortam, eğitim seviyesi, cinsiyet, meslek, ekolojik bilgi gibi değişkenlerden etkilenebilmektedir (Atasoy, 2006; Alp, Ertpınar, Tekkaya ve Yılmaz, 2008; Worsley ve Skrzypiec, 1998). Çevreye yönelik davranışlar bireylerin çevreye yönelik bilgi, etkileşim ve deneyimlerinden etkilenirken, son zamanlarda yapılan araştırmalar sonucunda çevreye yönelik davranışların bireylerin çevreye yönelik tutumlarında da etkilediğini vurgulamaktadır.

Çevreye yönelik davranış ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ilgili alanyazında çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Hsu ve Roth (1998) Tayvan'ın Hualien bölgesinde merkezde ve yerel yerleşim bölgelerinde görev yapmakta olan rastgele seçilmiş 300 ortaokul öğretmenin çevre okuryazarlıklarını araştırdıkları çalışmalarında, çevre okuryazarlığının alt boyutu olarak öğretmenlerin çevreye yönelik davranışlarını 30 madde ve beş alt boyuttan oluşan çevre davranış ölçeği ile incelemişlerdir. Çalışma sonunda araştırmacılar elde ettikleri bulgulara göre merkezde görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik davranışları yerel yerleşim bölgeleri/kırsal alanda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik davranışlarından daha olumlu, çevre sorunlarının çözümlerinde ve çevre ile ilgili konularda daha fazla sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Pe'er, Goldman ve Yavetz (2007) çalışmalarında İsrail'de üç farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 765 üniversite 1. sınıf öğrencisinin çevreye yönelik davranışlarını çevreye yönelik bilgi ve tutum alt boyutları açısından İbraniceye uyarladıkları ölçek ile araştırmışlardır. Araştırmacılar



çalışmalarının sonucunda öğretmen adaylarının çevre bilgilerinin sınırlı olmasına rağmen, çevreye yönelik tutumlarının olumlu olduğu, anne eğitim düzeyi ile çevreye yönelik bilgi ve tutum arasında olumlu bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Negev, Sagy, Garb, Salzberg, ve Tal (2008) yapmış oldukları ulusal boyutlu tarama çalışmalarında 6 ve 12. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarını araştırdıkları çalışmalarında alt boyut olarak öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarını (n=3121) cinsiyet, yaşanan yer, okulun çevre eğitimindeki performansı, okulun sosyo-ekonomik durumu, okulun etnik ve dini kimliği demografik değişkenleri açısından hazırlamış oldukları ölçek, çoktan seçmeli sorular ve açık uçlu sorular ile incelemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin çevreye yönelik bilgi düzeyleri ile davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı, bilgi boyutunda çevreye yönelik bilgi ile sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı fark olduğu, fakat davranış boyutunda ise her hangi bir fark olmadığı belirtilmektedir. Hsu (2004) çalışmasında Tayvan'da lise öğrencilerine uygulanan çevre eğitimi programının öğrencilerin çevreye yönelik davranış ve çevre okuryazarlık değerlerine olan etkisi araştırmıştır. Eşit olmayan kontrol grubunun kullanıldığı çalışma elde edilen bulgular programın öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarında olumlu etki gösterdiği, öğrencilerin kendi öz düzenlemelerinin ve çevresel sorumluluklarını arttırdığı, çevre ile ilgili sorunların çözümünde gönüllü katılım ve çevreye yönelik bilgi ve becerilerinin arttığını göstermiştir. Altınöz (2010) tarama modeli kullandığı çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının (n=271) çevre okuryazarlık düzeylerini çevre okuryazarlığının bileşenlerine göre incelemiştir. Elde ettiği sonuçlara göre öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde ve çevreye yönelik davranışlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun (2010) çalışmalarında uyguladıkları doğa eğitimi projesinin öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinç, tutum ve davranışlarına olan etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonunda doğa eğitimi programının bireylerin çevreye yönelik bilinç, tutum ve davranışlarına önemli ölçüde etki ettiği ve kalıcılığını sağladığı tespit edilmiştir. Timur, Timur ve Yılmaz (2012) yapmış oldukları tarama çalışmalarında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan fen ve teknoloji öğretmenleri ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim görmekte olan fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarını farklı demografik değişkenlere açısından incelemiştir. Yapılan analizler Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çevreye yönelik davranışlarının ve fen ve teknoloji öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Yücel Işıldar (2008) çevre eğitimi ile ilgili alınan derslerin etkisi ölçmek amacıyla yaptığı boyamsal çalışmasında ön lisans programında öğrenim görmekte olan



üniversite öğrencilerine okula ilk başladıkları ve mezun oldukları dönemlerde üç boyuttan oluşan hazırlanmış olduğu anketi formunu uygulamıştır. Çalışma sonucunda cinsiyetin çevreci yaklaşımlar ve davranışlar üzerinde etkili olmadığı, fakat çevre eğitiminin çevreci yaklaşımların şekillenmesi ve netleşmesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Çevreci yaklaşımlarda öğrencilerin okula girdikleri ilk dönem ile mezuniyet dönemleri arasında anlamlı bir farklılık varken; çevreci davranışlar için aynı anlamlı fark bulunamamıştır. Eğitim süreci çevreci yaklaşımların oluşması ve netleşmesinde anlamlı bir farklılık yaratırken, aynı farklılık çevreci davranışlar için geçerli olmadığı vurgulanmaktadır.

Alan yazına göre çevreye yönelik davranışlarla ilgili çalışmaların yurt dışında daha çok yapıldığı ülkemizde ise bu tür çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Yarının gençlerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin davranışları öğrenciler için birer rol model niteliğindedir. Öğretmenlerin çevreye yönelik davranışı ne kadar olumlu ise öğrencinin davranışları da o kadar olumlu olacaktır. Bu yüzden bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ilköğretim bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarını incelemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları;

1. Cinsiyete göre,
2. Öğrenim gördükleri anabilim dalına göre,
3. Anne ve baba eğitim düzeyine göre,
4. Çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeyine göre,
5. Boş zamanlarda doğal alanlara gitme sıklığına göre,
6. Çevre dersi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak değişmekte midir?

YÖNTEM

Çalışma Modeli

Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2010) tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma olarak tanımlanırken; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2009) ise bir durum ya



da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği çalışmalar olarak tanımlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz yarısında İlköğretim bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, örneklemini ise 419 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken evreni oluşturan kişi sayısı bilindiğinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm bireylerin seçilme şansı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireyleri etkilememektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Tablo 1: Çalışma örneklemine ilişkin betimsel veriler

Anabilim Dalı	n	%
Fen ve Teknoloji Öğr.	178	42.6
Sınıf Öğretmenliği	120	28.7
Okul Öncesi Öğr.	83	19.6
Sosyal Bilgiler Öğr.	38	9.1
Toplam	419	100

Tablo 1 incelendiğinde en fazla öğretmen adayının Fen ve Teknoloji öğretmenliğinde (n=178), en az öğretmen adayının ise Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde (n=38) öğrenim gördüğü görülmektedir. (Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yalnızca birinci sınıf bulunmaktadır.)

Veri Toplama Teknikleri

Çevre Davranış Ölçeği

Çevre davranış ölçeği, Wisconsin Center for Environmental Education' de yayımlanan "High School Environmental Survey" ölçeğinden yararlanılarak Karatekin (2011) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu uyarlama çalışmasına ek olarak 7 madde aynı araştırmacı tarafından kapsam geçerliğini sağlamak için ölçeğe eklenmiş, pilot uygulama, geçerlik ve güvenilirlik sonrası ölçek 19 madde olarak son halini almıştır. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Karatekin (2011) tarafından $\alpha=0.85$ olarak hesaplanmıştır. 5'li likert şeklinde yapılandırılan ölçekteki maddeler her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman şeklinde kodlanmıştır. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Fiziksel Koruma Davranışı, Bireysel ve Toplumsal İkna, Politik ve Yasal Davranışlar.

Bu alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı sırasıyla 0.73, 0.81 ve 0.71 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan ölçekten elde edilen veriler SPSS 20.0 İstatistik Programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem t testi, tek yönlü ve iki yönlü varyans analizi kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Test sonucunda aritmetik ortalama 55.42, standart sapma, 10.75, p değeri ise .087 olarak bulunmuştur. p değerinin .05 den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde verilerin normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2011).

BULGULAR ve YORUM

Cinsiyete Göre Öğretmen Adayların Çevreye Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmen adaylarının cinsiyete göre çevreye yönelik davranışlarının değişip değişmediğini anlamak için ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 2: İlköğretim Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Çevreye Yönelik Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	df	t	p
Çevre Davranış	Erkek	107	55.02	11.97	417	.44	.65
	Kız	312	55.56	10.32			

p>.05

Tablo 2 incelendiğinde ilköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(417) = .44, p > .05$). Bu bulguya göre öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir. Bu durumun sebebinin eğitimde fırsat eşitliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.



Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Öğretmen Adalarının Çevreye Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Davranışlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Betimsel Veriler

	Anabilim Dalı	n	\bar{X}	SD
Çevre Davranış	Fen Bilgisi Öğretmenliği	178	56.96	11.04
	Sınıf Öğretmenliği	120	55.65	10.93
	Okul Öncesi Öğretmenliği	83	52.10	10.14
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	38	54.78	8.60
	Toplam	419	55.42	10.75

Tablo 3 incelendiğinde Fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre davranış ölçeğinden aldıkları puan en yüksek (\bar{X} =56.96), Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının aynı ölçekten aldıkları puan en düşüktür (\bar{X} =52.10).

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çevre Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çevre Davranış	GA	1357.23	3	452.41	4.00	.008	FBÖ-OÖÖ
	Gİ	47015.43	415	113.29			SÖ-OÖÖ
	Genel	48372.67	418				

$p < .05^*$

Öğretmen adaylarının çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı olarak değişmektedir [$F_{(3-415)}=4.00$, $p < .05$]. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre değiştiği söylenebilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD testine göre fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen adaylarına göre çevreye yönelik davranışlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebinin okul öncesi öğretmenliği lisans programında çevre ile ilgili bir dersin olmaması şeklinde düşünülebilir. Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği lisans programında çevre ile dersler yer almaktadır.



Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Çevreye Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerine göre çevreye yönelik davranışlarının değişip değişmediğini anlamak için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Davranışlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Veriler

Çevre Davranış	Anne Eğitim Düzeyi		\bar{X}	SD
	Okuma Yazma Bilmiyor	41	57.39	10.56
	İlkokul Mezunu	216	55.11	10.64
	Ortaokul Mezunu	60	55.91	10.96
	Lise Mezunu	79	54.92	11.03
	Üniversite Mezunu	23	55.39	11.13
	Toplam	419	55.42	10.75
	Baba Eğitim Düzeyi		\bar{X}	SD
	Okuma Yazma Bilmiyor	28	57.82	10.83
	İlkokul Mezunu	137	56.09	10.20
	Ortaokul Mezunu	70	53.74	10.57
	Lise Mezunu	119	55.54	9.98
	Üniversite Mezunu	65	54.60	13.17
	Toplam	419	55.42	10.75

Tablo 5 incelendiğinde anne ve baba eğitim düzeyi ilkökul mezunu olan öğretmen adaylarının sayısı en fazladır (n=216, n=137). Anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmeyen öğretmen adaylarının (\bar{X} =57.39) ve baba eğitim düzeyi okuma yazma bilmeyen öğretmen adaylarının (\bar{X} = 57.82) ortalaması en yüksektir.

Tablo 6. Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Çevre Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Anne eğitim	3.59	4	.89	.00	1.00
Baba eğitim	468.08	4	117.02	.99	.41
AxB	771.46	13	59.34	.50	.92
Hata	46947.70	397	118.256		
Toplam	48372.67	418			

Tablo 6 incelendiğinde anne ve baba eğitim düzeyinin, öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarına ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(13-397)}=.50, p>.01$) Yine öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerinin çevreye yönelik davranışlarına etkisi yoktur [$F_{(4-397)}=.00, .99, p>.01$].



Öğretmen Adaylarının Çevre ile İlgili Haber ve Bilgileri Merak Düzeyine Göre Çevreye Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Çevre Davranışlarının Çevre ile İlgili Haber ve Bilgileri Merak Düzeyine Göre Betimsel Veriler

	Merak Düzeyi	n	\bar{X}	SD
Çevre Davranış	Hiç Merak Etmeyorum (1)	16	55.25	15.91
	Çok Az Merak Ed. (2)	98	51.64	11.22
	Orta düz. Merak Ed. (3)	274	55.82	9.57
	Çok Merak Ediyorum (4)	31	63.96	11.00
	Toplam	419	55.42	10.75

Tablo 7 incelendiğinde çevre ile ilgili haber ve bilgileri hiç merak etmeyen öğretmen adaylarının sayısı en düşük (n=16), çok merak eden öğretmen adaylarının ortalaması en yüksektir (\bar{X} =63.96).

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Çevre Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanların Çevre ile İlgili Haber ve Bilgileri Merak Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çevre Davranış	GA	3709.26	3	1236.42	11.48	.000*	3-2
	Gİ	44663.40	415	107.62			4-1
	Genel	48372.67	418				4-2
							4-3

p<.05*

Öğretmen adaylarının çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeylerine göre anlamlı olarak değişmektedir [$F_{(3-415)}=11.48$, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeyi çok olanlar; orta, çok az düzeyde merak edenlere ve hiç merakları olmayanlara göre ve çevre ile ilgili haber ve bilgileri orta düzeyde olanlar, çevre ile ilgili haber ve bilgileri çok az merak edenlere göre çevreye yönelik davranışları daha olumludur. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeyi arttıkça çevreye yönelik davranışının olumlu yönde arttığı söylenebilir.



Öğretmen Adaylarının Boş Zamanlarda Doğal Alanlara Gitme Sıklığına Göre Çevreye Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Çevre Davranışlarının Boş Zamanlarda Doğal Alanlara Gitme Sıklığına Göre Betimsel Veriler

	Merak Düzeyi	n	\bar{X}	SD
Çevre Davranış	Hiç gitmedim (1)	18	55.22	9.42
	Nadiren gittim (2)	128	53.27	11.17
	Bazen gittim (3)	186	55.39	10.06
	Çok sık gittim (4)	87	58.71	11.17
	Toplam	419	55.42	10.75

Tablo 9 incelendiğinde boş zamanlarda doğal alanlara nadiren giden öğretmen adaylarının ortalaması en düşük ($\bar{X}=53.27$), çok sık giden öğretmen adaylarının ortalaması en yüksektir ($\bar{X}=58.71$).

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Çevre Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanların Boş Zamanlarda Doğal Alanlara Gitme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çevre Davranış	GA	1533.75	3	511.25	4.53	.004*	4-2
	Gİ	46838.91	415	112.86			4-3
	Genel	48372.67	418				

p<.05*

Öğretmen adaylarının çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların boş zamanlarda doğal alanlara gitme sıklığına göre anlamlı olarak değişip değişmediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının doğal alanlara gitme sıklığına göre çevreye yönelik davranışları anlamlı olarak değişmektedir [$F_{(3-415)}=4.53$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre boş zamanlarda doğal alanlara gitme sıklığı çok olanlar; nadiren ve bazen olanlara göre çevreye yönelik davranışları daha olumludur. Bu bulguya göre boş zamanlarda doğal alanlara gitme sıklığı arttıkça çevreye yönelik davranışın olumlu yönde arttığı söylenebilir.

Öğretmen Adayların Çevre Dersi Alma Durumuna Göre Çevreye Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmen adaylarının çevre dersi alıp almamasına göre çevre davranışlarının değişip değişmediğini anlamak için ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Çevre Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Çevre Dersi	N	\bar{X}	SD	df	t	p
Çevre Davranış	Alan	220	56.17	10.69	417	1.49	.13*
	Almayan	199	54.60	10.79			

p>.05*

Tablo 9 incelendiğinde ilköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları çevre dersi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(417)=1.49$, $p>.05$). Bu bulguya göre öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının çevre dersi alma durumuna göre değişmediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı ilköğretim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarını farklı değişkenlere göre incelemektir. Çalışma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ İlköğretim öğretmen adaylarının cinsiyete göre çevreye yönelik davranışları incelendiğinde; bayan öğretmen adaylarının çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=55.56$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=55.02$) göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Karatekin (2011)'in Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Erdoğan (2009) da ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını cinsiyet değişkenine göre incelemiş ve çevreye yönelik sorumlu davranışların cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Fakat Timur (2011) Fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada bayan öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.



- ✓ İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre çevreye yönelik davranışları incelendiğinde; Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarına göre daha olumludur. Bunun nedeninin Çevre dersinin Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği lisans programında olması, okul öncesi öğretmenliği programında olmaması şeklinde düşünülebilir. Çevre ile ilgili bir dersin lisans programında olmasının öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Hsu (2004) Tayvan'da lise öğrencilerinin uygulanan çevre eğitimi programının öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarında olumlu etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Negev, Sagy, Garb, Salzberg, ve Tal (2008) 6. ve 12. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre çevreye yönelik davranışlarını değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.
- ✓ İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmemektedir. Karatekin (2011) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Altınöz (2010) de Fen bilgisi öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeyine göre çevreye yönelik davranışlarının anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Fakat Erdoğan (2009) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Timur (2011) de fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının anne eğitim düzeyine göre değişmediğini, baba eğitim düzeyine göre ise anlamlı olarak değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Pe'er, Goldman ve Yavetz (2007) ise üniversite 1. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak değiştiği sonucuna ulaşmışlardır.
- ✓ İlköğretim öğretmen adaylarının çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeyleri arttıkça çevreye yönelik davranışları olumlu olarak artmaktadır. Karatekin (2011) de Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeylerinin arttıkça çevreye yönelik davranışlarının olumlu olarak değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2009) da ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeyi arttıkça çevreye yönelik sorumlu davranışlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.
- ✓ İlköğretim öğretmen adaylarının boş zamanlarda doğal alanlara gitme sıklığı arttıkça çevreye yönelik davranışları olumlu olarak değişmektedir. Karatekin (2011) de sosyal



bilgiler öğretmen adaylarının doğal alanlara gitme sıklığı arttıkça çevreye yönelik davranışlarının olumlu olarak değiştiği sonucuna ulaşmıştır.

- ✓ İlköğretim öğretmen adaylarının çevre derse alıp almamasına göre çevreye yönelik davranışları anlamlı olarak değişmemektedir. Çevre dersi alan öğretmen adaylarının çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=56.17$) çevre dersi almayan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=54.60$) göre fazla olmasına rağmen iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ürey ve Şahin (2010) da akademik personelin çevre sorunları ve çevre eğitimi ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında çevre dersi alan ve almayan akademik personelin çevreye yönelik davranışları arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Çevreye yönelik davranışta çevre dersi alan ve almayan bireyler arasında fark olmaması çevre dersi sonucunda elde edilen davranışların günlük yaşama yansıtılmadığı şeklinde düşünülebilir.

Çalışma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir;

- ✓ Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarını olumlu yönde değiştirmek için doğal alanlara geziler yapılmalıdır.
- ✓ Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili haber ve bilgiler hakkında meraklarını giderici etkinlikler yapılmalıdır.
- ✓ Öğretmen adaylarına yönelik olarak düzenlenen ve TÜBİTAK tarafından desteklenen çevre ile ilgili projelere öğretmen adaylarının katılımı sağlanmalı ve bu projelerin sayıları arttırılmalıdır.
- ✓ Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili bilgilere daha çabuk erişebilmeleri güncel ve eğitici bilgilerin olduğu internet siteleri kurulmalıdır.
- ✓ İlköğretim bölümü dışında diğer bölümlerde de öğrenim gören öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları farklı bağımsız değişkenlerle incelenebilir.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU

İlköğretim / Fen Bilgisi Eğitimi ABD



MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Bu çalışmada, İlköğretim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının; boş zamanlarda doğal alanlara gitme sıklığı, çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ilköğretim bölümünün farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları anlamlı olarak farklılaşmakta, bu farkın çevre dersi alan anabilim dalı öğretmen adayları lehine olması önemli bilimsel özgünlüktür.

KAYNAKÇA

- Akıllı, M. ve Yurtcan, M. T. (2009). İlköğretim fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2008). A survey on Turkish elementary school students' environmental friendly behaviours and associated variables. *Environmental Education Research*, 14(2), 129–143.
- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim ve çocuk-doğa etkileşimi*. (1. Basım). Bursa: Ezgi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, M. (2009). *Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara: The Graduate School of Social Sciences Middle East Technical University.
- Hsu, S. J. ve Roth, R. E. (1998). An Assessment of environmental literacy and analysis of predictors of responsible environmental behaviour held by secondary teachers in the Hualien Area of Taiwan. *Environmental Education Research*, 4(3).



- Hsu, S. J. (2004). The Effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese College Students. *The Journal of Environmental Education*, 35(2), 37-48.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin K. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Karatekin, K. ve Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1423-1438.
- Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Morrone, M., Mancl, K. ve Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42.
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A. ve Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *The Journal of Environmental Education*, 39(2), 3-20.
- Pe'er, S., Goldman, D. ve Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39, 45-59.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s*. ED 348235. Retrieved October 5, 2012, from ERIC databases.
- Timur, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timur, S., Timur, B. ve Yılmaz, Ş. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 777-793.



- Timur, S. Yılmaz, M. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(303-320).
- Ürey, M. ve Şahin, B. (2010). Akademik personelin çevre sorunları ve çevre eğitime yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (38), 134-149.
- Venkarataman, B. (2008). Why environmental education? *Environment Magazine*, 50 (5).
- Yang, J. S. (1993). *Perceptions of preservice secondary school teachers in Taiwan, the Republic of China, concerning environmental education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University.
- Yücel Işıldar, G. (2008). Meslek yüksek okulları boyutunda “Çevre Eğitimi”nin çevreci yaklaşımlar ve davranışlar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 759-778.
- Worsley, A. ve Skrzypiec, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. *Global Environmental Change*, 8(3), 209-225.



ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ*

İdris ŞAHİN**

Öz: Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin saptanması ve doyumsuz oldukları alanlara dikkat çekilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek ve 12 yıl önceki çalışmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Araştırma, İzmir İli Konak ilçesi sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri 12 okulda 343 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak “İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 42 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin genel iş doyumları “kısmen doyumlu” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşlarına göre ise iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre, iş doyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği gibi, ölçeğin bazı boyutlarında 12 yıl öncesine göre de önemli farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: İş doyum, öğretmen, ilköğretim okulu

* Bu çalışmanın bir bölümü 24-26 Mayıs 2012’de İnönü Üniversitesi, Malatya’da düzenlenen 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir. idris.sahin@deu.edu.tr

JOB SATISFACTION LEVELS OF TEACHERS

Abstract: It is important to determine the level of job satisfaction of teachers and to draw attention to the areas that teachers feel unsatisfied. The main purpose of this research is to determine the level of teachers' job satisfaction and to examine the consequences comparing with the results of a research conducted 12 years ago. The surveys were administered to the teachers working in public primary schools within the district of Konak in İzmir. Data were taken from 343 teachers in 12 schools via "The Job Satisfaction Scale." The scale is comprised of 42 items and six dimensions. According to the findings, the participating teachers' general job satisfactions levels were on the level of "partially". There was not a significant difference between the levels of job satisfaction considering teachers' age. According to gender and marital status, no significant differences between the levels of job satisfaction of teachers were observed. The results of the study showed differences according to the teachers' demographic characteristics. Also the results showed significant differences in some of the scales compared to the research carried out 12 years ago.

Keywords: Job satisfaction, teacher, primary school



GİRİŞ

İş, insanın varlığını sürdürebilmesi, toplumda saygın bir yer edinebilmesi ve daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmesi için gerekli olan araçlara ulaşmasını sağlayan en önemli etkinlik olarak görülmektedir. İş aynı zamanda kişinin yeteneklerini sergileyerek ürettiklerinden doyum sağlamasına da yol açmaktadır. Bu bağlamda insanların ne düşündükleri, ne yaptıkları ve ne/nasıl hissettikleri yaşadıkları sosyal ortamla doğrudan ilişkili olmaktadır.

Bireyin yaşamındaki önemli sosyal ortamlardan birini işi oluşturur. İş hem bireysel hem de toplumsal bir etkinlik olarak, insan yaşamında belirleyici bir nitelik taşır. İş, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gereksinim duyduğu geliri elde etmesini, kendisini bağımsız ve mutlu hissetmesini ve yaşamdan doyum almasını sağlayan bir olgu olarak görülmektedir (Gill, 1999). Sosyal bir sistem niteliği taşıyan örgüt ise, bireylerin kişisel gereksinimlerini karşılamalarına ve pek çok duygularının doyuma ulaşmasına katkıda bulunur (Hicks, 1979). Çalışanların işlerine karşı tutumları ise beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda gerçekleşir. Bu nedenle, bir örgüt etkili olmak için yapısal, fiziksel ve ekonomik koşullara sahip olsa bile, çalışanlarını önemsemez, gereksinim ve beklentilerini karşılamazsa, çalışanlar moral bozukluğu yaşar ve verimleri düşer (Bursalıoğlu, 1999; Celep, 2000).

Genel olarak bir toplumun daha sağlıklı, mutlu ve üretken olması tüm çalışanların üst düzeyde doyum sağlamalarıyla doğrudan ilişkilidir (Akşit Aşık, 2010). İş doyumunu, çalışanların gereksinimlerinin karşılanması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi (Başaran, 1992), bireyin istekleriyle işin özellikleri birbirine uyum sağlaması durumunda gerçekleşir (Davis, 1988). Her ne kadar toplumda saygınlık düzeyi yüksek işlerin daha fazla iş doyumunu sağladığına yönelik bir algı olsa da saygınlık düzeyi düşük işler de pek çok çalışan için doyum sağlamaktadır. İş doyumunu, işin kalitesinin bir göstergesi olarak kullanılabilir. Ancak işin kalitesi ve iş doyumunu arasındaki ilişki o kadar basit değildir. İş doyumunu beklentilerden etkilenir. Dolayısıyla aynı özelliklere sahip bir işi yapan iki farklı kişinin beklentileri farklı ise iş doyumları da tümüyle farklı olabilir (Llorente ve Macias, 2005). O halde iş doyumunun her durumda kişinin algısını ya da duygularını yansıttığı söylenebilir.

Locke (1976), iş doyumunu, bir kişinin işini ya da işle ilgili yaşantısını değerlendirmesi sonucunda ulaştığı memnuniyet verici ya da olumlu bir durum olarak



tanımlamaktadır. Beklenti kuramı bakış açısına göre, iş doyumu bir kişinin işinden alması gerektiğini veya hak ettiğini düşündüğü şeyler ile aldığı tüm şeyler arasındaki fark tarafından belirlenir (Porter, 1962; Vroom, 1964; Lawler, 1994). Yani bir çalışan hak ettiğine inandıklarını elde edemezse, iş doyumsuzluğu yaşar (Lawler, 1994). Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi iş doyumu bireyin çeşitli tutumlarının sonucu oluşmaktadır.

İş doyumu üzerinde pek çok unsur etkili olabilir. Bu unsurlar çevresel (işin kendisi ve çalışma ortamı), psikolojik (kişilik, davranış, tutum) ve demografik (yaş, cinsiyet) unsurlar şeklinde kategorize edilebilir (Crossman ve Haris, 2006). Öğretmenin iş doyumu öğretim rolü ile bağlantılı duygusal ilişkiyi ifade eder. Bu ilişki bir öğretmenin öğretimden ne istediği ile ne algıladığı arasındaki ilişkinin bir fonksiyonudur (Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Öğretmenlerin iş doyumuna katkıda bulunan ana faktör çocuklarla çalışıyor olmalarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle sıcak, içten ve kişisel ilişkiler geliştirmeleri, öğretimin entelektüel ve zor bir iş olması, öğretmenlik mesleğinin özerklik ve bağımsızlık sağlaması doyuma katkıda bulunmaktadır (Shann, 1998). Buna karşın günlük rutinlerin monotonluğu, öğrencilerin bir kısmının güdü ve disiplin eksikliği, meslektaşlarının ve yöneticilerin destek ve takdir eksikliği gibi bir dizi etken de öğretmenlerin iş doyumu duygularını alt üst etmekte, hayal kırıklığı yaşamalarına ve özsaygılarıyla ilgili olumsuz algılara yol açmaktadır (Hargreaves, 1994; Little, 1996; Nias, 1996).

Birçok gelişmiş ülkede yapılan araştırmalarda mesleki özerklik eksikliği, azalan kaynaklar, maaşların yüksek olmaması, acımasızca dayatılan değişiklikler ve medyada sürekli eleştiriler yapılması gibi etkenler öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin düşük olmasıyla ilişkili bulunmuştur (Scott ve Dinham, 2003; Van den Berg, 2002; Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun kaynakları olarak iş yükleri ve beklentileri; öğrencilerin performansı, davranışları ve öğrenci disiplin sorunları; arkadaşları, idari personel ve denetim ilişkileri; idari rutinler ve çeşitli evrak işleri; düşük ücret; kendini geliştirme olanakları; mesleğe yönelik saygının azalması gibi nedenler sayılmaktadır (Thompson, McNamara ve Hoyle, 1997). Ayrıca araştırma bulguları cinsiyet, yaş, evlilik, ebeveynlik durumu, iş deneyimi gibi birçok kişisel özelliğin farklı şekillerde iş doyumunu etkilediğini göstermektedir (Koustelios, 2001).

Öğretmenlik mesleği çeşitli yönleriyle diğer mesleklerden farklıdır. Öğretmenler zamanlarının çoğunu öğrencileriyle birlikte veya tek başlarına çalışarak geçirirler



(Barnabé ve Burns, 1994). Öğretmenlerin iş doyumunu, eğitimin kalitesini yükseltmede ve iyi eğitim sağlamada bir araç işlevi görebilir. İyi donanımlı bir okulda uzun vadeli ve güvenceli iş olanağı ve iyi bir maaşla öğretmenlerin iş doyumunu artırılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin iş doyumunu, iş arkadaşları, yöneticiler ve velilerle iyi ilişkilerden olumlu; baskıcı bir yönetimden olumsuz etkilenmektedir (Michaelowa, 2002).

Geçmişte olduğu gibi bugün de öğretmenler hem genel toplumsal hem de okula ilişkin pek çok sorunla yüz yüze kalmaktadır. Bu sorunlar onların mesleklerini etkin bir biçimde yapmalarını, iş doyumlarını ve sağlıklarını olumsuz etkileyebilir. İş doyumunu çalışanın fiziksel ve zihinsel iyi olma hali, yani sağlığıyla ilişkisi nedeniyle (Oshagbemi, 2000) öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin saptanması, doyumsuz oldukları alanlara dikkat çekilmesi büyük önem taşımaktadır. Literatürde öğretmenlerin çalışma koşulları, bireysel özellikleri ve çeşitli değişkenler açısından iş doyumlarının incelendiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Bishay, 1996; Crossman ve Haris, 2006; Demirel, 2006; Dinham ve Scott, 1996; Erdem ve Demirel, 2009; Gençay, 2007; Günbayı ve Toprak, 2010; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009; Kış, Gürgür ve Akçamete, 2012; Ma ve MacMillan, 1999; Menon ve Reppa, 2011; Perie ve Baker, 1997; Sargent ve Hannum, 2005; Şahin ve Dursun, 2009; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Yılmaz ve Altinkurt, 2012; Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Buna karşın Türkiye’de bu konuda tekrar araştırmalarına pek rastlanmamaktadır. Bu çalışma 12 yıl ara ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini karşılaştıran bir tekrar araştırması özelliği göstermektedir.

Bilindiği üzere çalışma koşullarının uygun ya da iyi olarak algılanmaması iş doyumunun düşmesine neden olmaktadır. Çalışanların yapılan işe ilişkin duygu ve düşünceleri de çalışma ortamı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. İş doyumunu belirli aralıklarla değerlendirmek suretiyle çalışma ortamında gerekli düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin işlerinde yaşadıkları doyum ya da doyumsuzluk, çalıştıkları okulun yapısını ve işleyişini etkilediği (Yılmaz ve Izgar, 2009) dikkate alındığında okulda yapılan düzenlemeler, öğretmenlerin iş doyumuna olduğuna kadar eğitimin niteliğinin artırılmasına da katkıda bulunabilir.

Araştırmanın Amacı



Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini belirlemek ve 12 yıl önceki iş doyumu düzeyleriyle karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Bu temel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri genel olarak ve ölçek alt boyutlarında nasıldır?
2. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, genel olarak ve ölçek alt boyutlarında, (a) cinsiyetlerine, (b) medeni durumlarına ve (c) yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, genel olarak ve ölçek alt boyutlarında 12 yıl önceki iş doyumu düzeylerine göre nasıl değişim göstermiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma var olan durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi hedeflediği için tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçları aynı konuda ve aynı yerde 12 yıl önce yapılan araştırma (Şahin, 1999) sonuçlarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle bir tekrar çalışması özelliği göstermektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, İzmir İli Konak (merkez) ilçesi sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. İlçede 2010-2011 öğretim yılında toplam 67 resmi ilköğretim okulu ve bu okullarda 1879 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma evreninin büyüklüğüne göre kuramsal evren büyüklüğü %95 Tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem büyüklüğü 2.000 kişilik bir evrende 322 kişi olarak verilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu durum dikkate alınarak örnekleme, evrende küme örnekleme yöntemiyle yansızlık kuralına uygun olarak her bir okul küme kabul edilerek 12 okul seçilmiştir. Örnekleme seçilen okullardaki tüm öğretmenlere ulaşma güçlüğü, anketin çeşitli gerekçelerle yanıtlanmaması veya eksik yanıtlanması gibi durumlar olabileceği düşünülerek, örneklemin evreni temsil eder sayıya ulaşması için, örnekleme alınan okullarda toplam öğretmen sayısının 400'ün üzerinde olması kararlaştırılmıştır. Uygulama sonunda eksik yanıtlanan dokuz anket ayrılarak 343 anket geçerli sayılmıştır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 141'i erkek, 202'si kadın; 91'i bekar, 252'si evlidir. Örnekleme seçilen okullar ve öğretmen sayıları Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1.** Örnekleme seçilen okullar ve öğretmen sayıları

Okullar	Kadın	Erkek	Toplam
Esentepe	19	14	33
19 Mayıs	20	15	35
Şehit Fazıl Bey	16	15	31
Kemal Reis	20	14	34
Halit Bey	25	16	41
Duatepe	18	12	30
Salih İşgören	28	16	34
Mehmetçik	19	16	35
Murat Reis	21	12	33
Mimar Sinan	22	14	36
Vasıf Çınar	23	14	37
Dokuz Eylül	20	12	32
Toplam	251	170	411

Önceki Çalışmanın Evren ve Örnekleme

12 yıl önceki çalışmanın evreni, İzmir Büyükşehir Belediye sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmuştu. Örnekleme 224 erkek, 359 kadın, toplam 583 kişi alınmıştı.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Veri toplamada Şahin (1999) tarafından geliştirilen ve 12 yıl önceki araştırmada da kullanılmış olan "İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılmasının temel nedeni önceki araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırma yapılmak istenmesidir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekte 42 soru ve altı alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin hesaplanan Cronbach Alpha değeri .91 bulunmuştur. Ölçek alt boyutlarında ise İşin kendisi alt boyutunda .75, Yönetim alt boyutunda .89, Ücret alt boyutunda .81, Başarı Saygınlık Tanınma (BST) alt boyutunda .78, Bireyler Arası İlişkiler (BAİ) alt boyutunda .74, Veli Öğrenci İlgisizliği (VÖİ) alt boyutunda .74 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının açıkladığı varyans, yönetim alt boyutunda 11,12, ücret alt boyutunda 9,90, BAİ alt boyutunda 9,00, işin kendisi alt boyutunda 8,73, BST alt boyutunda 5,34, VÖİ alt boyutunda ise 5,29'dur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise 49,4'tür.



Faktör analizinde madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeler alınmış, madde yükü .30'un altında kalan maddeler ayıklanmıştır. Ölçek maddeleri ve faktör analizinde maddelerin taşıdıkları faktör yük değerleri Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Ölçek maddeleri ve maddelerin taşıdıkları faktör yük değerleri

NO	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü
1	Okulda adaletli bir görev dağılımı var.	.715
2	Bilgi ve becerimin karşılığı olan ücreti aldığımı inanmıyorum.	.497
3	Öğretmenlik tam bana göre.	.601
4	Okulda sevmediğim insanlar var.	.633
5	Okul müdürü işimde karşılaştığım zorlukları aşmada bana yeterli desteği veriyor.	.766
6	Öğretmenlik bana yaratıcılığımı gösterme fırsatını sağlıyor.	.678
7	Öğrencinin derslere karşı ilgisizliği motivasyonumu olumsuz etkiliyor.	.650
8	Okulum çağdaş gelişme ve yeniliklere açıktır.	.470
9	Aldığım ücret istediğim yaşam standardını sağlamıyor.	.784
10	Bazen yanlış bir meslek seçtiğimi düşünüyorum.	.604
11	Öğretmen arkadaşlarım görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor.	.328
12	Veli ilgisizliği verimliliğimi olumsuz yönde etkiliyor.	.601
13	Öğretmenlik bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.	.780
14	Okul müdürü ile aramda iletişim eksikliği var.	.559
15	Okulda bana karşı haksız davranan arkadaşlarım var.	.751
16	Okulumu seviyorum.	.386
17	Okul müdürünün yöneticiliğini yeterli buluyorum.	.804
18	Öğretmenlik kişiliğimin gelişmesine ve olgunlaşmasına katkıda bulunuyor.	.717
19	Öğrenci sorunlarını çözememek bende çaresizlik hissi uyandırıyor.	.360
20	Okuldaki yetkilerimi yeterli buluyorum.	.559
21	Çalışma arkadaşlarımla kırıncı ilişkilerim oluyor.	.670
22	Öğretmenlik, bana toplumda saygın bir kişi olma şansını veriyor.	.482
23	Velilerin olumsuz etkileri performansımı düşürüyor.	.694
24	Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranıyor.	.793
25	Çalıştığım okulda yeterli iş güvencem var.	.432
26	İş arkadaşlarımla, karşılıklı mutluluk ve üzüntülerimi paylaşırım.	.323
27	Maaşım yaptığım iş ve çalışmalarına denk değil.	.709
28	Okul müdürünün tutumunu, sert ve katı buluyorum.	.489
29	Öğretmenliğin, toplumsal prestij ve statüsü yeterli değil.	.643
30	Okulda, görüş ve önerilerime yeteri kadar önem verilir.	.536
31	İş arkadaşlarım arasında eleştiri-özeleştiri mekanizması yeterli düzeyde değil.	.406



32	Yeniden seçme şansım olsaydı öğretmenliği seçmezdim.	.587
33	Okul müdürünün iş yerindeki uygulamalarını olumlu buluyorum.	.829
34	Öğretmenlik, eğitim düzeyimin sağlaması gereken maddi olanakları sağlamıyor.	.754
35	Okulda rahatsız edici dost - ahbab ilişkileri var.	.700
36	Öğretmenlik, bireysel inanç ve görüşlerimi açıklama olanağını sağlıyor.	.519
37	Öğretmenliğin toplumsal yararlılığını doyurucu bulmuyorum.	.481
38	Ders programının düzenlenmesinden memnun değilim.	.449
39	Öğretmenlik, özlem ve beklentilerimi karşılamıyor.	.649
40	Öğrenci düzeyinin düşük olması öğretmenlikteki etkililiğimi düşürüyor.	.704
41	Öğretmenlikteki başarımdan memnunum.	.534
42	Öğretmenlik, beni kendime ve çevreme yabancılaştırıyor.	.562

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek maddelerinin taşıdıkları faktör yük değerleri, .323 (madde, 26) ile .804 arasında (madde, 17) değişmektedir.

Ölçek "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" şeklinde üçlü dereceleme göre düzenlenmiştir. Puanlama evet "3", kısmen "2", hayır "1" biçiminde; olumsuz sorularda ise tam tersi şeklindedir. Ölçeğin üç seçenek ve iki aralıklı olması nedeniyle elde edilen aritmetik ortalama puanlarının yorumlanması için ölçekteki aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek 0.66 aralık değeri bulunmuştur. Bu değere bir (1) eklenmesiyle oluşan 1-1.66 aralığı “doyumsuz”; 1.67–2.33 aralığı “kısmen doyumlu”; 2.34–3.00 aralığı ise “doyumlu” olarak kabul edilmiştir. Veri çözümlemede aritmetik ortalama, standart sapma, t-test ve ANOVA kullanılmış, anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada yanıtı aranan sorulara ilişkin olarak elde edilen verilerin analiz sonuçları tablolar halinde verilmekte ve yorumlanmaktadır.

Genel Olarak ve Ölçek Alt Boyutlarına Göre İş Doymu Düzeyi

Ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına göre öğretmenlerin iş doymu düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Genel olarak ve ölçek alt boyutlarına göre iş doyumunu düzeyi

Boyutlar	\bar{X}	SS	Doyumlu	Kısmen Duyumlu	Doyumsuz
Genel	2.18	.27		♦	
Yönetim	1.58	.39			♦
Ücret	1.58	.39			♦
BST	2.48	.34	♦		
BAİ	2.43	.44	♦		
İşin Kendisi	2.44	.44	♦		
VÖİ	1.76	.39		♦	

Tablo 3'te görüldüğü gibi iş doyumunu puanı ortalamalarına göre, öğretmenlerin genel iş doyumları ($\bar{X}=2.18$) "kısmen doyumlu" düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin iş doyumunu ölçeğin yönetim ($\bar{X}=1.58$) ve ücret ($\bar{X}=1.58$) alt boyutlarında "doyumsuz"; BST ($\bar{X}=2.48$), BAİ ($\bar{X}=2.43$) ve işin kendisi ($\bar{X}=2.44$) alt boyutlarında "doyumlu"; VÖİ ($\bar{X}=1.76$) alt boyutunda ise "kısmen doyumlu" düzeyde olduğu saptanmıştır.

Cinsiyete Göre İş Doyumu Düzeyi

Öğretmenlerin iş doyumunu puanlarının cinsiyetlerine göre t-test sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre iş doyumunu düzeyi

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Genel	Kadın	202	2.18	.26	341	.129	.897
	Erkek	141	2.19	.29			
Yönetim	Kadın	202	1.57	.40	341	.56	.573
	Erkek	141	1.59	.38			
Ücret	Kadın	202	1.57	.40	341	.56	.573
	Erkek	141	1.59	.38			
BST	Kadın	202	2.51	.32	341	2.51	.012*
	Erkek	141	2.42	.36			
BAİ	Kadın	202	2.40	.45	341	1.59	.113
	Erkek	141	2.47	.42			
İşin kendisi	Kadın	202	2.46	.40	341	.94	.346
	Erkek	141	2.41	.41			
VÖİ	Kadın	202	1.71	.40	341	2.75	.006*
	Erkek	141	1.82	.37			



Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş doyumu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında, hem ölçek bütününde ($t=.129$) hem de yönetim ($t=.56$); ücret ($t=.56$); BAİ ($t=1.59$) ve işin kendisi ($t=.94$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda hem kadın hem de erkek öğretmenlerin, gerek ölçek bütününde gerekse ölçeğin bu alt boyutlarındaki maddeleri benzer düzeyde algıladıkları söylenebilir. Buna karşın öğretmenlerin iş doyumu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında BST ($t=2.51$; $p=.012$) ve VÖİ ($t=2.75$; $p=.006$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumu puanları arasındaki bu farklılık BST alt boyutunda kadın öğretmenlerin (kadın $\bar{X}=2.51$; erkek $\bar{X}=2.42$); VÖİ alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin (kadın $\bar{X}=1.71$; erkek $\bar{X}=1.82$) lehinedir. Bu durumda BST alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, VÖİ alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla iş doyumu yaşadıkları söylenebilir.

Medeni Duruma Göre İş Doyumu Düzeyi

Öğretmenlerin iş doyumu puanlarının medeni durumlarına göre t-test sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Medeni durum değişkenine göre iş doyumu düzeyi

Boyutlar	Medeni durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Genel	Evli	252	2.16	.26	341	2.58	.010*
	Bekar	91	2.25	.27			
Yönetim	Evli	252	1.54	.37	137 ^(a)	2.84	.005*
	Bekar	91	1.69	.55			
Ücret	Evli	252	1.54	.37	137 ^(a)	2.84	.005*
	Bekar	91	1.69	.44			
BST	Evli	252	2.46	.34	341	1.57	.118
	Bekar	91	2.53	.34			
BAİ	Evli	252	2.43	.44	341	.09	.926
	Bekar	91	2.44	.45			
İşin kendisi	Evli	252	2.43	.41	341	.72	.468
	Bekar	91	2.46	.40			
VÖİ	Evli	252	1.74	.40	183 ^(a)	1.56	.120
	Bekar	91	1.81	.35			



(^a) Grup varyansları eşit olmadığı için “yönetim, ücret ve VÖİ” alt boyutlarının çözümlenmesinde ayrı varyans (separate varianca) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin medeni durumlarına göre, iş doyumu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında ölçeğin BST ($t=1.57$), BAİ ($t=.09$), işin kendisi ($t=.72$) ve VÖİ ($t=0.15$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın, hem ölçek genelinde ($t=2.58$; $p=0.01$) hem de yönetim ($t=2.84$; $P=.005$) ve ücret ($t=2.84$; $P=.005$) alt boyutlarında öğretmenlerin iş doyumu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumu puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki bu farklılığın, hem ölçek bütününde (evli $\bar{X}=2.12$; bekar $\bar{X}=2.25$) hem de yönetim (evli $\bar{X}=1.54$; bekar $\bar{X}=1.69$) ve ücret (evli $\bar{X}=1.54$; bekar $\bar{X}=1.69$) alt boyutlarında bekar öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda gerek ölçek bütünü de gerekse yönetim ve ücret alt boyutlarında bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla iş doyumu yaşadıkları söylenebilir.

Yaşa Göre İş Doyumu Düzeyi

Öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyumu düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

**Tablo 6.** Yaş değişkenine göre iş doyumu düzeyi

Boyutlar	Yaş grupları	n	\bar{X}	sd	F	p
Genel	1. 30 ve altı	62	2.15	2	1.44	0.24
	2. 31-40	155	2.17			
	3. 41 ve üstü	126	2.21			
	Toplam	343	2.18			
Yönetim	1. 30 ve altı	62	1.52	2	1.97	0.14
	2. 31-40	155	1.62			
	3. 41 ve üstü	126	1.56			
	Toplam	343	1.58			
Ücret	1. 30 ve altı	62	1.52	2	1.97	0.14
	2. 31-40	155	1.62			
	3. 41 ve üstü	126	1.56			
	Toplam	343	1.58			
BST	1. 30 ve altı	62	2.45	2	1.97	0.14
	2. 31-40	155	2.45			
	3. 41 ve üstü	126	2.53			
	Toplam	343	2.48			
BAİ	1. 30 ve altı	62	2.38	2	1.64	0.20
	2. 31-40	155	2.41			
	3. 41 ve üstü	126	2.49			
	Toplam	343	2.43			
İşin kendisi	1. 30 ve altı	62	2.42	2	1.11	0.33
	2. 31-40	155	2.41			
	3. 41 ve üstü	126	2.48			
	Toplam	343	2.44			
VÖİ	1. 30 ve altı	62	1.75	2	0.18	0.84
	2. 31-40	155	1.75			
	3. 41 ve üstü	126	1.78			
	Toplam	343	1.76			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyumu düzeylerine ilişkin olarak iş doyumu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında, hem ölçeğin bütününde hem de alt boyutlarında, anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durumda farklı yaşlarda olan öğretmenlerin iş doyumu ölçeğindeki ifadeleri benzer biçimde algıladıkları söylenebilir.

Karşılaştırmalı Olarak 12 Yıl Önceki ve Bugünkü İş Doyumu Düzeyleri

Genel olarak ve ölçek alt boyutlarında, öğretmenlerin 12 yıl önceki araştırmada (1) ve bu çalışmada (2) ölçülen iş doyumu düzeyleri karşılaştırmalı olarak Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin 12 yıl önceki ve şimdiki iş doyumu düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}		Doyumlu		Kısmen Doymulu		Doyumsuz	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Genel	2.04	2.18			♦	♦		
Yönetim	2.08	1.58			♦			♦
Ücret	1.41	1.58					♦	♦
BST	2.36	2.48	♦	♦				
BAİ	2.41	2.43	♦	♦				
İşin Kendisi	2.24	2.44		♦	♦			
VÖİ	1.66	1.76				♦	♦	

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin genel olarak iş doyumu düzeyleri 12 yıl önceki araştırmada olduğu gibi bu çalışmada da “kısmen doymulu” düzeyde bulunmuştur. Her ne kadar ölçek bütününde (genel) öğretmenlerin iş doyumu puanlarının aritmetik ortalamalarında 12 yıl önceki araştırmada alınan iş doyumu puanlarının ortalamasına ($\bar{X}=2.04$) göre, bu çalışmada elde edilen puanların ortalamasında ($\bar{X}=2.18$) belirli oranda bir artış görülse de bu artış öğretmenlerin iş doyumunu doyumlu düzeye yükseltecek dereceye ulaşmamaktadır.

Ölçek boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri yönetim alt boyutunda 12 yıl önceki araştırmada ($\bar{X}=2.08$) “kısmen doymulu” düzeyde iken bu çalışmada ($\bar{X}=1.58$) “doyumsuz” düzeye indiği görülmektedir. Bu durumda 12 yıllık süreç içinde okulların yönetimi konusunda öğretmenlerin daha olumsuz algılar geliştirdikleri söylenebilir.



Ücret alt boyutunda 12 yıl önceki araştırmada olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin iş doyumsuzluğu yaşadıkları gözlenmiştir. Her ne kadar öğretmenlerin iş doyumu puanlarının aritmetik ortalamalarında 12 yıl önceki araştırmada alınan puanların ortalamasına ($\bar{X}=1.41$) göre bu çalışmada elde edilen puanların ortalamasında belli bir yükselme ($\bar{X}=1.58$) olsa da bu artış öğretmenlerin bu alandaki iş doyumu düzeylerini kısmen doyumlu düzeye dahi ulaştıramamaktadır.

Tablo 7’de BST ve BAİ alt boyutlarında 12 yıl önceki araştırmada elde edilen puanlara göre, bu çalışmada elde edilen puanların aritmetik ortalamalarında yükselme olduğu ve 12 yıl önce olduğu gibi bu alt boyutlarda bugün de öğretmenlerin işlerinde doyumlu oldukları görülmektedir.

İşin kendisi alt boyutunda 12 yıl önceki araştırmada ($\bar{X}=2.24$) öğretmenler işlerinde “kısmen doyumlu” iken bu çalışmada ($\bar{X}=2.44$) “doyumlu” düzeyde oldukları gözlenmiştir. Bu duruma 12 yıl öncesine göre bugün üç yüz bin den fazla öğretmenin işsiz olması ve özellikle üniversite mezunları arasında işsizlik oranlarının yüksek olması yol açmış olabilir.

VÖİ alt boyutunda öğretmenlerin iş doyumu puanlarının aritmetik ortalamalarında 12 yıl önceki araştırmaya ($\bar{X}=1.66$) göre bu çalışmada ($\bar{X}=1.76$) belli oranda bir artış olduğu gözlenmiştir. Bu artış bu boyutta 12 yıl önceki araştırmada “doyumsuz” düzeyde olan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini bu çalışmada “kısmen doyumlu” düzeye çıkartmıştır. Bu durumda 12 yıllık sürede velilerin genel olarak çocuklarının eğitime ve okula karşı ilgilerinin artış gösterdiği, bunun da öğretmene olumlu yansıdığı ve iş doyumu düzeylerinin yükselmesine yol açtığı söylenebilir.

TARTIŞMA

Öğretmenlerin daha iyi eğitim ve daha yüksek öğrenci başarısı için gösterdikleri çaba, okulun başarısını etkileyen etkenlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin işlerinde gösterdikleri çabanın süreklilik kazanması ve karşılık bulması kuşkusuz iş doyumlarını etkileyecektir. Bu çalışmada öğretmenlerin genel iş doyumu düzeyleri 12 yıl önceki araştırmada (Şahin, 1999) olduğu gibi *kısmen* düzeyinde bulunmuştur. Bu sonucun çıkmasında özellikle *ücret* ve *yönetim* alt boyutlarında yaşanan iş doyumsuzluğunun neden olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, öğretmenler arasında iş doyumu düzeyinin düşüklüğüne ilişkin araştırma sonuçları ile tutarlı görünmektedir



(Crossman ve Haris, 2006; Demir, 2001; Demirel, 2006). Buna karşın Günbayı'nın (2001), öğretmenlerin iş doyumlarının genelde yüksek olduğu şeklindeki bulguyla çelişmektedir.

Ölçek boyutlarına göre *işin kendisi* alt boyutunda 12 yıl önceki araştırmada öğretmenler işlerinde *kısmen doyumlu*, bu çalışmada ise *doyumlu* oldukları saptanmıştır. Bu duruma geçen 12 yıllık süre içinde genel olarak yükseköğretim mezunları arasındaki işsizlik oranlarının giderek daha fazla artış göstermesi, özellikle üç yüz bin den fazla öğretmenin işsiz olmasının (Şahin, 2011) yarattığı baskı, neden olmuş olabilir. Esasen işin kendisi alt boyutunda yani öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin iş doyumunu yaşamalarında, öğretmenliğin bireysel inanç ve görüşleri açıklama olanağı vermesi; iş güvencesi sağlaması; bilgi, beceri ve yaratıcılığı gösterme fırsatı sunmasının etkili olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin kendi rolleriyle ilgili yani öğrenci başarısı, öğrencilerle pozitif ilişkiler ve kendilerini geliştirmekle güdülendiklerini ortaya koymaktadır (Dinham ve Scott, 1997).

Ölçeğin BST ve BAİ alt boyutlarında 12 yıl önceki araştırmada olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin *iş doyumunu yaşadıkları* saptanmıştır. BAİ alt boyutunda iş doyumunu yaşanması, genel olarak okulda rahatsız edici, kırıncı ilişkiler olmadığı; öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri ve birbirlerine karşı haksız davranışlar sergilemedikleri anlamını taşımaktadır. Bu sonuç Günbayı'nın (2001) çalışanlar arası ilişkilerde çok yüksek iş doyumunu olduğu şeklindeki bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin BST alt boyutunda iş doyumunu yaşamaları ise kendilerine uygun meslek seçimi yaptıkları; iş arkadaşlarıyla karşılıklı mutluluk ve üzüntülerini paylaştıkları; öğretmenliğin kendilerine toplumda saygın bir kişi olma şansı verdiği ve mesleki başarılarından memnun olduklarını göstermektedir.

Ölçeğin VÖİ alt boyutunda 12 yıl önceki araştırmada öğretmenlerin iş doyumunu *doyumsuz* düzeyde iken, bu çalışmada anlamlı derecede artarak *kısmen doyumlu* düzeye yükseldiği gözlenmiştir. Bu duruma iki araştırma arasında geçen 12 yıllık sürede genel olarak velilerin çocuklarının eğitime ve okula karşı ilgilerinin artması, bunun da öğretmenlerin bu boyuttaki iş doyumlarını olumlu yönde etkilemesi yol açmış olabilir. Bununla birlikte bu sonuçların çıkmasında, öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olması; derslere karşı ilgisiz davranmaları; velilerin okula ve öğretmenin işbirliği isteklerine karşı ilgisiz kalmaları veya olumsuz etkilerinin olması ve öğrenci



sorunlarının çözüme kavuşturulamamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum Thompson, McNamara ve Hoyle'un (1997) da belirttiği gibi öğrencilerin gösterdikleri davranışlar, performans ve öğrenci disiplin sorunlarının öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yönetim alt boyutunda 12 yıl önceki araştırmada öğretmenlerin iş doyumunu *kısmen doyumlu* düzeyde iken, bu çalışmada anlamlı derecede bir azalma gözlenerek *doyumsuz* düzeye gerilemiştir. Bu duruma okul yöneticilerinin uygulamalarının giderek öğretmenlerin daha fazla olumsuz algı oluşturmalarına yol açtığını akla getirmektedir. Bu sonuçlar bu alandaki iş doyumunun, yönetimden gelen destek ve liderlik yeteneğine, öğrenci davranışlarına ve okulun genel iklimine bağlı olduğunu (Perie ve Baker, 1997) göstermektedir. Zira destekleyici liderlik örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ile güçlü bir bağa sahiptir (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009). Üstlerinden takdir gören öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin, üstlerinden takdir görmeyenlere göre daha yüksek bulunması (Şahin ve Dursun, 2009) da bu durumu desteklemektedir. Yönetim alt boyutunda öğretmenlerin işlerinde *doyumsuzluk* yaşaması, yönetsel anlamda okullarda sorunlar yaşandığı ve öğretmenlerin okulların yönetilme şekline memnun olmadıkları anlamını taşımaktadır. Aynı zamanda okulda adaletli görev dağılımı olmadığı; okul müdürlerinin, öğretmenlere işlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmada yeterli destek vermedikleri; eşit davranmadıkları; tutumlarının katı olduğu; öğretmenlerle aralarında iletişim eksikliği olduğu; uygulama ve yöneticiliklerini öğretmenlerin olumlu ve yeterli bulmadıkları; okulun da yeniliklere açık olmadığını göstermektedir. Kuşkusuz öğretmenler yaş, cinsiyet, uzmanlık, deneyim, ilgi, yetenek ve mesleğe bağlılık olarak birbirlerinden farklıdır. Her öğretmen eğitim ideolojisini ve değerlerini yansıtan bireysel gereksinimlere sahiptir. Müdürün, öğretmenlerin bireysel gereksinim ve değerlerine yaklaşımı, hem okulu etkili bir biçimde yönetmesinde hem de öğretmenlerin iş doyumları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Okul müdürünün okulun amaçlarını gerçekleştirme görevlerini yerine getirmesi, öncelikle okulda adil ve eşit bir yönetim anlayışını yaşama geçirmesi ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayan bir ortamın oluşturulmasıyla olanaklıdır.

Ücret alt boyutunda öğretmenlerin iş doyumunu puanlarında 12 yıl önceki araştırmada elde edilen puanlara göre belli oranda bir yükselme olduğu gözlenmiştir. Ancak puanlarda gözlenen bu artış ücret boyutunda yaşanan iş doyumusuzluğunu



anlamli derecede değiştirecek düzeye ulaşmamaktadır. Ücret alt boyutunda 12 yıl önceki araştırmada olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin iş doyumuzluğu yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ücret alt boyutunda iş doyumuzluğu yaşamaları, bilgi ve becerilerinin karşılığı olan ücreti almadıkları; aldıkları ücretin istedikleri yaşam standardını sağlamadığı; yaptıkları işe denk olmadığı ve beklentilerini karşılamadığı anlamını taşımaktadır. Bu bulgu Günbayı (2001), Koustelios (2001), Akiri ve Ugborugbo'nun (2009) araştırma sonuçlarıyla tutarlı görünmekte ve kapitalist bir sistem üzerine inşa edilmiş olan ekonomik yapıda, ücret ya da maaş gibi maddi araçların iş doyumunu için önemli araçlar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte literatürde öğretmenlerin iş doyumunu ile ücret arasındaki bağa ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin aldıkları ücretle iş doyumunu arasındaki ilişkinin zayıf olduğu (Perie ve Baker, 1997); aylık gelirinden memnun olan ve olmayan öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamli bir fark olmadığı (şahin ve Dursun, 2009) ya da ücret artışının öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde anlamli bir etki yaratmadığı gözlenmiştir (Abd-El-Fattah, 2010; Sargent ve Hannum, 2003). Kuşkusuz öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini yükseltmede öğretmenlik mesleğinin toplumdaki izdüşümüne uygun, gereksinimlerine yanıt veren doyurucu bir ücret almaları önemlidir. Ancak ücret Maslow'a göre düşük dereceli bir gereksinim, Herzberg'e göre de bir hijyen faktörü olarak gerçek iş doyumuna yol açmaz. Dolayısıyla öğretmenler maaş gibi düşük dereceli gereksinimlerin karşılanmasıyla iş doyumunu sağlamayabilir. Daha doğrusu öğretmenlerin daha çok başarı, tanınma ve kendini gerçekteştirme gibi üst düzey psikolojik gereksinimlerin karşılanmasında doyumunu aradıkları söylenebilir (Abd-El-Fattah, 2010).

Cinsiyet değişkenine göre ölçęin *BST alt boyutunda* kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, *VÖİ alt boyutunda* ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla doyumlu oldukları gözlenmiştir. Oysa 12 yıl önceki çalışmada *BST alt boyutunda* kadın öğretmenlerin iş doyumunu, erkek öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinden daha yüksek bulunmuş; *VÖİ alt boyutunda* ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, iş doyumunu düzeyleri arasında anlamli bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır (şahin, 1999). Bu sonuçlar öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalarda iş doyumunu ile cinsiyet arasında çelişkili bulgular gözlenmesini (Crossman ve Haris, 2006) desteklemektedir. Pek çok çalışmada incelenen etkenler açısından kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin



erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Abd-El-Fattah, 2010; Akiri ve Ugborugbo, 2009; Aydınay, 1996; Klecker and Loadman, 1999; Ma ve MacMillan, 1999; Oshagbemi, 2000; Özdayı, 1990; Spear, Gould ve Lee, 2000). Bu durum, işin kendisine yönelik olarak mesleki gelişime, sorumluluk almaya, başarı duygusuna ve takdir edilmeye, kadınların erkeklerden daha fazla önem verdikleri (Akman, Kelecioğlu ve Bilge, 2006) şeklinde açıklanabilir. Başka bir açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü, erkeklerin kadınlara göre daha düşük gördükleri, kadınların erkeklere göre daha düşük beklentilere sahip oldukları ve işte erkeklere göre çok daha kolay doyuma ulaştıkları şeklinde de yorumlanabilir (Witt and Nye, 1992).

Bazı araştırmalarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, iş doyumunu etkileyen bazı etkenler bakımından, yaptıkları işten daha az doyumlu oldukları belirlenmiş (Bishay, 1996; Günbayı, 2001; Menon ve Reppa, 2011; Mwamwenda, 1997); bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin iş doyumuyla cinsiyetleri arasında bir ilişki veya farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin birbirlerine benzer iş doyumunu düzeylerine sahip oldukları saptanmıştır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Clark, Oswald ve Warr, 1996; Erdem ve Demirel, 2009; Kış, Gürgür ve Akçamete, 2012; Sargent ve Hannum, 2005; Taşdan ve Tiryaki, 2008). Bu durumda iş doyumunu sadece cinsiyetle açıklanamayacağı açıktır. Cinsiyetin iş doyumunu üzerinde artırıcı bir etkiye sahip olmadığı, ancak kadının toplumsal konumunu ve iş yaşamını şekillendiren toplumsal kültür ve yaşanan koşulların, iş doyumunun farklılaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Medeni durum hem genel iş doyumunu hem de işin kendisine dair doyumla güçlü bir ilişkiye sahiptir (Clark, 1996). Buna karşın literatürde medeni durumun iş doyumuna etkisine ilişkin olarak çelişkili bulgular bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda gözlenen değişkenler açısından iş doyumunu ile medeni durum arasında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmezken (Erdem ve Demirel, 2009; Koustelios, 2001; Kış, Gürgür ve Akçamete, 2012; Şahin ve Dursun, 2009); bazılarında gözlenmiştir. Örneğin, Clark (1996), genel iş doyumunu düzeyi bakımından evli işçilerin en yüksek fakat işin kendisi açısından dul olanların en doyumlu olduklarını saptamıştır. Canbay (2007) ise işle ilgili özellikler boyutunda evli öğretmenlerin yaptıkları işe ilişkin doyum düzeylerini bekar ve dul olanlara göre daha yüksek bulmuştur.



Bu çalışmada *ölçeğin bütünü* ile *yönetim* ve *ücret* alt boyutlarında, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Oysa 12 yıl önceki araştırmada *ölçeğin bütünü* ile *yönetim* alt boyutunda evli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri bekar öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha yüksek bulunmuş; *ücret* alt boyutunda ise evli ve bekar öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştı (Şahin, 1999). Bu duruma iş ve evlilik kurumunun geleneksel rollerini yerine getirme arasındaki çatışma yol açmış olabilir. Evli öğretmenler, evlilik rollerine ilişkin sorumluluklarını yerine getirmeye çalışırken işlerinde daha fazla sorunla karşılaşmış ve bu soruları aşmada yönetimden yeterli destek ve anlayış görmemiş olabileceği gibi ücretleri de evliğin getirdiği farklı gereksinimleri karşılamada yetersiz kalmış olabilir.

Literatürde yaşın iş doyum üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin bir çalışmada yüksek yaş gruplarındaki öğretmenlerin düşük yaş grubundaki öğretmenlerden daha fazla iş doyum sağladıkları (Günbayı, ve Toprak, 2010); başka bir çalışmada ise ilerleyen yaşın daha fazla doyum sağlamadığı saptanmıştır (Dinham ve Scott, 1996). Buna karşın yapılan araştırmalar, yaş ile iş doyum arasında U şeklinde bir ilişki olduğunu; çalışanların iş doyum kariyerlerinin başlangıcında yüksek iken kariyerlerinin ortalarında düşmeye, kariyerlerinin sonlarına doğru tekrar yükselmeye başladığını göstermektedir (Crossman ve Haris, 2006; Opkara, 2006). Bazı çalışmalarda ise iş doyum ile yaş arasında pozitif bir ilişki olduğu (Lee ve Wilbur, 1985) öne sürülmektedir. Yaş değişkenine göre 12 yıl önceki araştırmada, hem *genel* olarak hem de *ücret*, *yönetim* ve *VÖİ* alt boyutlarında öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın *işin kendisi* ve *BST* alt boyutlarında 41 ve üzeri, *BAİ* alt boyutunda ise 31-40 ile 41 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 21-30 yaş arasında olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada ise öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyum düzeylerinde, hem *ölçeğin bütünü*nde hem de alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu Şahin ve Dursun'un (2009), araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu durumda farklı yaşa sahip öğretmenlerin iş doyum ölçeğindeki ifadeleri benzer biçimde algıladıkları söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenler hem genel hem de yönetim ve ücret alt boyutlarında 12 yıl önce olduğu gibi hala iş doyumuzluğu yaşamaktadır. Oysa son 10 yılda Türkiye



eğitim sisteminde pek çok değişim ve yenileşme girişimi olmuş, ülkede kişi başına düşen Gayri Safi Milli Hasıla önemli oranda artmıştır. Bunların öğretmenlere olumlu yansımadağı veya öğretmenler tarafından olumlu algılanmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin gerek iyi ücret, iyi bir yaşam standardı gerekse okulda daha katılımcı ve demokratik yönetim beklentilerinin yeterince karşılandığı söylenemez. Gereksinim ve beklentilerin karşılanmasının öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine olumlu yansıtacağı, bunun da öğretmenleri daha etkin kılacağı açıktır.

Öğretmenlerin bireysel özellikleri, eğitim sürecindeki belirleyici etkenlerden biri olmakla birlikte iş doyumunu açıklamada yeterli değildir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim sürecinde oynadıkları önemli rolleri yerine getirmelerinin iş doyumunu yaşamalarıyla doğrudan ilintili olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden gerek okul bazında gerekse eğitime ilişkin sistem düzeyinde alınacak kararlara demokratik katılım yolları oluşturulmalıdır. Çünkü sadece görüş alan, aldığı görüşleri dikkate almayan bir kurumda etkin katılımdan söz edilemez. Oysa öğretmenler okul kararları üzerinde kendi görüşlerinin etkili olduğunu görünce memnun olurlar. Bu da onların kendilerini saygın ve güçlü hissetmelerini sağlar (Lashway, 1996). Dolayısıyla yönetim alt boyutunda öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini artırmak için okulda karar verme ve uygulama süreçlerine etkin katılımları sağlanmalıdır.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Genel olarak iş doyumunu, bireyin algısına dayalı olarak işin kalitesini ve çalışanın beklentilerini karşılama durumunu yansıtır. Öğretmenlerin işlerinde gösterdikleri çaba, okulun başarısını etkileyen etkenlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin çabalarının süreklilik kazanması ve karşılık bulması, iş doyumunu yaşamalarıyla doğrudan ilintilidir. Dolayısıyla okulda yapılan düzenlemeler, öğretmenlerin iş doyumuna olduğa kadar eğitimin niteliğinin artırılmasına da katkıda bulunabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin saptanması, doyumsuz oldukları alanlara dikkat çekilmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma 12 yıl ara ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini karşılaştıran bir tekrar araştırması özelliği göstermektedir. Bu yönüyle alana kuramsal katkı sunmanın yanında uygulayıcılara yönetsel karar ve uygulamalarında pratik katkı sunma, araştırmacılara da yapacakları araştırmalarında kaynaklık etme potansiyeline sahiptir.



KAYNAKLAR

- Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Longitudinal effects of pay increase on teachers' job satisfaction: A motivational perspective. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 11-21.
- Akiri, A.A. ve Ugborugbo, N.M. (2009). Analytic examination of teachers' career satisfaction in public secondary schools. *Studies on Home and Community Sciences*, 3(1), 51-56.
- Akman, Y. Kelecioğlu, H. ve Bilge, F. (2006). Öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 11-20.
- Akşit Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Avşaroğlu, S. Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydınay, A. (1996). *İş tatmini ve denetim odağı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barnabé, C. ve Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences* (3), 147-154.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11. bs.). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14. bs.). Ankara: Pegem.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum ve denetim odağı ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Celep, C. (2000) *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Ankara.



- Clark, A. E. (1996). Job Satisfaction in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 34(2), 189-217.
- Clark, A. Oswald, A. ve Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 69, 57–81.
- Cohen, L. Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th Ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Crossman ve Haris (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, 29-46.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı: örgütsel davranış*, (Çev. Kemal Tosun vd., 3. bs.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Demir, E. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının ölçülmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, F. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dinham, S. ve Scott, C. (1996). Teacher satisfaction, motivation and health. *ERIC Documents*, ED 405295.
- Dinham, S. ve Scott, C. (1997). Modeling teacher satisfaction: findings from 892 teaching staff at 71 schools. *ERIC Documents*, ED 408247.
- Erdem, A.R. ve Demirel, F. (2009). Sınıf öğretmenlerinin “denetim” boyutuna ilişkin iş doyum düzeyi. *E-Journal of New World Sciences Academy* (4)1.
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- Gill, F. (1999). The meaning of work: Lessons from sociology, psychology and political theory, *Journal of Socio-Economics*, (28)6, 725-743.
- Günbayı, İ. (2001). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 93-112.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell



- Hicks, G.H. (1973). *Örgütlerin yönetimi: sistemler ve beşeri kaynaklar açısından*. (Çev. Osman Tekok vd., 3. bs.). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Hulpia, H. Devos, G. ve Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291–317.
- Kış, A. Gürgür, H. ve Akçamete, G. (2012). Engelli öğretmenlerin iş doyumları ve çalışma koşulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 272 – 294.
- Klecker, B.M. ve Loadman, W.E. (1999). Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Education*, 119(3), 504–513.
- Koustelios, A.D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Lashwey, L. (1996). The limits of shared decision-making. *ERIC Documents*, ED 397467.
- Lawler E.E. (1994). *Motivation in work organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, R. ve Wilbur, E. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics, and satisfaction: a multivariate analysis, *Human Relation*, 38(8), 781-791.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26, 345-359.
- Llorente, R. M. B., Macias, E. F. (2005). Job satisfaction as an indicator of the quality of work. *The Journal of Socio-Economics*, 34, 656–673.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction, in Dunnette, M.D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally, Chicago, IL, pp. 1297-1349.
- Ma, X. ve MacMillan, R. B. (1999). Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93, 39-47.
- Menon Eliophotou M. ve Reppa, A. A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. *School Leadership and Management*, 31(5), 435-450.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Hamburg Institute of



- International Economics, Discussion Paper, No. 188, <http://hdl.handle.net/10419/19349>, 19 Haziran 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Mwamwenda, T. S. (1997). Occupational stress among secretarial personnel at the University of Transkei. *Psychological Reports*, 81(2), 418.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Okpara, J.O. (2006). The relationship of personal characteristics and job satisfaction: A study of Nigerian managers in the oil industry. *The Journal of American Academy of Business*, 10, 49-58.
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş stresinin karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.
- Perie, M. ve Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Statistical Analysis Report 1997, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, <http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf> 19 Haziran 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Porter, L. W. (1962). Job attitudes in management: Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, 46(6), 375-384.
- Sargent, T. ve Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: career satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China. *Comparative Education Review*, 49(2), 173-204.
- Scott, C. ve Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41, 74-86.
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67-73.



- Spear, M. Gould, K. ve Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, yıl 9, sayı 18, 160-174.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Thompson, D. P. McNamara, J. F. ve Hoyle, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33, 7-37.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- Witt, L.A. ve Nye, L.G. (1992). Gender and the relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 910-917.
- Yılmaz, E. ve Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943-951.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: the role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİ DÜZEYLERİ*

Metin ELKATMIŞ**

Veli TOPTAŞ***

Öz: Bireyin yaşantısında belirleyici rolü nedeni ile sınıf öğretmenlerinin dille ilgili yeterlilikleri oldukça önemlidir. Zira dil eğitiminin temeli, ilköğretim yıllarında, sınıf öğretmenleri tarafından atılır. Bu çalışma da sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlenen ölçütler dahilinde incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın yönteminde yazılı doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre çalışma genel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının dış yapı ve iç yapı kurallarını uygulama açısından istenilen düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının imla ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı konusunda ise yeterli düzeyde uygulayabildikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil, Yazılı Anlatım, Sınıf Öğretmeni Adayı.

WRITTEN EXPRESSION LEVELS OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS

Abstract: Classroom teachers having required competence do have a critical role in language teaching throughout the primary school education of the pupils. The aim of this study is to examine the written expression skills of classroom teacher candidates' within the determined criteria.

* Bu çalışma 5-7 Mayıs 2011 tarihinde, 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda, Metin Elkatmış ve Veli Toptaş tarafından "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınav Evrakları Çerçevesinde Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri" başlığıyla sunulan bildiri temel alınarak oluşturulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi, metinelkatmis@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi, vtoptas@hotmail.com



Written document analysis technique was used for the research method and general survey design was implemented. According to the findings, it's concluded that teacher candidates are not at the desired level in terms of external and inner structure rules. However, it has been seen that teacher candidates were successful with the use of language rules regarding spelling and punctuation.

Keywords: Language, Written Expression, Classroom Teachers Candidates.

GİRİŞ

İnsan sadece düşünen değil aynı zamanda unutan bir varlıktır. Duygu, düşünce ve yaşanmışlıkların unutulmaması için zaman içinde geliştirdiği en önemli icat ise kuşkusuz yazı ve yazma becerisidir. Yazı yoluyla geçmişle gelecek arasında köprü kurulur. Yazı yoluyla dünün düşünceleri bugünün değerli verileri ve yeni buluşlarına kanat olur. Yazı insanın kendini ifade etmesinde de en önemli araç konumundadır. Bu manada yazı başlı başına bir iletişim kaynağı ve aracıdır.

Alan yazında da konuya ilişkin tanımlama çalışmalarına bakacak olursak; “yazma, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın yanında başkalarıyla da iletişim kurmanın ve kendimizi, yaşantılarımızı anlatmanın bir yoludur” (Sever, 1988). “Yazma, duyguların, düşüncelerin, olayların, gözlemlerin, isteklerin, hayallerin yazılı biçimde ifade edilmesidir (Coşkun, 2007; Karasevda, 2010). Demirel’e (2006) göre yazma, konuşma gibi bir anlatma becerisi iken Özdemir (2007) yazmayı, insanlığın belleği olarak gördüğünü ifade eder. Ağca ise (2003) “yazmayı, her türlü olay, durum, fikir ve duyguların meydana geldiği, doğduğu, onları yarına yansıtan, kalıcılığını sağlayarak gelecek nesillere kalmasına imkân veren bir araç olarak tanımlamaktadır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi yazma, kimi zaman sanat, kimi zaman ifade biçimi, kimi zaman da dünle bugün arasında irtibatı sağlayan bir iletişim aracıdır. Dolayısıyla yazı, insan için ekmek gibi su gibi önemli bir ihtiyaçtır. Ancak bu becerinin edinimi gelişim ve öğrenmeyle doğrudan irtibatlı uzun ve karmaşık bir süreci gerektirir. Ortalama altı yaş itibarıyla kalem tutma ve yazma becerisine yönelik gelişimini tamamlayan birey ilk kademe eğitim kurumlarında ağırlıklı olarak yazma ediniminin mekaniksel boyutunu kazanır. Eğitim kademeleri ilerledikçe de kişinin duygu ve düşüncelerini etkin bir şekilde ortaya koyması maksadıyla bağımsız bir alan olarak okul programlarında yer verilir.



Ne var ki ülkemiz gençliği açısından, yazma becerisinin ve dersinin daha bir önem kazandığını söyleyebiliriz. Zira eğitim kademelerindeki geçişleri belirlemek maksadıyla yapılan merkezi sınavlar gençlerin duygu ve düşüncelerinin ifade boyutunu dikkate almayan testlerle gerçekleştirilmektedir. Beş şık kadar düşünmeyi yeterli gören bir anlayış kişinin sadece kendini ifade etmesini değil; düşünme becerisini de adeta yok etmektedir. Dolayısıyla testlerle yapılan ölçme ve değerlendirmeler, öğrencilerin neyi, ne kadar öğreneceklerini ve bunları nasıl kendilerine mal edeceklerini belirlemektedir. Bu da öğrencide var olan merakın ve yaratıcılığın önüne bir set gibi geçmektedir. Ayrıca öğretmenlerimizin de dersler için yaptıkları sınavlarda puanlama kolaylığı ve objektifliği gibi yararlarından ötürü test türü sınavlara ağırlık vermeleri de yarayı daha da derinleştirmektedir. Bu da şüphesiz kendini yazılı ve sözlü ifade etmede yetersiz, bunun da ötesinde bu alanlarda fobisi olan nesillerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır diyebiliriz.

Konunun diğer bir boyutunu ise yapılandırmacı eğitim anlayışıyla olan ilgisiyle izah edebiliriz. Zira yapılandırmacı eğitim anlayışı; bilginin, kişinin zihninde inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, değerlendirme gibi bir dizi işleme tabi tutularak yeni bir hal alması üzerine kuruludur. Perkins'e (1999) göre de öğrenme; ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır. Yani öğrenilmiş bilgi ile yeni öğrenilen bilgi uyumlu hale getirilerek zihinde bilginin yeniden inşa edilmesini kasteder. Yazma becerisi de bireyin zihninde yapılandırdığı bilgileri zihninde gözden geçirmesi, seçmesi ve kelimeleri buna göre sıralaması ile gerçekleşir. Bu anlamda yazmada kullanılan zihinsel işlemler zihin yapısını da düzenleyen, geliştiren, etkin kılan işlemler olarak değerlendirilmektedir (Güneş, 2007). Başka bir ifadeyle yazmayı öğretmek, düşünmeyi de öğretmek anlamına gelmektedir (Ünalın, 2006). Bu görüşe J. Goody, Vygotsky ve J. Foucambert'de katılmakta ve "Yazma, üst düzeyde düşünme aracıdır", "Yazma, düşünme üzerine düşünmedir", şeklinde tanımlamaktadırlar (Aktaran Güneş, 2007). Özetle yazma becerisinin kişinin zihnini geliştirmesi, aktif kılması ve düşünmeyi öğretmesi adına oldukça önemli ve yararlı olduğunu söyleyebiliriz.

Dil öğretiminin temel aracı olan Türkçe dersleri, bilgiden çok ifade ve beceri dersi niteliğindedir. Bu nedenle yenilenen 2004 ilköğretim Türkçe programında



özellikle eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu süreç programda; “Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir” (MEB, 2009) denilerek açıklanmaktadır. Bu açıdan yazma becerisi, sadece zihinsel becerilerin gelişimiyle değil, gündelik hayatın akışında kişinin yaşam kalitesini yükselten özelliği ile de ön plana çıkarılmaktadır.

Yazmanın eğitim açısından yüklendiği temel misyon, dil öğretiminin önemli bir göstergesi olmasıdır. Kişinin zihinde tasarladığı duygu, düşünce, his, beğeni, hayal, öfke gibi iç görülerinin kağıda aksi ile yazının mekanik unsurları olan imla ve noktalama işaretlerinin uygulama alanını teşkil eder. Bu yönüyle dil becerisinin somutlaştırılmasını, öğretimin uygulama basamağını yansıtır. Öğretmenlerin, öğrencilerin dil gelişimini doğrudan kontrol etmesi, söz konusu eğitimin ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini göstermesi adına önemli bir işlevi de yerine getirir.

Kişisel ve pedagojik yararları ile insan yaşamında her zaman önemli görülen yazı ve yazma becerisi “insan aklının en güzel icadı” olarak değerlendirilmektedir. Ne var ki öğretmen adaylarının yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı da yapılan pek çok araştırmayla ortaya konmuştur (Akbaýır, 2010; Babacan, 2003; Bağcı, 2007; Öksüz, 2009; Temizkan, 2008). Bu çalışmada da eğitim fakültelerinde yer alan Yazılı Anlatım I dersinde öğrencilerin sınav evrakına yazdıkları metinler konu edinmiştir. Okuma ve yazmaya dair ilk eğitimi verecek olan sınıf öğretmenleridir. Bu açıdan yazma becerisinin sınıf öğretmenlerinde gelişmiş olması, kendilerine emanet edilen öğrenciler açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı



Araştırmanın amacı; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin hangi seviyede olduğunu tespit etmek ve ortaya çıkan sonuçlara göre ilgililere önerilerde bulunmaktır. Bu doğrultuda çalışmada, öğrencilere duygu ve düşüncelerini yazılı ifade etme becerisi kazandırmayı amaçlayan Yazılı Anlatım I dersinin sınav evrakındaki genel durumu ve yaptıkları yanlışları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte ders programı içinde yazılı anlatımda dikkat edilecek temel ölçütlerden dış yapı, iç yapı, imla ve noktalama işaretleri ile ilgili bilgiler öğrencilere teorik ve uygulamalı olarak verilmiştir.

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeyleri nedir?

Alt Problemler

Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında iç yapı, dış yapı ile dil ve anlatım boyutları esas olmak üzere sahip oldukları yazma becerilerinin hangi düzeyde olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan alt problemler şöyledir:

1. Sınıf öğretmeni adayları, dış yapı kurallarına uyma açısından hangi düzeydedirler?
2. Sınıf öğretmeni adayları, iç yapı kurallarına uyma açısından hangi düzeydedirler?
3. Sınıf öğretmeni adayları, dil ve anlatım kurallarına uyma açısından hangi düzeydedirler?

YÖNTEM

Araştırmanın yönteminde yazılı doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre çalışma genel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi, tanımlamayı amaçlar. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Amaç araştırma konusunu doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Yani bilimin tasvir fonksiyonunu ön plana çıkarır (Karasar, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu çalışmada Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Yazılı Anlatım dersinde aldıkları teorik bilgileri sınav evrakına hangi düzeyde uygulayabildikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışma,



öğrencilerin kazanılan bilgileri pratiğe aktarmadaki başarılarını belirlemeyi de hedeflemektedir.

Araştırmanın çalışma evrenini Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evren içinde örneklem olarak birinci sınıf, sınıf öğretmeni adayları alınmıştır. Çalışmaya 150 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma 2010–2011 güz yarıyılı final sınavında yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla daha önce yapılan yazılı anlatım değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçeklerden faydalanarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerini Belirleme Aracı kullanılmıştır. Toplam 21 maddeden oluşan bu form, metinleri dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım özellikleri bakımından değerlendirebilmek üzere yapılandırılmıştır. Formun geçerliği uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için adaylara final sınav sorusu olarak duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekmeyecekleri düşünülen üç ayrı konu başlığından birini seçmek suretiyle metinler yazdırılmıştır. Tercihe bırakılan konu başlıkları şunlardır:

1. “Görsel ve işitsel iletişim araçları vasıtasıyla dilimizdeki kirlenmeyi belli bir kompozisyon çerçevesinde tartışınız?”
2. Yazılı anlatım dersinin amacına ilişkin bir tanım denemesi yaparak, bu dersin, üniversitelerde okutulmasının gerekliliği ve anlamı üzerine düşüncelerinizi belli bir kompozisyon çerçevesinde tartışınız?
3. Çocuğun eğitiminde ailenin ve toplumun sorumluluğu üzerine düşüncelerinizi belli bir kompozisyon çerçevesinde tartışınız?

Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metinlerin değerlendirilmesinde objektifliği sağlamak için her öğrencinin kağıdı biri araştırmacı, biri Sınıf Öğretmenliği ABD’nda öğretim üyesi ve doktora öğrencisi, bir araştırma görevlisi ile diğeri 8 yıllık meslek deneyimi olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmak üzere dört uzman tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra dört değerlendirmecinin verdikleri puanların ortalaması alınarak asıl değerlendirme sonuçlarına ulaşılmıştır.



Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı ile bilgisayar ortamına aktarılan araştırma verileri, yüzde ve frekans analizlerinden yararlanılarak tablolaştırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda sınıf öğretmeni adaylarının sınav kağıtlarında yazma becerilerini, dış yapı özelliklerine ilişkin durumlarını gösteren frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1: Sınıf öğretmeni adaylarının dış yapı kurallarına uyma açısından düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Dış Yapı Özellikleri	Çok Yetersiz		Yetersiz		Kısmen Yeterli		Yeterli		Çok Yeterli	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kağıdın sağ, sol, alt ve üst kısımlarında gerekli boşluklar bırakabilme	14	9,3	44	29,3	50	33,3	39	26,0	3	2,0
Paragrafları diğer satırlara göre içeriden başlatabilme	3	2,0	18	12,0	50	33,3	68	45,3	11	7,3
Temiz, düzgün ve okunaklı bir kağıt verebilme	0	0	12	8,0	56	37,3	73	48,7	9	6,0
Satırları kaydırmadan, aralarında eşit boşluklar bırakarak yazabilme	1	0,7	16	10,7	76	50,7	51	34,0	6	4,0

Tablo 1'e göre sınıf öğretmeni adaylarının dış yapı kurallarını uygulama becerisi açısından en çok "Satırları kaydırmadan, aralarında eşit boşluklar bırakarak yazabilme" (% 50,7) maddesine kısmen yeterli düzeyde dikkat ettikleri görülmektedir. "Temiz, düzgün ve okunaklı bir kağıt verebilme" maddesine %48,7, "Paragrafları diğer satırlara göre içeriden başlatabilme" becerisini ise % 45,3 yeterli düzeyde uygulayabildikleri görülmektedir. Son olarak "Kağıdın sağ, sol, alt ve üst kısımlarında gerekli boşluklar

birakabilme” becerisini ise %33,3 olarak kısmen yeterli düzeyde uygulayabilmektedirler.

Buna göre tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının dış yapı kurallarını uygulama becerileri açısından “Yeterli” ve “Kısmen Yeterli” düzeylerinde gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Bu iki düzeye ilişkin görüşler birlikte düşünüldüğünde sınıf öğretmeni adaylarının dış yapı kurallarını uygulama becerileri açısından kısmen yeterli düzeyde olduklarını söyleyebiliriz. Ancak gelecek nesilleri yetiştirmeye aday olan ve ele alacağı hedef kitleye temel okuma yazma becerilerini kazandıracak olan sınıf öğretmenleri açısından bu durumun istenilen bir sonuç olmadığı da ifade edilebilir. Benzer bir sonuç Çamurcu’nun (2011) Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin incelediği çalışmada da ortaya konmuştur. Bu açıdan her iki araştırma bulgusu birbirini destekler niteliktedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda sınıf öğretmeni adaylarının sınav kağıtlarında, yazma becerilerini iç yapı boyutundaki durumlarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2: Sınıf öğretmeni adaylarının iç yapı kurallarına uyma açısından düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

İç Yapı Özellikleri	Çok Yetersiz		Yetersiz		Kısmen Yeterli		Yeterli		Çok Yeterli	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuya uygun başlık koyabilme	10	6,7	48	32,0	41	27,3	44	29,3	7	4,7
Giriş paragrafı ile konuyu ortaya koyabilme	0	0	9	6,0	67	44,7	65	43,3	9	6,0
Gelişme paragrafları ile ayrıntıları ve düşünceleri geliştirebilme	1	0,7	10	6,7	78	52,0	58	38,7	3	2,0
Sonuç paragrafı ile konuyu özetleyebilme	2	1,3	21	14,0	85	56,7	38	25,3	4	2,7
Ana düşünce, duygu ve olayı açıkça ifade edebilme	1	0,7	7	4,7	75	50,0	66	44,0	1	0,7
Ana düşünce, duygu ya da olayı yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleyebilme	1	0,7	29	19,3	80	53,3	40	26,7	0	0
Anlatımda çelişkiye düşmeme	0	0	1	0,7	37	24,7	106	70,7	6	4,0
Bilgi yanlış yapmama	0	0	0	0	23	15,3	115	76,7	12	8,0

Duygu, düşünce ya da olayın tekrarından kaçınabilme	0	0	0	0	80	53,3	68	45,3	2	1,3
Yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlayabilme	0	0	4	2,7	83	55,3	63	42,0	0	0
Akıcı, güçlü ve yumuşak geçiş cümleleri kurabilme	4	2,7	33	22,0	75	50,0	36	24,0	2	1,3

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının “Konuya uygun başlık koyabilme” maddesinde yetersiz olukları (%32) görülmektedir. Oysa başlık koyma, yazılan metnin adını koyma faaliyetidir. İsimsiz yazı aynı zamanda amaçsız bir yazıdır. Ayrıca bir metinde bulunan temel unsurlardan ve ayırıcı özelliklerden birisi olması nedeniyle de böylesine basit bir ayrıntının ihmal edilmiş olması önemli bir eksiklik olarak düşünülebilir. Daha önce Temizkan (2008) tarafından “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumlarını” tespit etme amacıyla yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme aşamasında da genel olarak metinlere başlık önerme hususunda bilgileri yeterince uygulayamadıkları görülmüştür. Benzer bir durumda Bağcı (2007) tarafından yapılan araştırmada Türkçe Öğretmeni adaylarının yarısının kompozisyon metnine başlık koymadığı şeklinde tespit edilmiştir. Bu yönüyle eldeki çalışma bulgusunun literatürü desteklediği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının “Giriş paragrafı ile konuyu ortaya koyabilme” maddesine %44,7 düzeyinde, “Gelişme paragrafları ile ayrıntıları ve düşünceleri geliştirebilme” maddesine %52, “Sonuç paragrafı ile konuyu özetleyebilme” maddesine %56,7 düzeyinde kısmen yeterli oldukları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının giriş, gelişme ve sonuç yazma noktasında istenilen düzeyde olmadıklarını söyleyebiliriz. Bu durum Bağcı'nın (2007) Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine yaptığı araştırmada “Türkçe öğretmeni adaylarının giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını yazmaya yönelik becerilerinin tam olarak yerleşmediği” sonucu ile paralellik göstermektedir.

“Ana düşünce, duygu ve olayı açıkça ifade edebilme” maddesine %50, “Ana düşünce, duygu ya da olayı yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleyebilme %53,3 oranında kısmen yeterli düzeyde oldukları görülmektedir. Yazar ile okuyucu arasındaki iletişimin yönünü tayin eden bu iki özelliğin de yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Oysa okunabilirlik açısından bir fikri berraklaştıran, somutlaştıran ve destekleyen temel unsur örneklerden yararlanmaktadır.

“Anlatımda çelişkiye düşmeme maddesinde %70,7 düzeyinde, “Bilgi yanlış yapmama” maddesinde %76,7 düzeyinde yeterli oldukları görülmektedir. Ancak öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde belli bir perspektifle konuya yaklaşım kişisel görüş ve yargılarını dile getirmedikleri düşünülürse, ilgili maddelerin yeterli düzeyde çıkmış olması yadırganmamalıdır. Başka bir ifadeyle yazıların içeriği konunun kişisel, toplumsal önemi, yararı, gerekliliği gibi genel ve yuvarlak ifadelerden oluşmaktadır. Uğur Mumcu’nun meşhur ifadesiyle “fikir sahibi olmak için bilgi sahibi olmak gerek” ilkesi gereğince öğretmen adaylarının kültürel birikimlerini geliştirmeleri gerekmektedir denilebilir.

“Duygu, düşünce ya da olayın tekrarından kaçınabilme”%53,3, “Yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlayabilme”%53,3, “Akıcı, güçlü ve yumuşak geçiş cümleleri kurabilme” %50 düzeyinde öğretmen adaylarının kısmen yeterli oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının anlatımda belli bir fikir üzerinde yorumlamalar, örneklemeler yapamamalarının bir uzantısı olarak özellikle sonuç bölümünde konunun önemi, yararı, gerekliliğini tekrar ettikleri görülmüştür. Yine paragraflar arası geçişlerde uygun bağlantı ifadeleri kullanamadıkları da görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ilgili maddeleri yeterince uygulayamadıklarını söyleyebiliriz.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda, sınıf öğretmeni adaylarının sınav kağıtlarındaki, yazma becerilerinin Dil ve Anlatım boyutundaki durumlarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3: *Sınıf öğretmeni adaylarının dil ve anlatım kurallarına uyma açısından düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları*

Dil ve Anlatım Özellikleri	Çok Yetersiz		Yetersiz		Kısmen Yeterli		Yeterli		Çok Yeterli	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İmla kurallarını uygulayabilme	0	0	11	7,3	60	40,0	74	49,3	5	3,3
Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde	0	0	9	6,0	52	34,7	83	55,3	6	4,0



kullanabilme											
Uygun kelimelerle, dil bilgisi bakımından doğru, açık ve anlaşılır cümleler kurabilme	0	0	15	10,0	89	59,3	46	30,7	0	0	
Anlatım bozukluğuna düşmeden, akıcı ve düzgün bir anlatımla yazabilme	1	0,7	15	10,0	100	66,7	34	22,7	0	0	
Türkçeyi güzel ve etkili kullanabilme	0	0	9	6,0	114	76,0	26	17,3	1	0,7	
Konuyu, uygun deyim, atasözü ve alıntılarla destekleyebilme	67	44,7	65	43,3	11	7,3	7	4,7	0	0	

Tablo 3'e göre sınıf öğretmeni adaylarının "İmla kurallarını uygulayabilme" %49,3 "Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilme" %55,3 düzeyinde yeterli oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının en başarılı olduğu alanı, dilin kurallarını içeren imla ve noktalama işaretleri oluşturmaktadır. Bu durum, dil eğitiminin kurallar düzeyinde başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Daha önce Şahin ve Topuzkanamış (2008) tarafından "Öğretmen Adaylarının İmla ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri Üzerine" yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının verilen bir metni değerlendirirken imla ve noktalama kurallarını uygulama ile ilgili başarı düzeyleri 100 puan üzerinden 90.03 olarak bulunmuştur. Benzer bir sonuçta, Yıldız (2002) tarafından yapılan çalışma da ortaya konmuştur. Buna göre üniversite son sınıf, sınıf öğretmeni adaylarının yazım kurallarını uygulama beceri düzeylerinin ortalama 73.16, noktalama işaretlerini uygulama beceri düzeylerinin ise 36,08 olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer araştırmacı Kalfa'nın (2000) yaptığı çalışmada da üniversite öğrencilerinin noktalama kurallarını uygulama düzeyleri ortalama 54,3 olarak bulunmuştur. Genelde yükseköğretimi, özelde ise öğretmen adaylarını temsil eden bu sonuçların esasen beklenen ve istenen düzeyin altında olduğunu da belirtmemiz gerekmektedir. Dilin kurallarını ve işleyişini öğretmekle sorumlu olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin başta kendilerinin sadece kuralları bilmeleri değil, dil bilincini ve sevgisini de taşımaları gerekmektedir. Bu da dili kullanmadaki dikkat, özen ve alışkanlıklarla ilgilidir diyebiliriz.

"Uygun kelimelerle, dil bilgisi bakımından doğru, açık ve anlaşılır cümleler kurabilmede" %59,3, "Anlatım bozukluğuna düşmeden, akıcı ve düzgün bir anlatımla yazabilmede" %66,7, "Türkçeyi güzel ve etkili kullanabilmede de" %76'luk oranla kısmen yeterli düzeyde oldukları görülmektedir.



“Konuyu, uygun deyim, atasözü ve alıntılarla destekleyebilme” konusunda %44,7’lik oranla çok yetersiz oldukları görülmüştür. Kaldı ki Yazılı Anlatım dersinde zorunlu olarak okuma kitapları da kendilerine tavsiye edilmiş, sınavlarda sorumlu oldukları belirtilmiştir. Bir fikrin ya da konunun ele alınıp işlenmesinde, geliştirilmesinde, kişiye en çok yarar sağlayan hususlardan birisi bu alanda söylenmiş deyimler, atasözü ve meşhur yazar, çizer ve düşünürlerin sözleridir. Özellikle ele alınan konu üzerinde otorite oldukları bilinen kimselerden alınan cümleler yazının etkisini, inandırıcılığını artıran, yazıya destek malzemesi olan hususlardır. Ayrıca bunlar en fazla ve en kolay kullanılacak destek malzemelerini de teşkil ederler. Bu anlamda sınıf öğretmeni adaylarının yazılarında böylesi bir uygulamayı gerçekleştirememeleri, başta okuma alışkanlığının yetersizliği, var olan bilgi, düşünce ve deneyimlerin kullanılmasına ilişkin bilgi ve tecrübe eksikliği ile açıklanabilir. Zira genel kültür konularına dayalı bir eğitim sistemi içinde yetişen gençlerin elde ettikleri bu bilgileri bile karşılaştıkları sorunlara karşı uyarlayamadıkları sonucu çıkmaktadır. Bu durumun en önemli nedeni kuşkusuz; anlamayı birincil amaç edinen, anlatımı ise görmezden gelen çoktan seçmeli test sınavlarıdır. Ne var ki söz konusu sınavların olumsuzluklarını gidermek de öğretmenlerin elindedir. Sadece sınıf öğretmenleri ile dil öğretiminden sorumlu olanlar değil, bütün branş öğretmenlerinin yazma becerisini geliştirici uygulama ve etkinliklere gerekli önemi vermeleriyle bu eksikliklerin giderilebileceğini söyleyebiliriz. Ancak üniversite kademesinde bile başta sınavların test ağırlıklı yürütülüyor olması, araştırma raporlarının elektronik ortamda kopyalama usulüyle hazırlanması ve öğretim elemanları tarafından geri bildirimlerin verilmemesi gibi nedenlerle, kişilerin yazma becerilerine okul öğrenmelerinde doğrudan katkı yapılmadığını söyleyebiliriz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının, dış yapı kurallarını uygulama açısından kısmen yeterli düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yazıyı kağıt yüzeyine düzenli ve uygun biçimde yerleştirmeden başka bir şey olmayan bu becerinin, öğretmen adaylarında istenilen ve beklenen bir sonuç olmadığını belirtebiliriz. Ayrıca; kağıdı düzenli kullanma, metnin anlamını da doğrudan etkilemektedir. Okuyucunun yazı ve



yazarı hakkında olumlu bir ön yargının oluşması için de önemli bir husustur. Dolayısıyla mesleki yaşantılarında bu alışkanlığın devam etmesi halinde iyi birer rol model olamayacaklarından, yetişecek bireylerde de benzer kusurların oluşmasına öncülük edeceklerdir.

2. Sınıf öğretmeni adaylarının, iç yapı kurallarını uygulama açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

3. Sınıf öğretmeni adaylarının, en başarılı oldukları alanı, dilin kurallarını içeren imla ve noktalama işaretleri oluşturmaktadır. Öte yandan konuya uygun deyim, atasözü ve örneklerle destekleme noktası da en başarısız oldukları alanı oluşturmaktadır. Dili akıcı, anlaşılır, etkin ve güzel kullanma becerisinde ise kısmen yeterli düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu sonuç da öğretmen adayları için istenen ve beklenen bir durumu yansıtmamaktadır.

Öneriler

Bu sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yazma becerisinin temeli, ilköğretim yıllarında sınıf öğretmenleri aracılığıyla geliştirilir. Bu durum, bireyin yaşantısında belirleyici rolü olan sınıf öğretmenlerinin yazma becerilerinin de gelişmiş olmasını gerekli kılar. Bu çerçevede yazılı anlatım bilgi ve becerilerinde eksiklikleri olan öğretmen adaylarının, adaylar mesleğe başlamadan, gereken önlemlerin alınması hususu göz önünde bulundurulmalıdır.

2. Yükseköğretimde gerçekleştirilen sınavların açık uçlu, kişisel yorumlara dayalı tarzda yapılması yazma becerilerinin geliştirilmesine doğrudan katkı sağlayacağı için tüm öğretim elemanlarına büyük görev düştüğü vurgulanmalıdır. Yine verilen araştırma ödevlerinde varsa gerekli düzeltmeler yapılarak öğretmen adaylarına geri bildirilmelidir. Bu yanlışlar düzeltilerek, yanlışları tekrarlamamaları sağlanmalıdır.

3. Yazma becerisine katkı sağlaması adına, belirli gün ve haftalar üzerine düşünceler ya da bir atasözünün, vecizenin açıklatılması şeklindeki klasik uygulamalardan kaçınılmalıdır. Bu durum bireylerin yaratıcılığına sınır koyabileceği gibi yazmaya da mesafeli bir bakış geliştirmelerine neden olabilecektir. Bunun yerine yaratıcı yazma becerilerini geliştirecek daha serbest konularda düşünce üretmeleri istenmelidir. Öğretim elemanları da sınavlarda kişisel yorum ve yargılara açık sorularla ilgili becerinin gelişimine katkıda bulunmalılar.



MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU

İlköğretim / Sınıf öğretmenliği ABD

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri ile yazma becerisine ilişkin genel durumlarını ve düştükleri yanlışları tespit etmek amacıyla planlanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin doğal ortamda, performanslarını en yoğun bir şekilde kullanacakları düşünülen sınav evrakı çerçevesinde oluşturulan yazıları değerlendirilmeye alınmıştır. Bu yönüyle ortaya çıkan sonuçlar literatüre katkı sağlamasının yanı sıra öğretmen eğitiminde alınabilecek önlemler hakkında da ilgililere fikir verici bir niteliktedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının dış yapı ve iç yapı kurallarını uygulama açısından istenilen düzeyde olmadıkları, buna karşın dilin kurallarını içeren imla ve noktalama işaretlerini ise iyi derecede kullanabildikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, alanda çalışacaklara önemli bir fikir vermekle birlikte öğretmen eğitiminde alınması gereken önlemler hakkında da ipucu mertebesindedir.



KAYNAKÇA

Akbayır, S. (2010). *Yazılı Anlatım: Nasıl Yazabilirim?*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Babacan, M. (2003). Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dersi Sınav ve Ödevleri Çerçevesinde Durumu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 122, 61-75.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Coşkun, E. (2007). Yazma Becerisi. Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (s. 49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çamurcu, D (2011). Yüksek Öğrenimine Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518.

Demirel, Ö. ve Melek, Ş. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kalfa, M. (2000). *Noktalama İşaretlerinin Türkçenin Öğretimindeki Yeri ve Önemi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasevda, N. (2010). *Sen de Yazar Olabilirsin! Yazarlık Okulu*. İstanbul: Popüler Kitaplar.

Öksüz, N. (2009). İki Ayrı Üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Türkçeyi Kullanma Becerilerinin Tespiti ve Karşılaştırması. *Turkish Studies*, 4, 1648-1661.

Özdemir, E. (2007). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Perkins, N. D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 54, 6-11.

Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazı ve Sözlü Anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31, 51-66.



Şahin, G. ve Topuzkanamış, E. (2008). Öğretmen Adaylarının İmla ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Balıkesir Üniversitesi Örneği. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Ankara.

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9, 49-61.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, Z. (2002). *Değişik Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.



ÖLÜM EĞİTİMİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖLÜM KAYGISI VE PSİKOLOJİK İYİ OLMAYA ETKİSİ*

Fuat TANHAN**

ÖZ: Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Psiko-Eğitim Programı'nın üniversite öğrencilerinin ölüm kaygılarına ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisini test etmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu deneysel araştırmanın çalışma evrenini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'ne 2006-2007 eğitim-öğretim yılında devam eden lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada Thorson-Powell Ölüm Kaygısı Ölçeği ile Ryff'ın Psikolojik İyi Olma ölçeği 216 öğrenciye uygulanmış, değerlendirme sonucunda örnekleme ölüm kaygısı puanı yüksek, psikolojik iyi oluş puanı düşük olan 37 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler seçkisiz olarak deney ve plasebo/kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz oturumluk ölüm eğitimi programı, plasebo/kontrol grubuna ise kültürel etkinlik programı uygulanmıştır. Bulgular: Araştırma sonucunda ölüm eğitimi programına katılan deneklerin ölüm kaygısı puanları eğitim öncesinden (\bar{x} :72.79) sonrasına (\bar{x} : 52.84) ve izleme testinde (\bar{x} : 49.95) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalmıştır. Bununla birlikte deneklerin psikolojik iyi olma puanları deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda, ölüm kaygısı yüksek ve psikolojik iyi olma düzeyi düşük öğrencilere uygulanan "Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Psiko-Eğitim Programı"nın, öğrencilerin yüksek olan ölüm kaygısını azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin uzun sürdüğü görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: ölüm eğitimi, ölüm kaygısı, yas danışmanlığı, psikolojik iyi olma.

* Bu makale Prof. Dr. Üstün Dökmen danışmanlığında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne sunulan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Zeve Kampusu/Van-Türkiye. fuad65@gmail.com.



THE EFFECTS OF DEATH EDUCATION ON DEATH ANXIETIES AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEINGS

ABSTRACT: This research is an experimental study in which the effects of death education on students' death anxieties and their psychological well beings. Research group is students of Ankara University Guidance and Psychological Consultation Department in 2006-2007 education term. Thorson-Powell Death Anxiety Scale and Ryff's Psychological Well-Being Scale are applied to 216 students in result of the evaluation of the scale, 37 students with high death anxiety scores and low psychological well-being scores are chosen. These students are assigned to experiment and placebo/control groups without any selection. The experimental group is applied eight-session death education program developed by researcher, the placebo/control group is cultural program. Death anxiety score levels of the subjects who took part in death education showed a meaningful difference before (\bar{x} :72.79), after (\bar{x} : 52.84) and observation test (\bar{x} : 49.95) the experiment. However psychological well-being score levels of the subjects who participated to death education did not show a meaningful difference before and after the experiment.

Keywords: death education, death anxiety, grief counseling, psychological well-being.

Giriş

Yaşamın sona ermesi anlamına gelen ölüm, tüm dönem ve kültürlerde önemli bir olgu olarak kabul edilmiştir. Ölüm, insanoğlunun yaşamındaki en temel gerçekliktir. Yaşamın tüm adımları ölüme doğrudur. İnsan ölümün farkındadır; onu bilir ama ondan kaçamaz. Kaçınılmaz bir son olarak ölüm, kaygı uyandırır. Bu durum literatürde ölüm kaygısı olarak bilinir. Ölüm kaygısıyla baş etmek için, insanoğlu bilinçli ve/veya bilinçsiz olarak farklı yollara başvurur. Ancak, ölüm kaygısından kaçma çabaları sistematik ve gerçekçi olmadığından önemli patolojik sonuçlara yol açabilir. Tarih boyunca insanlar için ölümden, ölmenin kaçınılmazlığından, bu dünyadaki varlığımızın bir sonunun olmasından daha rahatsız edici bir düşünce olmamıştır (Bauman 2000).



İnsanoğlu bilim, tıp ve teknolojik alandaki gelişmeler ve bunlara olanak tanıyan zekâsına karşın güçsüzdür. Ölümünü erteleyebilir, fiziki ağırlarını yok edebilir, onu rasyonalize edebilir, doğal varlığını yadsıyabilir, fakat ondan kaçamaz (Wahl, 1959). Günümüz modern yaşam sürecinde birey ölümü, yadsıyarak mücadele edilmesi gereken bir hastalık ya da aşılması gereken bir engel olarak algılanmaktadır. Böylece modern insan, yaşamının her alanından uzaklaştırmak istediği ölümü, hastane odalarına, gözden ve şehirden uzak mezarlıklara veya film sahnelerine hapsederek onun yarattığı duygusal yükten kurtulmaya çalışmaktadır (Aries, 1991; Roman, Sorribes ve Ezquerro, 2001).

Ölüm düşüncesinin insan yaşamına etkisi kaçınılmazdır. Ancak aşırı, ölçsüz ve patolojik biçimde ortaya çıkan ölüm düşüncesi, insan psikolojisini olumsuz etkileyebilmektedir (Köknel, 1985; Karaca, 2000). Ölüm karşısında alınan tavır, denge ve uyum yitirildikçe bireyin kaygı düzeyi artmakta, yaşadığı çevreye uyum sağlaması güçleşebilmektedir. Ölüm düşüncesi, insanda kaygı yaratırken aynı zamanda onu yaşama bağlayan, varoluşunu anlamlandıran bir neden de olabilmektedir. Ölüm gerçeğinin bilinmesi sayesinde insanın, yaşamını bütünüyle daha anlamlı ve dolu dolu yaşaması mümkün olabilmektedir (Kübler-Ross, 1997; Alkan, 1999; Heidegger, 2004).

Ölüm gerçeği ile yüzleşmek, yaşamı olduğu kadar kendimizi de açıkça ve bir bütün olarak görmemize, yaşamı anlamamıza ve ondan zevk almamıza yardım etmektedir (Wahl, 1959). Ölümün yaşamın bir parçası olduğunu açıkça ve cesaretle kabullenmek, hayatı ve kendimizi bütünsel olarak algılamamızın ön koşuludur. Eğer kişi ölümü tam anlamıyla kabullenirse ancak o zaman ruh sağlığını gerçek anlamıyla kazanmış olur (Young, 2006).

Ölüme ilişkin eğitim, bir başka ifadeyle ölüm eğitimi, kişilerin ölüm olgusu karşısında kendi tavırlarını belirlemelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Ölüm, tüm insanlar için kaçınılmazdır, burada önemli olan, bu gerçeğe uyumlu hale gelerek büyüme ve gelişmenin sürdürülebilmesidir (Kawagoe, 2000). Bu noktada ölüm eğitimi, ölüm olgusu karşısında kişinin farkındalık geliştirmesini sağlayarak, ölüm kaygısının azaltılmasına ve yaşama ilişkin olumsuz tutumların değişmesine etki edebilmektedir (Mork, Lee ve Wong, 2002).

Alanyazın incelendiğinde ölüme ilişkin eğitimlerin 1960'lı yılların başlarında tartışılmaya ve araştırılmaya başlandığı görülmektedir. İlk kez ABD'de başlayan ölüm eğitim programları, kısa sürede Kanada ve İngiltere gibi ülkelerde de uygulanmaya



başlanmıştır. Önceleri yalnızca terminal dönem hasta bakımının sağlanması amacıyla hasta bakımıyla ilgilenen sağlık personeline oldukça sınırlı verilen ölüm eğitimi, psikoloji ve sosyoloji alanlarında ağırlık kazanmasının ardından yaygınlaşmıştır. Ölüm eğitimi programları zamanla üniversitelerin farklı bölümlerinde hatta liselerde uygulanır hale gelmiştir (Knight ve Elfenbein, 1993; Downe-Wamboldt ve Tamlyn, 1997; Mc Govern ve Barry, 2000).

Değişen yaşam koşulları, sosyal destek ağlarını zayıflatmakta, bireyi yalnızlaştırarak ölüm karşısında daha da savunmasız hale getirmektedir. Bu durum kuşkusuz herkes için ölüm eğitimine duyulan ihtiyacı yaygınlaştırmıştır. Ölüm olgusu karşısında bireysel farkındalığın artırılması, ölüme ilişkin mevcut olumsuz tutumların olumluya dönüştürülmesi açısından oldukça önemlidir. Bunun dışında ölüm gerçeğiyle yüzleşme yaşamı anlamlı kılma yönünde büyük katkılar sağlar. Her insan için gerekli olan bu yüzleşme özellikle işleri gereği ölümlerle ve ölümün ardından yaşanan yas sürecindeki bireylerle sıklıkla karşılaşan meslek üyeleri için ayrıca önemlidir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenleri çalışma alanlarında sıklıkla ölüm, kayıp ve yas konularında danışmanlık hizmeti vermektedirler. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğrencileri çalışmaya bu nedenle dâhil edilmişlerdir. Deneysel olarak planlan bu araştırmanın amacı, geliştirilen Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Psiko-Eğitim Programı'nın psikolojik danışma ve rehberlik son sınıf öğrencilerinin ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisini incelemektir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu ve evreni, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu desene uygun olarak desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan 2x3'lük split-plot (karışık) desenden birinci faktör işlem gruplarını (bir deney, bir kontrol); ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (öntest, sontest, izleme) göstermektedir.



Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Bölümü'nde 2006–2007 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Söz konusu öğrenciler arasında ölüm kaygısı puanları yüksek ve psikolojik iyi oluş puanları düşük 37 gönüllü öğrenci, araştırmanın örnekleme seçilmiştir. Örnekleme dâhil olan öğrenciler, deney ve plasebo/kontrol olmak üzere iki gruba seçkisiz olarak ayrılmıştır. Deney grubuna ölüm eğitimi programı uygulanırken, plasebo/kontrol grubuna ise kültürel etkinlik programı uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan ölüm eğitimi programı, 90 dakika süreli toplam sekiz oturumdan oluşmaktadır. Eğitim programı, klinik bir tanı almamış üniversite öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Plasebo/kontrol grubu ise, önce Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'nın Yunus Emre Orotoryosu adlı dinletisine; ardından Kültür Bakanlığına bağlı Küçük Tiyatro'da "Eyvah Yine Karıştı" tiyatro oyununa götürülmüştür. Uygulama sonucunda deney ve plasebo/kontrol gruplarındaki deneklerin ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma puanlarında bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Araştırmanın Uygulanması

Ölüm kaygısıyla baş etme eğitim programı, haftada 1 kez ortalama 90 dakika süren kavramsal bilgilerin yanı sıra konuya ilişkin sinema gösterilerinin ve müzik dinletilerinin yer aldığı, grup üyelerinin aktif katılımını içeren toplam 8 oturumdan oluşmuştur. Oturumlarda; ölüm kaygısına ve psikolojik iyi oluşa ilişkin temel kavramlar ele alınmıştır. Grup sürecinde ertelenmiş, bitirilmemiş işler; yaşam biçimleri; yaşamı zenginleştirmenin yolları; kendi yaşam felsefesi oluşturma; yaşamın sınırlılığı; yaşamda sahip olduklarının önemini bilme; ölümün gerçekliği; ölümün varlığını kabul etme; ölümün yaşama kattıkları ve yaşam biçiminin yaşam kalitesine etkisini fark etme konularında grup üyeleri bilgilendirilerek konular grup etkileşimiyle tartışılmıştır. Uygulanan Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Psiko-Eğitim Programı yoluyla, bireyin ölüm gerçekliğiyle yüzleşmesi, kendi yaşamı ve yaptıkları üzerine düşünmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak ölümü düşünmenin, ölüm üstüne konuşmanın, yaşamın



sınırlılığını fark etmenin yaşanılan ölüm kaygısına ve psikolojik iyi olmaya etkisi sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Thorson-Powell Ölüm Kaygısı Ölçeği (ÖKÖ) ile Ryff'ın Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖ) kullanılmıştır. Ölçekler deneysel işlemden bir ay önce, işlem bitiminde ve işlem bitiminden 29 gün sonra uygulanmıştır.

Thorson-Powell Ölüm Kaygısı Ölçeği

Thorson ve Powell (1992) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Karaca ve Yıldız (2001) tarafından yapılmıştır ve Cronbach Alfa kat sayısı 0.84 olarak saptanmıştır. 25 maddeden oluşan ölçek, beşli Likert formundadır. "Ölüm Kaygısı Ölçeği"nin 17 maddesi olumlu cümle yapısında (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 24. maddelerdir), diğer 8 madde ise olumsuz cümle yapısındadır. (4, 10, 11, 13, 17, 21, 23, 25. maddelerdir). Ölüm kaygı düzeyini belirlemeye dönük olan ölçek, en düşük 0, en yüksek 100 puan alınabilmekte olup, puanların yüksek olması, kaygı düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, ölçekten elde edilen puanlar, yükseldikçe ölüm kaygısının da arttığı anlamına gelmektedir. Ancak, ölüm kaygısının sınıf olması beklenmemekte, aksine, çok düşük ölüm kaygı puanlarının da ölüm kaygısına işaret etmektedir.

Psikolojik İyi Olma Ölçeği

Ryff (1989) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Olma Ölçeği'nin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Cenkseven (2004) tarafından yapılmış ve Cronbach Alfa kat sayısı 0.93 olarak belirlenmiştir. Altılı Likert formunda olan ölçek altı alt boyuttan oluşmakta 84 soru içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Ölüm Kaygısı Ölçeği ve Psikolojik İyi Olma Ölçeği uygulanarak toplanan veriler araştırma modeli doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmada Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Psiko-Eğitim Programı uygulanan ve uygulanmayan grupların Ölüm Kaygısı Ölçeği ve Psikolojik İyi Olma Ölçeği ön-test ve



son-test puanları arasında fark olup olmadığı iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Ayrıca deney ve plasebo/kontrol gruplarının ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının ortalamalarının karşılaştırılmasında Post-hoc testlerinden “Bonferonni” testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada, ölüm kaygı puanları yüksek ve psikolojik iyi oluş puanları düşük olan öğrencilerin uygulanan psiko-eğitim programının sonunda, ölüm kaygı puanlarında düşme ve psikolojik iyi oluş puanlarında ise bir yükselme ve ortaya konan etkinin kalıcı olması hedeflenmektedir. Bu amaçla oluşturulan kontrol/plasebo ve deney gruplarına ilişkin ön-test ve son-test betimsel istatistiklerine ilişkin veriler aşağıda Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Ön-test ve Son-test aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ölçüm	Ön-test Puanları			Son-test Puanları			İzleme Testi Puanları		
		N	\bar{x}	Sd	N	\bar{x}	sd	N	\bar{x}	sd
Plasebo/Kontrol		18	72.38	10.33	18	64.61	11.31	18	63.16	11.88
Deney		19	72.78	8.37	19	52.84	15.23	19	49.94	18.02
TOPLAM		37	72.59	9.24	37	58.56	14.56	37	56.37	16.55

Tablo 1’de görüldüğü üzere, deney grubuna katılan öğrencilerin, ölüm eğitimi öncesi Ölüm Kaygısı Ölçeği ortalama puanı 72.78 iken, bu değer eğitim sonrasında 52.84 olarak belirlenmiştir. Plasebo/kontrol grubuna katılan öğrencilerin ise eğitim öncesi Ölüm Kaygısı Ölçeği ortalama puanı 72.38 iken, bu değer eğitim sonrası 64.61 olarak bulunmuştur. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında plasebo/kontrol grubuna göre ölüm eğitimi alan grup öğrencilerinin ölüm kaygısı düzeylerinde olumlu bir değişim olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2:** Deney ve Plasebo/Kontrol Gruplarının Ölüm Kaygısı Ön-test Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası	11883.72	36			
Grup (Deney/Kontrol)	1862.68	1	1862.68	6.50	.015
Hata	10021.04	35	286.31		
Denekler içi	14291.08	74			
Ölçüm (Ön-test/ Son-test/İzleme)	5594.11	2	4081.28	25.55	.000
Grup*Ölçüm	1034.33	2	517.16	4.72	.012
Hata	7662.64	70	109.46		
TOPLAM	26174.80	110			

Tablo 2’de yer aldığı gibi ölüm eğitimi programına katılan öğrencilerin ölüm kaygısı puanları eğitim öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin, deneklerin ölüm kaygısı puanı düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(1,37)} = 4.72, p < 0.05$]. Grupların ortalamalarındaki değişim incelendiğinde ise deney grubunda gözlenen değişimin plasebo/kontrol grubunda görülen değişimden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu değişimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Bonferonni testiyle incelenmiştir. Analiz sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön, son ve izleme testleri ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 3: Deney ve Plasebo/Kontrol Gruplarının Ön-test Son-test ve İzleme Testlerine Göre Ölüm Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Post-hoc Değerleri

Grup	Deney			Plasebo/Kontrol		
	Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	19.95*	22.84*	0.50		
	Son-test		2.89		11.77*	
	İzleme					13.22*
Kontrol	Ön-test				7.78*	9.22*
	Son-test					1.44
	İzleme					

*p<0.05

DeneySEL işlemin etkili olduğunu göstermesi bakımından deney grubu ile plasebo/kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testi puanları Bonferonni testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre, deney grubu ile plasebo/kontrol grubu arasında ön-test ortalamaları bakımından bir farklılık bulunmazken son-test puanları deney grubu ile



plasebo/kontrol grubunun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Deney grubunun ölüm kaygısı son-test puanları ortalaması plasebo/kontrol grubunun ölüm kaygısı son-test puanları ortalamasından daha düşüktür ve bu durum ölüm eğitim programının öğrencilerin yüksek olan ölüm kaygısı puanlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, ölümü konuşma, ölümlü yüzleşme, ölümü anlama gibi konulara odaklanan ölüm eğitimi, ölüm kaygısını azaltmada etkilidir.

Ölüm eğitim programının, ölüm kaygısı puanları üzerindeki kalıcı etkisini görmek amacıyla yapılan post-hoc testi sonucunda; deney grubunun ölüm kaygısı son-test (\bar{x} :52.84) ve izleme testi (\bar{x} :49.94) ölçümleri ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu deney grubuna uygulanan ölüm eğitimi sonucunda elde edilen değişimin ölüm kaygısı puanları üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Plasebo/kontrol grubunun son-test ortalaması (\bar{x} :64.61) ön-test ortalamasından (\bar{x} :72.39) daha düşüktür. İzleme testi ortalaması da (\bar{x} :63.17) ön-test ortalamasından daha küçüktür. Plasebo/kontrol grubunun son-test ve izleme testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Plasebo/kontrol grubunun ölüm kaygısı puanlarında zamanla görülen değişim deney grubundaki kadar yüksek olmamıştır ve söz konusu değişim süreklilik göstermemiştir.

Tablo 4: Deney ve Plasebo/Kontrol Gruplarının Psikolojik İyi Olma Ölçeği Ön-test Son-test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön-test Puanları			Son-Test Puanları			İzleme Testi Puanları		
	N	\bar{x}	Sd	N	\bar{x}	sd	N	\bar{x}	sd
Deney	18	356.16	28.97	18	373.88	34.44	18	376.44	43.15
Kontrol	19	358.31	25.60	19	371.68	38.63	19	378.21	30.25
TOPLAM	37	357.27	26.93	37	372.75	36.16	37	377.35	36.57

Tablo 4’de görüldüğü üzere, deney grubuna katılan öğrencilerin, ölüm eğitimi programı öncesi psikolojik iyi olma ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 356.16 iken, bu değer eğitim sonrasında 373.88 olmuştur. Plasebo/kontrol grubuna katılan öğrencilerin ise kültürel etkinlik programı öncesi Psikolojik İyi Olma ölçeği puan ortalaması 358.31 iken, bu değer program sonrasında 371.68 olarak saptanmıştır. Ortalama puanlar dikkate alındığında plasebo/kontrol grubuna göre deney grubunun psikolojik iyi olma düzeyinde daha yüksek bir artış görülmektedir.



Tablo 5: Deney ve Plasebo/Kontrol Gruplarının Psikolojik İyi Olma Ön-test Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası	93429.56	36			
Grup (Deney/Kontrol)	9.01	1	9.01	.003	.954
Hata	93420.55	35	2669.15		
Denekler içi	36145.69	74			
Ölçüm (Ön-test/ Son-test/İzleme)	8204.73	2	4102.36	10.31	.000
Grup*Ölçüm	107.43	2	53.71	.135	.874
Hata	27833.53	70	397.62		
TOPLAM	129575.25	110			

Tablo 5’de grup ve ölçüm temel etki testlerinin sonuçlarına bakıldığında, ölüm eğitimi alan öğrencilerin psikolojik iyi olma puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin, deneklerin psikolojik iyi olma düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür [$F_{(1,37)} = 0,135$ $p > 0.05$]. Bu bulgu, deney ya da plasebo/kontrol grubuna katılmanın, deneklerin psikolojik iyi olma düzeyleri üzerinde farklı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ölüm eğitimi programının Psikolojik Danışma ve Rehberlik son sınıf öğrencilerinin ölüm kaygısı ve psikoloji iyi olma düzeyleri üzerinde etkisi ve bu etkinin sürekliliği test edilmiştir. Araştırma sonucunda ölüm kaygısı yüksek ve psikolojik iyi olma düzeyi düşük öğrencilere uygulanan ölüm eğitimi programının, öğrencilerin yüksek olan ölüm kaygısını azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin uzun sürdüğü görülmüştür. Ölüm eğitimiyle ilgili olarak literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında bu eğitimlerin, ölüm kaygısı üzerindeki etkisinde farklılık görülmektedir (Glass, 1990). Bazı araştırmalar ölüm kaygısını azaltmada ölüm eğitiminin etkinliğini rapor ederken, kimi araştırmalar ise ölüm eğitiminin ölüm kaygısını artırdığını bildirmektedirler (Miles, 1980; Combs, 1981). Durlak ve Kass (1981), ölüm kaygısına ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmalar üzerinde yaptıkları yorumda, ölüm üstüne yapılan araştırmaların belirgin bir yapı tarafından karakterize edilemediğini belirtmektedirler.



Yeaworth, Kapp ve Winget (1974), Durlak (1979), Miles (1980) ve Lee (1998) gibi birçok araştırmacı ölüm eğitiminin olumlu sonuçlarını rapor etmişlerdir. Adı geçen araştırmacılar ölüm eğitiminin ölüm kaygısını azaltmada etkili olduğunu saptamışlardır. Bohart ve Bergland (1979), Denton ve Wisenbaker (1977) ise birçok eğitim programında az ya da karışık (bazen olumlu bazen olumsuz) bir başarıyı göstermişlerdir. Combs (1981) ve Wittmaier (1979), ölüm eğitimi sonucunda, ölüm kaygısında beklenmedik artışların oluştuğunu gözlemlemişlerdir. Ölüm olgusuna ilişkin olarak yapılan çalışmaların tümünde vurgulanan nokta ise ne tür eğitim programlarının bireylerin ölümle ilgili sorunlarına yardım etmede en etkili olduğuna karar vermek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğudur (Pfeiffer, 2003).

Nancy (1997), ölüm eğitimi ve yas danışmanlığı konusunda yaptığı araştırmada; kişilerin ölüm eğitimine katılmalarının onların ölüm ve yas konularıyla baş etmelerine her zaman yardımcı olmadığını ancak, bireylerin yaşla baş etmedeki bireysel farklılıklarına odaklanılması ve yardım becerilerinin geliştirilmesi durumunda ölüm ve kayıplar karşısında bireylere önemli yardımlar yapılabileceğini belirlemiştir. Maglio (1992), ölüm eğitim programlarının etkililiğini incelediği ve ölüm kaygısıyla ilişkili olan 62 araştırmayı kapsayan meta-analizi çalışmasında, öğretici (didactic) ölüm eğitiminin etkinliği ile yaşantısal ölüm eğitimi karşılaştırmıştır. Yaşantısal ölüm eğitim programına katılan deneklerin katılmayanlara oranla daha düşük ölüm kaygısına sahip olmalarına karşın, öğretici ölüm eğitimi programlarına katılan deneklerin, katılmayanlara oranla daha yüksek ölüm kaygısına sahip oldukları bulunmuştur (Maglio, 1992).

Scovel (1999), üniversite öğrencileri üzerinde ölüm eğitiminin etkinliğini incelediği araştırmada, ölüm eğitiminin ölüm kaygısı ve korkusu üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde kimi araştırmalarda ölüm eğitiminin ölüm kaygısını azaltıcı etkisini rapor etmiştir. Buna karşın Reed (1996), didaktik ve deneysel ölüm eğitimi/empatik eğitim programlarını tıp öğrencilerinin ölüm kaygısı ve empatik yetenekleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, iki grup arasında ölüm kaygısı açısından bir farklılık olmadığını bulmuştur. Mueller (1997), ergenlerde ölüm korkusunu azaltmaya dönük hazırladığı 12 haftalık ölüm eğitim programının etkinliğini sınıadığı araştırma sonucunda, ölüm eğitimi alan ergenlerin



ölüm korkusu puan ortalamaları ile almayan grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Görüldüğü üzere literatürde ölüm eğitimine ilişkin programların ölüm kaygısına olan etkisini gösterir farklı sonuçlar bulunmaktadır. Kimi araştırma bulguları, ölüm eğitim programlarının ölüm kaygısını azalttığını gösterirken, kimi araştırmalar artırdığı yönünde bulgular vermektedir. Hatta bir kısım araştırmalar ölüm eğitimine ilişkin programın ölüm kaygısı üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte literatürde daha çok ölüm eğitiminin, ölüm kaygısını azaltmada etkili olduğunu gösteren araştırmalar yer almaktadır. Bu veriler doğrultusunda uygulanan ölüm eğitiminin üniversite öğrencilerinin ölüm kaygılarını azalttığı bulgusu literatürde yer alan bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda ölüm kaygısı yüksek ve psikolojik iyi olma düzeyi düşük öğrencilere uygulanan ölüm eğitiminin, deneklerin psikolojik iyi olma düzeyini yükseltmede etkili olmadığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında ölüm olgusu ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi gösterir çok sayıda açıklama görülebilir. Yaklaşık olarak İsa'dan önce altıncı yüzyıl civarında yaşamış olan ve ölüm kaygısı üzerine ilk açıklamalarda bulunan Lucretius ve ondan iki yüzyıl sonra yaşamış olan Epikuros, nevrotik davranışlarımızın altında ölümü inkâr etmenin yattığını belirtir söylevlerde bulunmuşlardır. Benzer açıklama günümüz düşünürleri tarafından da yapılmıştır. Ölümlü olmanın korkunçluğu karşısında birey, varolmama ihtimalini bastırır, inkâr eder. Ölüm kaygısının ya da korkusunun bastırılması içsel bir dinamizmi gerektirdiğinden olası bazı nevrotik davranışların açığa çıkmasına neden olur (Levi, 1998). Bu nedendir ki Heidegger (2004) gerçek anlamda ölümlülüğüyle yüzleşmeyen bireylerin sağlıklı bir psikolojiye sahip olamayacaklarını felsefik olarak tartışır. Ölüm eğitimi üzerine öncü çalışmalarda bulunmuş olan Koestenbaum (1998), sağlıklı bir biçimde ölümlüyle yüzleşmenin kaygının neden olduğu gerilimi ortadan kaldırarak bireyde bir rahatlamaya neden olacağını savunur.

Psiko-sosyal gelişim kuramlarına göre, yaşamın gözden geçirilmesi ve ölüme hazırlanma daha çok yaşlılık döneminde söz konusudur. Ancak, çağdaş toplumlarda gerçek benliğine yabancılaşan bireylerde ölüm korkusu edilginleşmenin bir sonucu olarak yaşanmaktadır. Yaşamın tek düzeliği, değişen koşullara uyum sağlamak için gereken becerilere sahip olamama bireylerin giderek edilginleşmesine ve yaşamın



anlamını kaybetmesine neden olmaktadır. Bu durumu ortaya koymak amacıyla yaşlılar evinde yapılan bir araştırmada, bakımları tamamen bakıcıları tarafından üstlenilen yaşlıların, kendi işlerini ve sorumluluklarını alan ve hiçbir biçimde bakıcılar tarafından yardım verilmeyen yaşlılara oranla daha fazla hastalandıkları ve öldükleri tespit edilmiştir (Burger, 2006).

Bireyin kendi ölümüyle karşı karşıya gelmesi, onu cesaretle kabullenmesi, onu tümüyle kendi deneyimleri içinde bütünleştirmesi, bireye yaşam deneyiminin zenginliğini ve bütünlüğünü veren psikolojik gerçeklerdendir. Koestenbaum (1998), ölüm olgusuyla yüzleşmenin sağlayacağı psikolojik yararları şöyle sıralar: 1- Yaşamın tadına varmak. 2- Gerçek ve canlı bir varoluş hissi yaratır. 3- Cesaret ve bütünlük içinde gerekli kararları alabilme gücü verir. 3- Yaşamda samimiyetin önemini fark etmeye neden olur. 4- Yaşama anlam verir. 5- Bireyi dürüst ve güçlü kılar. 6- Yaşamın denetim ve sorumluluğunu almayı sağlar. 6- Bütüncül bir yaşam planı geliştirmeyi sağlar. 7- Başarısızlık boyunduruğunu ortadan kaldırır.

Araştırma sonucunda, deney grubunda psikolojik iyi olma ön-test son-test puanlarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölüm eğitimi, öğrencilerin psikolojik iyi olma düzeylerini artırmıştır. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi olma puanlarındaki artış dikkate alındığında, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi olma puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Hem deney hem de kontrol grubunun psikoloji iyi olma son-test puanları ile bir ay sonra yapılan izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmemiştir. Bu bulgu literatürde yer alan ölüm kaygısı ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiye işaret eden bulgularla karşılaştırıldığında, göreceli olarak uygun görülebilir. Araştırma sonucunda ölüm eğitimi programına katılan öğrencilerin yüksek olan ölüm kaygısı puanları düşerken, psikolojik iyi olma puanlarında bir artış gözlenmektedir. Kontrol ve deney grupları birlikte değişim gösterdikleri için deneklerin psikolojik iyi olma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim görülmemesine karşın, ön-testten son-teste deneklerin psikolojik iyi olma puanlarında artışların meydana geldiği görülmektedir.

Ölüm olgusu karşısında bireysel farkındalığın artırılması, ölüme ilişkin mevcut olumsuz tutumların olumluya dönüştürülmesi ve ölüm gerçeğiyle birlikte yaşamı anlamlı kılma becerisi özellikle işleri gereği ölümlerle ve ölümün ardından yaşanan yas



sürecindeki bireylerle sıklıkla karşılaşan meslek üyelerinde önemlidir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) öğretmenleri çalışma alanlarında sıklıkla ölüm, kayıp ve yas konularında danışanlık hizmeti vermektedirler. Söz konusu alanda etkili danışmanlık verebilmeleri için PDR öğretmenlerinin kendi ölüm kaygıları ile uygun baş edebilmeleri gerekmektedir. Araştırmada geliştirilen ölüm eğitim programı bu anlamda alanda önemli bir eksikliği giderebilir. Bununla birlikte her bireyin yaşamının herhangi bir evresinde ölüm gerçeği ile karşılaşabileceği dikkate alındığında ölüme ilişkin farkındalığı artırmaya ve ölüm kaygısını azaltmaya dönük böyle eğitim programlarının farklı gruplarda da uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU

Bu çalışma, psikolojik danışma ve rehberlik alanındadır.

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Bu çalışma alanında özgün bir konuma sahiptir. Çalışma konusu itibariyle, ölüm kaygısı, ölüm kaygısıyla baş etme ve ölüm kaygısının psikolojik iyi olmaya dönük değişkenleri içermektedir. Uluslararası literatürde sıklıkla yer alan bir çalışma konusu olarak ölüm eğitimi, Türkiye literatüründe bir ilk çalışmadır. Bu yönüyle de alanda çalışmak isteyenlere hem bir farkındalık kazandırmak hem de yol göstermek açısından oldukça yararlı olacaktır. Buradan hareketle çalışma alanda oldukça özgün bir konuma sahiptir.

KAYNAKLAR

- Alkan, A. T. (1999); Bir Düğün Gecesi Denemesi, *Düşünen Siyaset*, S.4, ss.25–32, Esin Sanat Ankara: Felsefe Yayıncılık.
- Aries, P. (1991); *Batılının Ölüm Karşısındaki Tavırları*, Çev.: M. A. Kılıçbay, Ankara: Gece Yayınları.
- Bauman, Z. (2000), *Ölüm ve Ölümsüzlük ve Diğer Yaşam Stratejileri*, Çev.: Nurgül Demirdöven, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bohart, J. & Bergland, B. (1979); The Impact of Death and Dying Counseling Groups on Death Anxiety in College Students, *Death Educaiton*, 2, pp.382–391.



- Burger, J. M. (2006); *Kişilik, Çev.:* Erguvansarioğlu, İ. D., Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Cenkseven, F. (2004); *Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Combs, D. C. (1981); The Effects of Selected Death Education Curriculum Models on Death Anxiety and Death Acceptance, *Death Education*, 5, pp.75–81.
- Combs, D. C. (1981); The Effects of Selected Death Education Curriculum Models on Death Anxiety and Death Acceptance, *Death Education*, 5, pp.75–81.
- Denton, J. & Wisenbaker, V. (1977); Death Experience and Death Anxiety Among Nurses and Nursing Students, *Nursing Research*, 26, pp.61–64.
- Downe-Wamboldt B. & Tamlyn D. (1997); An International Survey of Death Education Trends in Faculties of Nursing and Medicine, *Death Studies*, 21, pp.177-188.
- Durlak, J. A. (1979); Comparison Between Experiential and Didactic Methods of Death Education, *Omega: Journal of Death and Dying*, 9, 57–66.
- Durlak, J. A. & Kass, R. A. (1981); Clarifying The Measurement of Death Attitudes: A Factor Analytic Evaluation of 15 Self-Report Death Scales, *Omega: Journal of Death and Dying*, 12, pp.129–141.
- Glass, J. C. (1990); Changing Death Anxiety Through Death Education in The Public Schools, *Death Studies*, 14, 31–52.
- Heidegger, M. (2004). *Varlık ve Zaman*. Çev.: Aziz Yardımlı. İstanbul: İdea Yayınları.
- Karaca, F. (2000); *Ölüm Psikolojisi*, İstanbul: Beyan Yayınları
- Karaca, F. ve Yıldız, M. (2001); Thorson-Powell Ölüm Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Çevirisinin Normal Populasyonda Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Tabula-Rasa*, Yıl: 1, Sayı.1, ss.:43-55.
- Kawagoe H., (2000); Death Education in Home Hospice Care in Japan *Journal of Palliative Care*, 16, 3, pp. 37–45.
- Knight K. H. & Elfenbein M. H. (1993); Relationship of Death Education to Anxiety, Fear and Meanin Associated With Death, *Death Studies*, 17, pp. 411–425.
- Koestenbaum, P. (1998); *Ölüme Yanıt Var mı?* (Çev.: Yılmaz Akgünlü). İstanbul: Mavi Yayınları.
- Köknel, Ö. (1985); *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik* (8. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.



- Kübler-Ross, E. (1997); *Ölüm ve Ölmek Üzerine*, Çev.: Banu Büyükal, İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Lee, J. Y. (1998); *Reduction of Death Anxiety Through Geriatric Ministry* (An Applied Research Project Report Submitted to the Faculty in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Ministry), School of Theology and Missions Oral Roberts University.
- Levi, D. S. (1998); *Is death a bad thing?*, *Mortality*, Nov98, Vol. 3 Issue 3, pp. 229–240.
- Maglio, J. C. (1992); *The Effects of Death Education on Death Anxiety: A Meta-Analysis*, (A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree Doctor of Philosophy) Arizona State University.
- Mc Govern M. & Barry M. M. (2000); Death Education: Knowledge, Attitudes and Perspectives of Irish Parents and Teachers, *Death Studies*, Jun. 24/4, Health Module, pp. 325–333.
- Miles, M. S. (1980); The Effect of A Course on Death and Grief on Nurse's Attitudes Toward Dying Patients and Death, *Death Education*, 4, pp. 245–260.
- Mork E.; Lee Q. M. & Wong F. K. (2002); The Issue of Death and Dying: Employing Problem-Based Learning in Nursing Education, *Nurse Education Today*, 22, pp. 319–329.
- Mueller, M. L., (1997); Death Education and Death Fear Reduction, *Journal of Education*, Vol.: 97, No.: 2. 145-148.
- Nancy, A. M. (1997); *Death Education and Grief Counseling*, (A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree Doctor of Philosophy) University of Kansas.
- Pfeiffer, M. E. (2003); *An investigation of understanding death education*, (the requirements of the degree of doctor of education), Seton Hall University.
- Reed, L. D. (1996); *Effects of A Combined Didactic and Experiential Death Education/Empath Training Program on Death Anxiety and Empathic Ability of Medical Students* (A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree Doctor of Philosophy) Drake University.
- Roman E. M.; Sorribes E. & Ezquerro O. (2001); Nurses Attitudes to Terminally III Patients *Journal of Advanced Nursing*;34 (3); pp. 338–345.



- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is Everything or is it? Explorations on The Meaning of Psychological Well-Being*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, 6, pp.1069-1081.
- Scovel, F. C. (1999); *Fear of Death: Empirical Research into The Demographic and Socio-Cultural Variables Contributing to Death Anxiety* (Dissertation presented a part fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy in Psychology) Californi: California School of Professional Psychology.
- Thorson, J. A. ve Powell, F. C. (1992). A Revised Death Anxiety Scale, *Death Studies*, 16, PP.507-521.
- Wahl, C. W. (1959); *The Fear of Death, in The Meanin of Death*, Ed.: Herman Feifel, Mc. New York: Graw-Hill, pp.16-29.
- Wittmaier, B. (1979); Some Unexpected Attitudinal Consequences of A Short Course on Death, *Omega: Journal of Death and Dying*, 10, pp.271–275.
- Yeaworth, R.; Knapp, F. & Winget, C. (1974); Attitudes of Nursing Students Toward the Dying Patient, *Nursing Research*, 23, pp. 30-34.
- Young, J., (2006); *Ölüm ve Asıllık*, Malpas, J., Solomon, R.C., (Editör) Ölüm ve Felsefe, ss. 221-235; Çev.: N. Küçük, İstanbul: İthaki Yayınları.