



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2017 • Cilt / Volume 31 • Sayı / Issue 2

© T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi
İstanbul Kültür University

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Hasan Şimşek
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Eş editör / Co-editor

Doç. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli <i>Okan Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Gölge Seferoğlu <i>ODTÜ</i>
Doç. Dr. BettsAnn Smith <i>Michigan State Univ.</i>	Prof. Dr. Ali Yıldırım <i>ODTÜ</i>
Prof. Dr. Rengin Zembat <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sinan Olkun <i>TED Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ronald Sultana <i>University of Malta</i>	Prof. Dr. Abbas Türnüklü <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
Prof. Dr. İrfan Erdoğan <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ayşe Baş Collins <i>Bilkent Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Karen Seashore <i>University of Minnesota</i>	Prof. Dr. Selahattin Gelbal <i>Hacettepe Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Gürhan Can <i>Yeditepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Yaşar Özden <i>Doğu Akdeniz Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Linda Davis <i>Wheelock College</i>	Prof. Dr. Nezahat Güçlü <i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ali Baykal <i>Bahçeşehir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Alim Kaya <i>Mersin Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Gary Grossman <i>Arizona State University</i>	Prof. Dr. Süleyman Doğan <i>Ege Üniversitesi</i>



Yaşadıkça Eğitim Dergisi **ULAKBİM TR** Dizin’de taranmaktadır.
Journal of Education for Life is indexed in **ULAKBİM TR** national index.

Sahibi / Owner: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi / İstanbul Kültür University

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Dr. Bahar Akingüç Günver

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ataköy Yerleşkesi 34156 Bakırköy/İSTANBUL

Telefon/ Phone: +90. 212 498 41 41

Basım Yeri ve Basım Tarihi / Printing Address and Printing Date: G.M. Matbaacılık Tic. A.Ş. 100. Yıl Mh. İst. Matbaacılar ve Ambalajcılar Sitesi 1. Cad. No. 88

Bağcılar/İstanbul Tel: 0 (212) 629 0025 (Sertifika No. 12358)

Yayın Türü: Yılda iki kez yayımlanan, süreli, hakemli, akademik dergi.

Publication Type: Biannually published, peer reviewed, academic journal.

Bireysel Abonelik / Individual Subscription: 50.00 TL Kurumsal Abonelik / Institutional Subscription: 200.00 TL

Basım Tarihi / Publication Year: Aralık 2017 / December 2017

ISSN: 1300-1272

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Ergenlerde Yaşam Doyumu ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi An Examination of the Relationship between Life Satisfaction and Attachment to School Adolescents Who with Mild Disability <i>Gizem Yağmur DEĞİRMENÇİ & Duyan MAĞDEN</i>	1-10
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokula Hazırlık Sürecinde Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri Primary School Teachers' Expectations Regarding Preschool Education in the Process of School Readiness <i>Serpil PEKDOĞAN</i>	11-22
Ortaöğretim Öğrencilerinin Fen Teknoloji Matematik ve Mühendislik Alanlarını Seçmeyi Düşünme Nedenleri Reasons for Science, Technology, Engineering and Mathematics Selection among High School Students <i>Fidan KORKUT OWEN & Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN</i>	23-40
Gelecek Üzerine Araştırma Yapma Yöntemlerinin Eğitim Araştırmalarında Kullanılması How to Forecast Education of the Future with Futurist Study Methods? <i>Sevinç TUNALI & Ercan KİRAZ</i>	41-54
Ergenlerin Öz güven Düzeyi ile Yaşam Amacı ve Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Arasındaki İlişki The Relationship between Self-Confidence Levels of Adolescents and Life Goal and Positive Relation with Others <i>Okan BİLGİN</i>	55-66
<i>Yazarlara Yönerge</i>	67-72

Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Ergenlerde Yaşam Doyumu Ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ *

Duyan MAĞDEN **

Öz: Bireyin kendi yaşamı ile ilgili olarak sahip olduğu düşünce ve tutumlar yaşam doyumu olarak adlandırılır. Yaşam doyumu birçok faktörden etkilenebilmektedir. Özellikle ergenlik çağında akranlar ve okul büyük ölçüde yaşam doyumuna etki eder. Bu araştırmanın amacı hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan ergenlerin yaşam doyumu ve okula bağlanmaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde iş okullarına devam eden ergenlik dönemindeki hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan bireyler oluşturmaktadır. Örneklem ise Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan bir iş okulunda eğitim alan hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan ergenlik çağındaki 46 birey oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen ergenlere ait yaşam doyumunu belirlemek amacıyla Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, okula bağlanma durumlarını belirlemek amacıyla Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları ile t-testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okula bağlanmanın her alt boyutta cinsiyet ile anlamlı olarak farklılık gösterdiği yönündedir. Öğretmene bağlanma ile benlik, okul ve arkadaş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmene bağlanma ile çevre ve aile doyumu arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: yaşam doyumu, okula bağlanma, engellilik, ergenlik, arkadaşlık, okul ilişkileri, adölesan

An Examination of the Relationship between Life Satisfaction and Attachment to School Adolescents Who with Mild Disability

Abstract: Life satisfaction is defined what person' ideas and attitudes about own life. It can be influenced by many factors. Especially in puberty, peers and school atmosphere affects to it. This study aims that examination of the relationship between life satisfaction and attachment to school adolescent who with mild mental disability. The universe of this research is comprised of students studying at vocational high schools in Ankara. A sample of the research is comprised of 46 students who have mild disability that was selected from a vocational high school at Mamak. Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale and The Scale For Children And Adolescents To Attachment School has been employed to obtain research. Frequencies, percent, and t-test were used for statistical analyses. The results obtained in this study are as follows: attach the school differs between the sexes and attach with teacher self, school, and friends satisfaction has a significant relationship. To attach with the teacher, environmental, and family satisfaction a significant relationship between was not detected.

Keywords: life satisfaction, attachment to school, disability, adolescence, friendship, school, relationships, adolescent

* Arş.Gör., Hacettepe Üniversitesi- Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, gytuncer@gmail.com

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi- Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, dmadgen@hacettepe.edu.tr

Ergenliğe ilk adım biyolojik değişimler ile başlamakta olup, bütün gelişim alanlarında birçok gelişimin olduğu bir yaşam dönemidir. Gerek aile ilişkilerinin devam ettiği gerekse akran ilişkilerinin önem kazandığı ve bireyin sosyalleşerek toplumsal hayata katıldığı bir dönemdir (Cüceloğlu, 2006; Yavuzer, 1996). Ergenlik dönemi değişim ve gelişimin yanında karmaşıklığı da beraberinde getiren bir dönem olma özelliği taşır. Birey birden çok biyolojik ve sosyolojik değişim gösterir. Çocukluk yıllarından yetişkinlik yıllarına geçiş yapar (Smith, Cowie, & Blades, 2003).

Ergenler akranlarıyla ilişkiler kurmak ve geliştirmek konusunda birbirinden farklı özellikler sergilerler. Kurulan bu ilişkinin kalitesini etkileyen temel durumlardan biri bireyin bebeklik yıllarından getirdiği bağlanmaya ilişkin geçmişi. Ainsworth (1978), bağlanmayı bireyin hayatındaki ve yakınındaki diğer kişilere karşı geliştirilen, bu yolla olumlu duygusal doyum sağlanan bir bağ olarak tanımlamıştır (akt. Goldberg, 2000).

Bebeklik dönemindeki güvensiz bağlanan bireylerin ilerleyen yıllarda problem davranışlar sergilemekte güvenli bağlananlara göre daha riskli oldukları görülmektedir (Perry, 1996). Yine ergenlik yıllarındaki saldırganlık ve şiddete başvurma gibi problem davranışların ve arkadaşlar ile olumlu ilişkiler kuramamanın güvensiz bağlanma ile ilişkili olduğunu bildiren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Bowlby, 1969, 1973; Doyle & Markiewicz, 2005; Karavasili, Doyle, & Markiewicz, 2003; Steinberg, 2007).

Yetişkin bireyler kadar çocuk ve ergenlik dönemindeki gençlerin öznel iyi oluş durumlarına ilişkin araştırma ve ilginin artması ile bağlanmanın türleri ve önemi de açığa çıkmaya başlamıştır. Artık sadece anne ya da bakım verene bağlanma değil, okula, öğretmene ve akrana bağlanmanın da öznel iyi oluşta önemli bir faktör olarak işlev gördüğü düşünülmektedir.

Okula bağlanmanın, bakım verene güvenli bağlanma durumunda da olduğu gibi, davranışsal ve duygusal olarak problem davranışlarla ilişkili olmanın yanında, akademik başarı ile de bağlantılı olduğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır (Way, Reddy, & Rhodes, 2007; You, et al., 2008). Tıpkı okul ve akranlara bağlanmanın sonuçları gibi öğretmene bağlanma da öğrencilerin öznel iyi oluşları ile ilişkilidir (Davis, 2006). Okula, akrana, öğretmene bağlanmanın etkileri bir araya gelerek çok daha büyük bir kavram olan yaşam doyumuna etki etmektedir. Yaşam doyumunu kişinin yaşamı ile olarak tüm alanlardaki değerlendirmesidir (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999).

Engelli bireyler ile yapılan araştırma sonuçlarından bazıları (Santilli, Nota, Ginevra, & Soresi, 2014; Schmidt et al., 2015; Smedema et al., 2015) göstermektedir ki bireyin engelliliğine bakış açısı, yaşam doyumunu etkilemede oldukça fazla öneme sahiptir (Chong, Mackey, Broadbent, & Stott, 2012). Pavot, Dinneri Colvin ve Sandik (1991)'e göre yaşam doyumunu bir bireyin genel olarak yaşamını, aile, okul ve arkadaşları gibi birçok kimseden beklentilerini değerlendirdiği geniş bir kavramdır (akt. McCullough & Huebner, 2003) ve araştırmalar engelliliği bulunan ya da bulunmayan ergenlerin yaşam doyumlarının oldukça bireysel farklılıklar gösterdiği yönündedir (Gilman & Huebner, 2003).

Çalışmalar (Looze, Huijts, Stevens, Torsheim, & Vollebergh, 2017; Suldo, R. Minch, & Heaton, 2015; Tomlinson, Keyfitz, Rawana, & Lumley, 2017; Varela et al., 2017) daha fazla

tipik gelişim gösteren ergenlik çağındaki gençlere odaklanmakla birlikte, özel gereksinimliliği olan bireylerin yaşam doyumları ve etkileyen faktörlerin araştırılması oldukça önemlidir. Çünkü toplumlar özel gereksinimliliği olsun ya da olmasın bireylerden meydana gelmektedir. Bu yönüyle de yaşam doyumu gibi öznel iyi oluşla yakından ilişkili olan durumların incelenmesini gerekli kılar. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı hafif düzeyde zihinsel engeli olan ergenlerde yaşam doyumu ile okula bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca araştırmanın alt amacı yaşam doyumu ve okula bağlanmanın cinsiyetler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma hafif düzeyde zihinsel engeli olan ergenlerde yaşam doyumu ve okula bağlanma durumlarını betimlemesi yönüyle tarama modelinde ve aralarındaki ilişkiyi araştırması yönüyle ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır (Karasar, 2013).

Araştırma Grubu

Bu çalışma Ankara il merkezinde bir özel eğitim iş okulunun 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören hafif derecede zihinsel engelliliği olan 46 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 15 ila 23 arasında değişmektedir. . Araştırmaya dahil edilen katılımcıların %21,7'si 17, %19,6'sı 20, %17,4'ü 18, %13'ü 16, %8,7'si 15 ve %8,7'si 21 %2,2 'si ise 23 yaşındadır. Katılımcıların %50 'si kadın(n=23), % 50 'si (n=23) ise erkektir

Araştırmada sosyo-ekonomik düzeye ilişkin bir değişken incelenmemekle birlikte, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen öğrencilerin devam ettikleri okulun bulunduğu ilçe bakımından alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencileri yansıtabileceği düşünülmüştür. Örnekleme dahil edilme kriterleri arasında yalnızca hafif derecede zihinsel engellilik tanısı alınmış olması, ek olarak başka bir tanının bulunmaması, araştırmaya gönüllü olarak katılması bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ): Öğrencilerin yaşam doyumu Huebner (1994) tarafından geliştirilen ve Çivitci (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 36 maddelik Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ) kullanılarak ölçülmüştür. Beş farklı alandaki (arkadaş, okul, yaşanan çevre, aile ve benlik) yaşam doyumunu değerlendiren ölçek 4 dereceli olarak değerlendirilmektedir. ÇÖYDÖ Türkçe formunun alt boyutları ve toplam puanı için hesaplanan test-tekrar test katsayıları $r = .70$ ve $r = .86$ arasında ve iç tutarlık katsayıları ise $r = .70$ ve $r = .85$ arasında değişmektedir. Ölçekten beş alt boyuttan elde edilen puanlarla birlikte bir genel yaşam doyumu puanı elde edilebilmektedir ve puanın yüksekliği yaşam doyumunun da arttığını göstermektedir. Ölçeğin bu çalışmada elde edilen iç tutarlık katsayısı $\alpha = .87$ olarak bulunmuştur.

Çocuk Ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEOBÖ): Okula bağlanmayı ölçmek için Hill (2005) tarafından geliştirilen 15 maddelik “Okula Bağlanma Ölçeği” kullanılmıştır. Okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçekte maddeler için Likert tipi beşli derecelendirme yapılmaktadır. Ölçeğin Türkçe formu 12 maddeden ve orijinal formdaki gibi üç boyuttan oluşmaktadır ve iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.84$, test tekrar test katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur (Savi, 2011). Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı okula bağlanma boyutu için $\alpha= .88$, öğretmene bağlanma boyutu için $\alpha= .77$, arkadaşla bağlanma boyutu için $\alpha= .83$ ve ölçek toplam puanları için ise $\alpha= .90$ olarak bulunmuştur. Ölçekten bütün maddeleri toplayarak toplam puan da alınabilmektedir. Puan yüksekliği okula bağlanmanın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 13 ile 65 puan arasında değişmektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda katılımcılara ait yaş, cinsiyet ve devam ettikleri sınıf bilgisi sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Uygulamalar ortalama beş-altı kişilik gruplar halinde yapılmıştır. Katılımcıları yönlendirici cevaplardan kaçınılmış ve formların cevaplanması süresinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırma araçları okul ortamında ve sınıf öğretmenlerinin gözetiminde uygulanmıştır. Uygulama öncesi onam formu ile katılımcılar gönüllü olarak araştırmaya katıldıkları beyan etmişlerdir. Okul müdürlüğünden ve sınıf öğretmenlerinden gerekli izinler alınarak araştırma yapılmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ) ve Çocuk Ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEOBÖ) ile elde edilen veriler için IBM SPSS Statistic 23 paket programı kullanılarak t Testi ile analizi yapılmış, ayrıca frekans (N) ve ortalama (X) değerleri tablolarda verilmiştir.

Bulgular

Okula bağlanmanın incelendiği Tablo 1’de erkeklerin kadınlara göre ortalama olarak daha yüksek puan aldıkları ve Okula Bağlanma altölçeği ortalamaları bakımından cinsiyet ile anlamlı bir fark bulunurken, diğer iki altölçek ortalamaları bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 1

ÇEOBÖ Altölçeklerine Göre Cinsiyet Karşılaştırmaları ile İlgili t Testi Sonuçları.

Cinsiyet	n	X	Ss	t
Okula Bağlanma	Erkek	23	4,1630	,88101
	Kadın	23	3,8804	,86560
Öğretmene Bağlanma	Erkek	23	17,7826	2,93810
	Kadın	23	16,5217	3,67880
Arkadaşla Bağlanma	Erkek	23	21,0870	4,67015
	Kadın	23	18,2174	4,63148

* p < .05 ** p < .01

Tablo 2*ÇÖYDÖ Altölçeklerine Göre Cinsiyet Karşılaştırmaları ile İlgili t Testi Sonuçları.*

Yaşam Doyumu Alanı		N	X	SS	
Arkadaş	Erkek	23	25,869	5,083	,013*
	Kadın	23	21,869	5,421	
Okul	Erkek	23	18,869	4,093	,201
	Kadın	23	17,260	4,308	
Çevre	Erkek	23	19,695	4,289	,131
	Kadın	23	17,739	4,340	
Aile	Erkek	23	26,304	5,919	,137
	Kadın	23	23,478	6,720	
Benlik	Erkek	23	19,652	4,052	,056
	Kadın	23	17,434	3,603	

* p < .05 ** p < .01

Katılımcıların yaşam doyumları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiye ait bulguların sunulduğu Tablo 2 incelendiğinde yaşam doyumu alt boyutlarının tümünde erkeklerin kadınlardan ortalama puanlar açısından daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Cinsiyet ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelendiğinde ise benlik alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 3*Yaşam Doyumu Alanları ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişki*

Yaşam Doyumu Alanı	Arkadaş	Okul	Çevre	Aile	Benlik
Okula Bağlanma	,597**	,559**	,236	,327*	,467*
	,000	,000	,114	,027	,001
	46	46	46	46	46
Arkadaşa Bağlanma	,753**	,521**	,419**	,375*	,474**
	,000	,000	,004	,010	,001
	46	46	46	46	46
Öğretmene Bağlanma	,392**	,422**	,200	,245	,483**
	,007	,003	,183	,100	,001
	46	46	46	46	46

* p < .05 ** p < .01

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen ergenlerin okula bağlanma alt boyundaki puanları ile yaşam doyumlarının arkadaş, okul, benlik ve aile alt boyutları ile ilişkili olduğu görülürken okula bağlanmaları ile çevre arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Okula bağlanmaya etki eden yaşam doyumu alanları arasında en fazla etkili olan boyutun arkadaş olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde ayrıca arkadaş bağlanma boyutu ile arkadaş doyumu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. (r=,753). Öğretmene bağlanma ile yaşam doyumu alt boyutları arasındaki ilişkinin de sunulduğu Tablo 3’de öğretmene bağlanma ile benlik (r=,483); okul (r=,422) ve arkadaş (r=,392) doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmene bağlanma ile çevre ve aile doyumu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Ergenlik çağındaki bireylere ilişkin yaşam doyumu araştırmalarında sıklıkla araştırılan demografik değişkenlerden biri cinsiyettir. Araştırma sonuçları okul ve arkadaş yaşam doyumu alanlarında kadınların lehinedir (Huebner, Suldo, Smith, & McKnight, 2004; Nickerson & Nagle, 2004). Fakat bazı araştırma sonuçları ise erkeklerin genel yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu yönündedir (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007).

Ülkemizde de yapılan araştırma sonuçları yine cinsiyet değişkeni bakımından farklılıklar göstermektedir. Köker(1991), ergenlik çağındaki kadınların genel yaşam doyumlarının erkeklere nazaran daha yüksek olduğunu bildirirken Gün ve Bayraktar (2008), cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Birbiriyle uyumlu olmayan bu sonuçlar, gerek genel yaşam doyumunda gerekse yaşam doyumu boyutlarında cinsiyet etkisinin farklı toplumlara ya da araştırma grubunun niteliğine göre değişebildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada araştırma gurubunu oluşturan bireylerin özel gereksinimli olmaları sebebi ile daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulan bir konudur.

Bowlby (1973) insanın öznel iyi oluşunu bir takım işlevlere bağlamaktadır. Bu işlevler, bireyin yaşamındaki anne babası, akran ve arkadaşları, öğretmenleri gibi yakın çevresindeki bireylere karşı bağlanması tarafından önemli ölçüde etkilenmektedir. Yaşam doyumu çalışmalarında ergenlik çağındaki bireylerin demografik özelliklerinden (Çivitci, 2009) daha çok bağlanmaya ilişkin sonuçlarının (Nickerson & Nagle, 2005; Özdemir & Koruklu, 2013) etkili olduğu görülmüştür.

Ergenlik döneminde arkadaşların artan önemine karşın aile ile bağlar devam etmekte ve önemini korumaktadır. Garland (2000)'a göre yalnızlık ve istenmeyen biri olma duygusu, en ürkütücü yoksunluk duygusudur. Yaşlı, hasta ya da engelli bireyler arasında yalnızlık duygusu diğer bireylere nazaran daha yaygın olarak görülür. Engelli bireylerin ailelerine olan ihtiyaçları aile ile olan bağlarını güçlendirmekte ve bu alandaki yaşam doyumunu etkilemekte olabilir. Ergenlik döneminde akranların yeme seçimlerinden satın alınan ürünlere (Voorend et al., 2013), bütün ürünü kullanımı (Tirtosudiro, Dhamayanti, & Sambas, 2016)ve karar vermeye (Albert, Chein, & Steinberg, 2013) kadar oldukça geniş bir alanda öneminin arttığını belirten birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmanın bulguları özel gereksinimli ergenlik çağındaki bireyler için de arkadaşlığın önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okulla ilk tanışılan yıllardan itibaren öğretmenler de çocuklar üzerinde oldukça etkilidir. Öğretmeni ile iyi bağlar kurması ve takdir görmesi benlik saygısı geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenleri ile olumlu iletişim ve ilişkilere sahip olan ergenlik çağındaki bireyler akademik başarı göstermekte, daha motive olmaktadır (Davis, 2006). Araştırmalar okula bağlanmanın birçok sonuç ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Bunlar: duygusal, davranışsal ve akademik sonuçlar gibi çok yönlü olabilmektedir (Way et al., 2007). Ayrıca arkadaşla bağlanma ile okul, benlik, çevre ve aile doyumu arasında da ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumun arkadaşlığın okul ortamı, aynı çevreyi paylaşmanın, ailenin

arkadaşlara olan tutumundan ve bireylerin sağlıklı birer benlik yapısı geliştirmelerinde aracı bir faktör olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bellici (2012), araştırmasında deney grubuna ait yaptığı ilk testte okula bağlanma ortalama puanlarının arkadaş ve öğretmene bağlanma puanlarının ortalamasından daha düşük olduğunu belirlemiştir. Okula bağlanmanın birçok faktörden etkilenmesi mümkündür. Ergenlik döneminde okulu bırakma ile ilgili değişkenleri inceleyen Jimerson (2009), okulu bırakan lise öğrencilerinin %50'sinin okulu sevmeme, ceza alma gibi nedenleri belirttiğini aktarmaktadır. Okulu bırakma nedenlerinin diğer %50'sini ise ekonomik ve kişisel sebepler paylaşmaktadır (akt.Santroek, 2012).

Okul ortamı içerisinde ergenlerin yaşadığı problemler onları okuldan uzaklaşmaya ve yalnızlığa sevk edebilir. Aksi şekilde okula karşı olumlu tutumlar edinmelerini ve sosyalleşmelerini de sağlayabilir (Erözkan, 2009). Okula bağlanma üzerinde arkadaş boyutunun en fazla etki eden boyut olması ergenlik çağındaki bireylerde artan akran önemi ile açıklanabilir. You ve ark. (2008), okula bağlılığın yaşam doyumu ile olumlu ilişkili olduğunu bulmuştur. Savi (2011) okula bağlanmanın çocukların ve ergenlerin iyi oluşları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Furrer ve Skinner (2003) öğretmenleri tarafından takdir edilen ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin öğretmenlerinin gözünde önemsiz olduklarını düşünen öğrencilere göre sınıfta daha mutlu olduklarını göstermişlerdir. Ayrıca çalışmalar, okula karşı bağlılık hisseden öğrencilerin riskli davranışlarda bulunma olasılıklarının da düşük olduğunu göstermektedir (Catalano, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Moritz Rudasill, Reio Jr, Stipanovic, & Taylor, 2010; Voisin et al., 2005).

Bellici (2012) ve Jimerson (2009), araştırmalarında normal gelişim gösteren bireylerin okula bağlanmalarını incelemiştir. Bilişsel yetersizliği olan bireylerin uyum problemleriyle normal gelişim gösteren bireylerden daha fazla karşılaştıkları bilinmektedir. Ancak uygulanan müdahale programları okula bağlanma üzerinde etkili sonuçlar elde etmektedir. Bu bağlamda örnekleme dahil edilen öğrencilerin okula bağlanma durumlarına etki edebilecek programlar uygulanabilir ve etkisi araştırılabilir (akt.Santroek, 2012).

Bireylerin ergenlik yıllarında gösterdiği saldırgan ve problem davranışlar bebeklik yıllarındaki ebeveyn güvensiz bağlanma ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Güvensiz bağlanma risk faktörü işlevi görürken, aile içi iletişim, arkadaş grubuna dahil olma ise koruyucu işlev görür (Kaplan & Aksel, 2013). Ergenlik yıllarında öne çıkan akran desteğinin yaşam doyumu etkisi, sosyal desteğin yaşam doyumu aracılığıyla çatışmayı büyük oranda yordaması olarak açıklanabilir (Bozoğlu, 2014).

Araştırma sonuçlarına göre hafif derecede zihinsel engelliliği olan ergenlerin okula bağlanmaları ve yaşam doyumları arasında ilişki olduğu yönündedir. Birçok okulda olduğu gibi iş okullarında da öğrencilerin okula bağlanmalarını kolaylaştırıcı ve arttırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Engelli bireylerin yaşam doyumları daha geniş gruplarda ve çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik yıllarında araştırılmalıdır. Yaşam doyumu etkisi eden faktörlerin belirlenmesi kadar olumsuz etki edenlerin düzenlenmesi de ayrıca bir ihtiyaç oluşturmaktadır. Engelli bireylerin yaşam doyumlarını arttırıcı çalışmalar düzenlenebilir ve etkisi araştırmacılar tarafından araştırılabilir. Ülkemizde farklı grupların yaşam doyumuna ilişkin araştırmaların engelli bireyler üzerine yoğunlaştırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). The teenage brain. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment, attachment and loss, Vol. 1*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Seperation: Anxiety and anger, attachment and loss, Vol. 2*. New York: Basic Books.
- Bozoğlan, B. (2014). Çatışmanın yordayıcısı olarak sosyal destek ve yaşam doyumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 161–175.
- Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Chong, J., Mackey, A. H., Broadbent, E., & Stott, N. S. (2012). Children's perceptions of their cerebral palsy and their impact on life satisfaction. *Disability and Rehabilitation*, 34(24), 2053–2060. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.669021>
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29–52. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=uvt&AN=100877&lang=tr&site=ehost-live>
- Davis, H. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(193–223), 193–223.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, (125), 276–302.
- Doyle, A., & Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: Mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 97–110.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(3). <https://doi.org/10.17051/IO.96764>
- Gilman, R., & Huebner, E. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescent. *School Psychology Quarterly*, 18, 192–205.
- Goldbeck, L., Schmitz, T., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969–979.
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and development. In the Texts in Developmental Psychology Series*. New York: Oxford.
- Huebner, E., Suldo, S., Smith, L., & McKnight, C. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 81–93.

- Kaplan, B., & Aksel, E. S. (2013). Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(1), 20–48. <https://doi.org/10.7816/nesne-01-01-02>
- Karavasilis, L., Doyle, C., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 153–164.
- Looze, M. E. de, Huijts, T., Stevens, G. W. J. M., Torsheim, T., & Vollebergh, W. A. M. (2017). The happiest kids on earth. Gender equality and adolescent life satisfaction in Europe and North America. *Journal of Youth and Adolescence*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0756-7>
- McCullough, G., & Huebner, S. E. (2003). Life Satisfaction reports of adolescents with learning disabilities and normally achieving adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(1), 311–324.
- Moritz Rudasill, K., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389–412. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers>
- Nickerson, A., & Nagle, R. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35–60.
- Nickerson, A., & Nagle, R. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. 25, 223 – 249. *Journal of Early Adolescence*, 25, 223–249.
- Özdemir, Y., & Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *Elementary Education Online*, 12(3), 836–848.
- Perry, B. (1996). *Violence and childhood trauma: Understanding and responding to the effects of violence on young children*. Gund Foundation Publishers.
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 67–74. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2014.02.011>
- Santrock, J. (2012). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schmidt, L., Kirchner, J., Strunz, S., Brożus, J., Ritter, K., Roepke, S., & Dziobek, I. (2015). Psychosocial functioning and life satisfaction in adults with autism spectrum disorder without intellectual impairment. *Journal of Clinical Psychology*, 71(12), 1259–1268. <https://doi.org/10.1002/jclp.22225>
- Smedema, S. M., Pfaller, J. S., Yaghmaian, R. A., Weaver, H., da Silva Cardoso, E., & Chan, F. (2015). Core self-evaluations as a mediator between functional disability and life satisfaction in college students with disabilities majoring in science and technology. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 29(1), 96–104. <https://doi.org/10.1891/2168-6653.29.1.96>

- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2003). *Understanding children's development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. İstanbul: İmge Yayınları.
- Suldo, S. M., R. Minch, D., & Hearon, B. V. (2015). Adolescent Life satisfaction and personality characteristics: Investigating relationships using a five factor model. *Journal of Happiness Studies*, 16(4), 965–983. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9544-1>
- Tirtosudiro, M. A., Dhamayanti, M., & Sambas, D. R. (2016). Personal and Environmental Risk Factors of Smoking in Male Adolescent. *American Journal of Clinical Medicine Research*, Vol. 4, 2016, Pages 52-55, 4(3), 52–55. <https://doi.org/10.12691/AJCMR-4-3-4>
- Tomlinson, R. M., Keyfitz, L., Rawana, J. S., & Lumley, M. N. (2017). Unique Contributions of Positive Schemas for Understanding Child and Adolescent Life Satisfaction and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1255–1274. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9776-3>
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2017). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Voisin, D. R., Salazar, L. F., Crosby, R., Diclemente, R. J., Yarber, W. L., & Staples-Horne, M. (2005). Teacher connectedness and health-related outcomes among detained adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 37(4), 337.e17-337.e23. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.11.137>
- Voorend, C. G., Norris, S. A., Griffiths, P. L., Sedibe, M. H., Westerman, M. J., & Doak, C. M. (2013). “We eat together; today she buys, tomorrow I will buy the food”: adolescent best friends’ food choices and dietary practices in Soweto, South Africa. *Public Health Nutrition*, 16(3), 559–567. <https://doi.org/10.1017/S1368980012003254>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students’ perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(194–213).
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- You, S., Furlong, M., Felix, E., Sharkey, J., Tanigawa, D., & Green, J. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446–460.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokula Hazırlık Sürecinde Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri

Serpil PEKDOĞAN *

Öz: Okul öncesi dönemden ilkokula geçiş süreci, çocuk aile ve öğretmen için heyecanlı ve endişe verici bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde gelişimsel ve duygusal olarak başarılı bir süreç atlatan çocuklar, ilkokula daha uyumlu olmakta ve akademik başarıları yüksek olmaktadır. Bu sürecin sağlıklı işlenmesi, nitelikli bir okul öncesi eğitimle mümkündür. Okul öncesi eğitimden sonra ilkokula başlayan çocukların başarısını sürdürmesinde sınıf öğretmenleri de çocukların bir takım becerilere sahip olmasının süreci kolaylaştırdığını ve başarının arttığını belirtmektedirler. Bu doğrultuda, çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitimden çocukların okula uyum, temel bilgi ve beceri, özbakım becerileri, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve değerler eğitimi konularında beklenti içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, ilkokula hazırlık, sınıf öğretmeni, çocuk

Primary School Teachers' Expectations Regarding Preschool Education in the Process of School Readiness

Abstract: The transition process from preschool to primary school education is both exciting and alarming for the child, parents, and teachers. Children who experience a successful process in terms of development and emotions during their preschool period adapts more easily to primary school and have high academic achievement. Having a healthy transition process depends on a quality preschool education. Primary school teachers express that children's already possessing certain skills before starting primary school, which is during their preschool education period, facilitate the process and raise the achievement. To this end, this study seeks to dwell on primary school teachers' expectations regarding preschool education in the preparation process for primary school. The study group consists of 12 primary school teachers working in schools affiliated to Ministry of National Education. Case study research method, one of the qualitative research methods, was employed in the study. The data were collected by semi-structured interviews. The data were analyzed via content analysis method. Based on the results, it is possible to say that primary school teachers expect certain skills from preschool education in terms of adaptation, basic knowledge and skills, self-care skills, preparation for reading and writing, and values education.

Keywords: preschool education, school readiness, primary school teachers, child

* Yrd. Doç. Dr., Hitit Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çorum, Türkiye, serpil4423@hotmail.com

Okul öncesi eğitim çocukların temel davranışlar kazandığı en önemli eğitim kademelerinin başında gelmektedir. Yapılan beyin araştırmaları, gelişimsel araştırmalar ve eğitim uygulamaları incelendiğinde, nitelikli, sağlıklı ve istendik davranışlara sahip nesiller yetiştirmek için eğitime erken yaşlarda başlamanın gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Çocukların gelişimi, ihtiyaçları ve öğrenme durumları gibi konularda yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre gelişimsel farklılıkları olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz, 1999). Okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu günden, 72 aya kadar geçen süreci içerisine alan ve bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, bedensel, motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik zengin uyarıcı çevrede, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde eğitim-öğretim olanakları sağlayan, çocukları ilkokula hazırlayan sistemli ve bilinçli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Gültekin Akduman, 2010).

Bütün dünyada kabul gören ve evrensel olarak kabul edilen durumlar; çocukların gelişimsel özelliklerini bireysel farklılıkları çerçevesinde üst düzeye çıkarmak, ailelerin desteklenmesi ve geleceğe yönelik yatırım yapılması olsa da, eğitimsel süreçte her milletin kendine özgü amaçları bulunmaktadır (Akçay, 2006; MEB, 2013). Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde bir kademe olarak yer alan okul öncesi eğitimin genel amaçları ise, çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, çocukları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). Bu amaçlar göz önüne alındığında nitelikli bir okul öncesi eğitimin, çocuk gelişimi üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir.

Okul öncesi eğitim süreci içerisinde yer alan çocuk sosyal davranışları ve kuralları öğrenme, akıl yürütme, çıkarım yapma, sorgulama gibi becerileri kazanma, güven duygusunun gelişmesi, dil gelişiminin desteklenmesi, kendini daha iyi ifade edebilme gibi birçok becerileri edinerek, aslında yaşama hazırlanmaktadır (Kuru Turaşlı, 2012). Okul öncesi eğitim; çocukları, temel eğitimin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlara hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Çünkü okul öncesi ve ilköğretimin hedeflerinin paralelliği, çocukların başarısını ve uyumunu etkileyen önemli bir faktördür (Kandır ve diğ 2010). Eğitimciler okul öncesi eğitim ile ilkokulun birinci ve ikinci sınıfına ait çalışmalar arasında ilişki olması gerektiğini ve bütün çocukların okul öncesi eğitim aldıklarında ilkokula geçiş sürecinde birçok avantaj elde edeceklerini belirtmektedirler. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim alan çocukların, ilkokula daha iyi uyum sağladığını ve akademik becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Cramer ve Brown, 1974; Ferah, 2001).

Okul öncesi eğitimini tamamlayan çocuklar için ilkokula geçiş süreci hem çocuklar hem aile hem de öğretmenler için hassas bir dönemdir (Steen, 2011; Winter ve Kelley, 2008). Çocukların okul öncesinden ilkokula geçişte uyumlu bir süreç yaşamaları, çocuğun tüm gelişim alanlarına odaklanan nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Bu noktada en büyük görev okul öncesi öğretmenine düşmektedir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını gerçekçi bir şekilde tanıyan öğretmen, çocuklara nasıl bir eğitim programı uygulayacağını da bilmektedir. Bunun yanı sıra eğitim kurumlarında çocukların duygusal ihtiyaçları da karşılanmalıdır.

Çünkü çocukların ilkokula başlama ölçütleri içerisinde en başta yaş faktörü, daha sonra akademik beceriler; sayı sayma, renkleri ve şekilleri tanıma, motor becerilerinin ve dil becerilerini geliştirmiş olması gibi yeterlikler göz önüne alınmaktadır. West, Germino-Hausken ve Collins (1993) araştırmalarında, bu ölçütlerin daha çok aileler için önemli olduğunu, birinci sınıf öğretmenlerinin ise, çocukların ihtiyaçlarını sözel olarak ifade edebilmesi, yeni etkinliklere merak ve istek duyması, etkinliklerde dikkat sürelerinin geliştirmiş olması ve etkinlikleri tamamlamaya çalışması, duygularını uygun bir şekilde ifade etmelerini ve grup ve bireysel çalışmalarını yürütebilmeleri gibi becerileri kazanmış olmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Çocukların yeni ve yoğun bir çalışma sürecini içerisinde barındıran ilkokul ortamında mutlu ve başarılı olmalarında, ilkokula hazırlık için gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir (Yapıcı ve Ulu, 2010).

Okul öncesi eğitim, fiziksel, sosyal ve bilişsel anlamda ilkokula hazırlık sürecidir. Alan yazın incelendiğinde ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimin önemini vurgulayan birçok çalışma yapılmıştır (Meisels, 1998; Yazıcı, 2002; Pehlivan, 2006; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008; Cinkılıç, 2009; Koçyiğit, 2009; Teke, 2010; Yapıcı ve Ulu, 2010; Tantekin Erden ve Altun, 2010; Erkan, 2011; Dinç, 2012; Dereli, 2011; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yapılan araştırmalar, çocukların ilkokula uyum süreçlerinin başarıyla sağlanması ve eğitimcilere yön vermesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlkokula hazırlık süreci sizin için ne ifade etmektedir?
2. İlkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentilerini belirlemeyi amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Çünkü çalışmada araştırmacı sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama yöntemlerinden görüşme aracılığıyla derinlemesine incelerken, durum ve durumlara bağlı temalarla tanımlamaya çalışmıştır ve belli bir durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya il merkezinde MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan, en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi bulunan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubunun oluşturulmasında olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden homojen örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Homojen örnekleme yönteminde tanımlanmış belli niteliklere sahip bireyler araştırmaya dahil edilmektedir (Ekiz, 2013). Öğretmenlerin 6'sı bayan, 6'sı erkektir.

Veri toplama araçları

Nitel araştırmalar içerisinde yer alan durum araştırmasında yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar olarak sıralanmaktadır (Creswell,2007). Bu doğrultuda çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik olarak görülmektedir (Ekiz, 2003). Görüşme soruları hazırlanırken ilgili literatür ve yapılan araştırmalar incelenmiş ve görüşme soruları hazırlanmıştır. 2 alan uzmanı ve 1 Türkçe eğitimi uzmanının görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak, görüşme soruları son halini almıştır. Katılımcılara önceden çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş, görüşmeyi kabul eden katılımcılarla sessiz bir ortamda yaklaşık 30-40 dk. boyunca yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmaktadır. İçerik analizinin ilk aşamasında veriler kodlanmış, kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler isimlendirilmiştir. Benzer ve farklı veriler bu şekilde kategorize edilmiştir. İkinci aşamada kategorize edilen veriler belli temalar altında sınıflandırılmıştır. Tematik kodlama sürecinde iç tutarlığı sağlamak amacıyla temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmaya göz önünde bulundurularak iç tutarlık, temaların kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturmaya da dikkat edilerek dış tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır. Üçüncü aşamada tematik kodlama sonucunda elde edilen veriler okuyucunun anlayacağı bir biçimde sunulmuştur. En son aşamada ise tanımlanan ve sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, araştırmacı ve iki okul öncesi alan uzmanı tarafından okunarak, araştırmanın güvenilirliği için uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman (1994)'ın, verilerin azaltılması, ham verinin önemli kısımlarının seçimi, belirli noktalara odaklaşma, basitleştirme, özetleme ve dönüştürme aşamaları ve güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Araştırmanın uyum yüzdesi %86 bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen sonuç araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular ve Sonuçlar

Çalışmada 12 sınıf öğretmeniyile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular alt temalar şeklinde frekans değerleri hesaplanarak, tablolar halinde sunulmuştur.

Okula Uyum

Okula uyum alt temasına ilişkin bulgular Tablo I.'de sunulmuştur.

Tablo 1

Okula uyum konusunda yapılması gerekenlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Görüşler	f
Uyum konusunda ek olarak çalışmaya gerek yok.	2
Okul sevgisi ve okula gelme isteği uyandırılmalı.	4
Okula devam konusunda uyum sağlanmalı.	1
Okul öncesi sınıfları çekici hale getirilmeli.	1
Çocuklar sosyalleştirilmeli.	2
Okul korkusu yenilmeli.	2
Okul öncesinde çok iyi fiziki şartlara alıştırılmamalı.	1
Aileye bağımlılık azaltılmalı, öz yeterlik kazandırılmalı.	2
Ailelerle okula uyum konusunda eğitim ve işbirliği sağlanmalı	1
Çocuklara sorumluluk verilmeli.	2
Çocuklara aşırı özgüven kazandırılmamalı.	1
Arkadaş ilişkilerinde uyuma dikkat edilmeli.	1
Çocuklar iyi gözlemlenmeli.	1
Çocuğun okula güven duyması sağlanmalı.	1
Çocukların özgüvenleri geliştirilmeli.	1
Ailelerle işbirliği yapılmalı.	2
Ödüllendirme yapılmalı	1
Oyun öğrenme aracı olarak kullanılmalı	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin okula uyum ve adaptasyon konusunda okul sevgisi kazandırma ve okula gelme isteği uyandırma konusunda görüş birliğinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı okula uyum konusunda okul öncesi öğretmenlerinin fazla bir şey yapmasına gerek olmadığını, çocukların okul öncesi eğitimde bunu kendiliğinden kazandığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler aileden ayrılma ve okul korkusunun aşılması ve çocuklara öz yeterlik kazandırması üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin çocukların okul öncesinde sosyalleşmesi ve sorumluluk bilinci kazandırılması yönünde beklenti içinde olduklarını vurgulamışlardır. Bir kısmı ise tüm bu uyumun sağlanması sürecinde aileyle işbirliği içinde olunması gerektiğini ve bu konularda ailelere eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bazı öğretmenler çocuğun yaşı gereği okulun çekici hale getirilmesi gerektiğini, yine gelişimsel özelliklerinden dolayı etkinliklerin oyun temelli olması gerektiğini, çocukların ödüllendirilmesi, gözlemlenmesi ve dönüt verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise çocuğun okula karşı güven duygusunun geliştirilmesini bazıları ise çocukların özgüveninin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşlerden farklı olarak öğretmenlerin bazıları çocukların ilkokulda bulamayacakları fiziki şartların okul öncesinde çok fazla sağlanmaması gerektiğini, çocuklara kazandırılacak olarak öz güvenin yeterli düzeyde olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Temel Bilgi ve Becerileri

Sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde kazandırılmasını bekledikleri temel bilgi ve becerilere ilişkin yönelik beklentileri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde kazandırılmasını bekledikleri temel bilgi ve becerilere ilişkin yönelik beklentileri

Görüşler	f
Manipülatif beceriler geliştirilmeli.	8
Temel bilgi ve beceri kazanımında müzikten yararlanılmalı.	1
Ses öğretimine yer verilmeli.	1
Ailelerle işbirliği yapılmalı.	1
Sınıf öğretmenleriyle işbirliği yapılmalı.	3
Matematiksel beceriler kazandırılmalı.	4
Yazı öğretimine yer verilmemeli.	1
Sosyal beceriler kazandırılmalı.	5
Düşünme becerisi geliştirilmeli.	2
Dinleme becerisi geliştirilmeli.	2

Sınıf öğretmenlerinin temel bilgi ve beceriler konusundaki beklentilerine incelendiğinde manipülatif beceriler geliştirilmeli görüşü en fazla belirtilmiştir. Sosyal beceri kazanımlarının da okul öncesi eğitimde verilmesi gerektiği öğretmenlerce kabul gören başka bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler ilkokula hazırlık sürecinde sınıf öğretmenleri ve ailelerle işbirliği yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Temel bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde müzikten, ses öğretiminden yararlanılması gerektiği ve yazı öğretimine ver verilmemesi gerektiği de öğretmenlerce belirtilmiştir. Düşünme ve dinleme becerilerinin kazandırılmasının gerektiği ise başka bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özbakım Becerileri

Sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde kazandırılacak öz bakım becerileri hakkındaki beklentilerine ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiştir. Tablo 3’e bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukların ilkokula geldiklerinde tuvalet eğitimi tamamlamış olması gerektiği yönünde hem fikir oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı, sınıf temizliğinin önemli olduğu, buna karşın bir kısmı ise sınıf temizliğinin yeterli olmayıp çocuğun hem sınıf hem okul hem de çevre temizliği konusunda becerilerin kazandırılması gerektiği görüşündedir. Öğretmenler çocukların ilkokul sürecine geldiklerinde düzen becerisini kazanmış olmalarını, kıyafetlerini ve ayakkabılarını doğru giymelerini beklemektedir. Öğretmenler yemeklerden önce ve sonra, tuvalete girmeden önce ve tuvaletten çıkınca, etkinliklerden önce ve sonra el yıkama becerisini; ilikleme, bağlama, fermuarını doğru çekme gibi becerilerini kazanması gerektiğini ve tüm bunların aile ile işbirliği içinde çalışarak sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler çocukların çöpleri yere atmak veya çantalarına koymak yerine çöp kutusuna atmayı, düzenli olarak diş fırçalamayı, kendi eşyalarını ve sınıftaki eşyaları temiz kullanmayı, kendi işini kendi başına yapabilmeyi ve temizlik kurallarına uyabilmeyi öğrenmiş olarak ilkokula başlamaları gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmenlerin bir kısmı ise çocuklara

okulöncesinde gerek yemek yemeye ilgili gerek sosyal hayatıyla ilgili görgü kurallarının kazandırılmasını beklemektedir.

Tablo 3

Sınıf öğretmenlerinin özbakım becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri

Görüşler	f
Tuvalet eğitimi kazandırılmalı.	9
El yıkama becerisi kazandırılmalı.	3
Sınıf düzenini sağlama becerileri kazandırılmalı.	1
Çöpleri çöp kutusuna atma becerisi kazandırılmalı.	2
Çevre temizliği sağlanmalı.	5
Ailelerle işbirliği yapılmalı.	3
Diş fırçalama alışkanlığı kazandırılmalı.	2
Eşyalarını temiz tutma ve düzenli olma becerisi kazandırılmalı.	6
İlikleme, bağlama, fermuar kapama becerileri kazandırılmalı	3
Kıyafetini ve ayakkabılarını doğru giyme becerisi kazandırılmalı.	4
Yemek yeme kuralları kazandırılmalı	4

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Sınıf öğretmenlerini okul öncesi eğitimde yaptırılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından beklentileri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından beklentileri

Görüşler	f
Doğru kalem tutma becerisi kazandırılmalı.	4
Sayı sayma öğretilmeli.	2
İnce motor becerileri geliştirilmeli.	6
Çocukların kelime dağarcığı genişletilmeli.	1
Rakam bilgisi öğretilmeli.	3
Harf öğretimi yapılmamalı	5
Ses ve hece çalışmalarına yer verilmeli	4
Yazıya geçişi kolaylaştırmak için çizgi çalışmaları yaptırılmalı.	7
Dikkat süresini artırıcı çalışmalar yapılmalı	6

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerinden beklentileri incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitimde ince motor becerilerini geliştirilmesi ve harf öğretimi yapılmaması konusunda görüş birliğinde oldukları görülmektedir. Yazıya geçişi kolaylaştırmak amacıyla çizgi çalışmalarının yapılması, dikkat süresini artırıcı çalışmalar yapılması, sayı sayma ve rakamların öğretilmesi, çocukların kelime dağarcıklarının geliştirilmesi yönünde beklenti içerisinde oldukları görülmektedir.

Değerler Eğitimi

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde uygulanan değerler eğitimine yönelik beklentileri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5*Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde uygulanan değerler eğitime yönelik görüşleri*

Görüşler	f
Görgü kuralları öğretilmeli.	1
Değerlerin davranışa dönüştürülmesi sağlanmalı.	5
Geri dönütler verilmeli.	4
Empati kurma becerisi öğretilmeli.	1
Saygı, dürüstlük, sabırlı olma değerleri geliştirilmeli.	8
Paylaşma ve yardımlaşma duygusu geliştirilmeli.	5
Rehberlik çalışmaları yapılmalı.	1
Okul-aile işbirliği sağlanmalı.	4

Tablo V incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı okul öncesinde değerler eğitimi kapsamında saygı, dürüstlük ve sabırlı olma, paylaşma ve yardımlaşma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve bu becerilerin davranışa dönüşmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Bu becerilerin yerleşmesinde geri dönütlerin önemli olduğu ve okul-aile işbirliğinin olması gerekliliği de belirtilen diğer görüşler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin çok az bir kısmı ise çocuklara görgü kurallarının, empati becerilerinin öğretilmesi ve değerler eğitimi kapsamında rehberlik hizmetlerinin yapılması konusunda beklenti içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi dönemden ilkokula geçiş süreci, çocuk aile ve öğretmen için heyecanlı ve endişe verici bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde gelişimsel ve duygusal olarak başarılı bir süreç atlatan çocuklar, ilkokula daha uyumlu olmakta ve akademik başarıları yüksek olmaktadır. Bu sürecin sağlıklı işlemesi, nitelikli bir okul öncesi eğitimle mümkündür. Okul öncesi eğitimden sonra ilkokula başlayan çocukların başarısını sürdürmesinde sınıf öğretmenleri de çocukların bir takım becerilere sahip olmasının süreci kolaylaştırdığını ve başarının arttığını belirtmektedirler. Çalışmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenleri, okula uyum ve adaptasyon konusunda okul öncesi eğitimde çocuklara okul sevgisi kazandırılması ve okula gelme isteğinin oluşturulmasını, aileden ayrılma ve okul korkusunun aşılması, sosyalleşme, sorumluluk ve özgüven becerilerinin kazandırılması, eğitim sürecinde ödülün kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Etkinliklerin oyun temelli olmasını ve fiziksel koşulların ilkokula geçişi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. İlkokula geçiş süreci, çocuk için farklı ve yeni deneyimler içermektedir. Çocuk bu süreçte okul öncesi eğitimden farklı olarak planlı ve programlı eğitim etkinliklerine katılmakta, yeni ortamın kendine özgü kuralları, yaşamsal deneyimleri ve sosyal çevresi içerisine girmektedir. Çocuğun bu ortama uyum sağlayabilmesi için belli bir hazır bulunuşluğa sahip olması gerekmektedir (Erkan, 2011). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, beklentilerin gerçekçi düzeyde olduğu görülmektedir. Mangione ve Speth (1998) araştırmalarında birinci sınıfa başlayan çocukların; tanımadıkları insanların, kuralların ve kalabalığın olduğu bir ortama girdiklerinde sorunlar yaşadığını belirlemişlerdir. Çocuğun okula başladığı ilk zaman dilimleri kurallara uyma, sosyal çevre ile ilişki kurma ve duygu ve davranışlarını kontrol

etmede kritik bir öneme sahiptir. Çocuklar geçmiş sosyal-duygusal yaşantıları ve okul öncesi deneyimlerine göre ilkokul sürecinde başarılı veya başarısız olabilmektedirler (Bilgili, 2007). Çalışmanın sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin beklentileri gerçekleştiği durumda okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula geçiş sürecinin daha olumlu olacağı söylenebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde temel bilgi ve beceriler konusundaki kazanımlara yönelik beklentileridir. Sınıf öğretmenleri çocukların manipülatif becerileri ve sosyal beceri kazanımlarının da okul öncesi eğitimde verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi öğretmenleri ve ailelerin işbirliği yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Temel bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde müzikten, ses öğretiminden yararlanılması gerektiği, yazı öğretimine ver verilmemesi gerektiği, düşünme ve dinleme becerilerinin kazandırılmasının gerektiği ise başka bir görüş olarak belirtilmiştir. Literatürde okula hazır olma üç farklı boyutta ele alınmaktadır. Öncelikle çocuğun sosyal-duygusal, psikomotor, bilişsel ve dil becerilerinin gelişmesi, çocuğun kavrama ve genel bilgi konusunda yeterli düzeye ulaşması gerekmektedir. İkinci boyutta ise farklı çevrelerden gelen çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için okulun çocuklar için hazır olmasıdır. Bu noktada ise okul öncesi eğitim programları ile ilkokul programı arasındaki sürekliliğin sağlanması, çocuk merkezli eğitim süreci ve bunları karşılayabilecek uygun bir çevre oluşturmak okuldan beklenen özellikler içerisinde yer almaktadır. Okula hazır oluşun üçüncü boyutu ise, aile ve toplumun çocuğun okula hazırlanmasında sağladığı katkılardır (aktaran Dinç, 2012). Bu üç boyut ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırıldığında, beklentilerin gerçekleşmesi durumunda okul öncesi çocuklarının ilkokula geçişlerinin daha sağlıklı olacağı görülmektedir. Jewett ve arkadaşları (1998) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin görüşüne paralel olarak aile, öğretmen ve öğrenci arasında işbirliğini sağlanmasının okula uyuma önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada sınıf öğretmenleri, okul öncesi eğitimden çocukların özbakım becerilerine yönelik beklenti içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çocukların ilkokula başladıklarında tuvalet eğitimini tamamlamış olmaları gerektiğini, sınıf, okul ve çevre temizliği, kişisel öz bakımı, kendine yetebilme (yemek yeme, giyinme, ilikleme) becerilerini kazanmış olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. İlkokula başlama süreci bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan hazır olmayı gerektirmektedir. Toplum içerisinde yemek yemesini, uyumasını, beden temizliğini nasıl yapması gerektiğini öğrenen bir çocuk, birçok engeli aşmış durumdadır (Ziyalar, 1991). Okul öncesi eğitim alan çocuklar almayan yaşlıtlarına göre yemeğini kendi başına yeme, tuvalete kendi başına gitme gibi özbakım becerileri açısından daha başarılıdır (Özgenel,1992). Kanada, Amerika ve İngiltere’de okula hazırlanış süreci konusunda yapılan araştırmalarda okula hazırlığın sadece okuma, sayı ve harf yazma becerilerine bağlı olmadığını, fiziksel, sağlık, dil ve sosyal uyumun da önemli olduğu belirtilmiştir (School Readiness, 2003).

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerinden beklentileri ise okul öncesi eğitimde ince motor becerilerini geliştirilmesi ve harf öğretimi yapılmaması konusunda görüş birliğinde oldukları görülmektedir. Yazıya geçişi kolaylaştırmak amacıyla çizgi

çalışmalarının yapılması, dikkat süresini artırıcı çalışmalar yapılması, sayı sayma ve rakamların öğretilmesi, çocukların kelime dağarcıklarının geliştirilmesini istedikleri görülmektedir. Wendon, Freese ve Wendon, 2003; Moloney, 2011; Mc Gettigan ve Gray, 2012 araştırmalarında okul öncesi dönemde çocukların temel düzeyde rakam ve harf bilgilerini öğrenmelerinin ve bu yönde çalışmaların yapılmasının, okula hazır bulunuşluk üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarındaki önemi göz ardı edilemez. Bu dönemde öğretmen, değerleri çocuklara öncelikle davranışlarıyla kazandırmaktadır. Bu nedenle öğretmenin değer sahibi ve erdemli birey olması ve bu değerleri çocuklara nasıl öğreteceği konusunda bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Farklı yöntem ve teknikler kullanan öğretmen çocuklara sorumluluk vermekte, problem çözme becerilerini geliştirmekte ve bütüncül gelişim alanlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Değerler eğitimi, çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin gereğine uygun olarak edinmelerini amaçlamaktadır (Pekdoğan ve Korkmaz, 2017). Bu bağlamda sınıf öğretmenleri de okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin önemli olduğunu ve çocukların değerler eğitimi kapsamında saygı, empati, görgü kuralları, dürüstlük ve sabırlı olma, paylaşma ve yardımlaşma becerilerini davranış olarak kazanmalarını ve bu süreçte geri dönütler, okul-aile işbirliği ve rehberlik hizmetlerinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklara evlerinde anne-babalar tarafından okuldaki okula hazırlık becerilerinin paraleline çalışmaların yapılması, ilkokula hazırlıkta önemli katkılar sağlamaktadır (Erkan, 2011). Margetts (2002), tarafından yapılan çalışmada, okul-aile işbirliği ve öğretmenlerin çocuklara verdikleri değerlerin ve anlaşılma hissinin, çocukların ilkokuldaki başarıları üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya konulmuştur. İlgili literatür ve araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin görüşlerini destekler niteliktedir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda öneriler şu şekilde sıralanabilir; Okula hazır olma konusunda aile-okul işbirliği artırılmalıdır. Ailenin ve okulun okula hazırlık konusundaki ihtiyaçları belirlenmeli, okullarda uygulanacak eğitim programları bu yönde düzenlenmelidir. Değerler eğitimi uygulamalarına yönelik okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri işbirliği içerisinde olmalı, eksiklikler ve nelerin yapılacağı tespit edilmeli ve uygulanacak eğitim programları birlikte hazırlanmalıdır.

Kaynaklar

- Akçay, İ. (2006). *Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bilgili, F. (2007). *İlköğretim 1. sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim -öğretime hazırlık çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Cramer J.E. ve Browne G.S. (1974). *Çağdaş Eğitim* (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among and approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dereli, E. (2011). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Journal of Qafqaz University : An International Journal Philology and Pedagogy*, 32, 114-124.
- Dinç, B. (2013). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. Fatma Alisinanoğlu, (Ed.), *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu içinde* (s. 90-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Ferah, A. (2001). *Her yönüyle Türkçe ilk okuma-yazma*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mcgraw-Hill International Edition. .
- Gültekin Akduman, G. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Gülden Uyanık Balat (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (pp.2-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Haktanır, G. (2008). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayınları.
- Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M., Parker, D., Tertell, L. ve Orr, M (1998). Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make the transition to kindergarten. *Elementary School Journal*, 98(4), 234-278.
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B. ve Yazıcı, E. (2010). İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. In. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s.1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., ve Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- Mangione, P.L. ve Speth, T. (1998). The transition to elementary school: a framework for creating early childhood continuity through home, school and community partnerships. Northwest Regional Educational Laboratory. *Elementary School Journal*, 98(4), 381-394.
- Margetts, K. (2002). Summary of paper presented at the conference university of Queensland, The University of Melbourne. *Department of Learning and Educational Development*, 98(5), 321-356.
- McGettigan, I.L. ve Gray, C. (2012). Perspectives on school readiness in rural Ireland: the experiences of parents and children. *International Journal of Early Years Education*, 20, (1), 15-29.
- Miles, MB. ve Huberman, AM. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim
- Moloney, M. (2011). *Locating quality in early childhood care and educational discourse in Ireland: Pre-school and infant classrooms as a crucible of learning and development*. Unpublished PhD thesis, Limerick: University College Limerick
- Özgenel, S (1992). İlkokulun ilk günlerinde çocuk. *Yaşadıkça Eğitim*, 24, 5-9.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H.İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), 59-72.
- School Readiness, (2003). NSW Parenting Centre an Initiative of Docs. Mayıs 2017 tarihinde <http://www.health.nsw.gov.au/mentalhealth/publications/Publications/parenting-review.pdf> adresinden erişildi.
- Steen, B. F. (2011). Promoting healthy transitions from preschool to kindergarten. *Young Children*, 1(6), 90-95.
- Şahin, İ. T., Sak, R., ve Tuncer, N. (2013). A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1708-1713.
- Meisels, S. J. (1998). Assessing Readiness, CIERA Reports. Nisan 2017 tarihinde <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-002/3-002.pdf> sayfasından erişildi.
- Pehlivan D. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Tantekin Erden, F. ve Altun, D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesinde ilköğretime geçiş süreci hakkındaki düşünceleri. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Wendon, L., Freese, G. ve Wendon, L. (2003). *Letterland teachers' guide*. Leatherhead: Letterland International.
- West, J., Germino-Hausken, E., & Collins, M. (1993). *Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 363 429).
- Winter, S. M., ve Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research. *Childhood Education*, 84(5), 260-266.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1) 43-55.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yılmaz, N. (1999). *Anaokulu öğretmenin rehber kitabı*. İstanbul: Yapa.
- Ziyalar, A. (1991). Çocuklarda yedi yaş dönemi. *Yaşadıkça Eğitim*, 17, 5-6.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Fen Teknoloji Matematik ve Mühendislik Alanlarını Seçmeyi Düşünme Nedenleri

Fidan KORKUT OWEN*

Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN**

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin eğitim ve kariyer planlarında Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik (FeTeMM) eğitim alanlarını seçmeyi düşünme ve düşünmeme nedenlerini Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramına dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu amaçla Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması'na göre FeTeMM alanlarını kapsayan müsbet ve doğal bilimler ile mühendislik üretim ve yapı bilimleri eğitim alanları ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Veriler toplam 168 (75 K, 93 E) ortaöğretim öğrencisinden bir form aracılığı ile toplanmıştır. Formda katılımcılara bu eğitim alanlarını seçmeyi düşünüp düşünmedikleri ve bunun nedenleri sorulmuştur. Katılımcıların yazdıkları nedenler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin müsbet ve doğal bilimlerini ve mühendislik üretim ve yapı bilimleri eğitim alanlarını, seçmeyi düşünme ve düşünmeme nedenlerinin başında güçlü biçimde ilgi gelmektedir. Her iki grup için sıralama değişse de bu alanlarda eğitim almayı seçmeyi ya da seçmemeyi düşünme nedenleri öz-yeterlik, sonuç beklentisi, kişisel hedefler ve sosyal/sistemik etmenler olarak görülmektedir. Bulgular, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı ve alanyazındaki son araştırmalar ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanları, sosyal bilişsel kariyer kuramı, ortaöğretim öğrencileri, kariyer psikolojik danışmanlığı

Reasons for Science, Technology, Engineering and Mathematics Selection among High School Students

Abstract: The purpose of this study was to use a Social-Cognitive Career Theory approach to investigate the underlying reasons for high school students selecting or rejecting Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) career choices in their educational and career planning. STEM areas are reflected in two of The International Standard Classification of Education areas as Natural and Positive Science and Engineering, Manufacturing and Construction. In this study data were collected from 168 (75 female, 93 male) respondents who completed a survey form that solicited basic demographic information as well as their intention to pursue a STEM related plan of study in the future or not. Each respondent was requested to explain the reasoning for his/her choice. The survey data were then subjected to content analysis and the results strongly suggested that personal interest was the foremost reason for either selection or rejection of future STEM training/occupation. The results additionally confirmed self-efficacy, outcome expectations, personal goals, and social/systemic factors as significant influences. Findings were discussed in light of current literature.

Keywords: science, technology, engineering and mathematics fields, social cognitive career theory, high school student, career counseling

* Prof. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, PDR Programı, İstanbul, Türkiye, e-posta: fidan.korkut@es.bau.edu.tr

** Yrd.Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Programı, Eskişehir, Türkiye, e-posta: beraslan@anadolu.edu.tr

Ortaöğretim öğrencileri arasında üniversite eğitimi alma isteği pek çok ülkede artmaktadır (UNESCO, 2014). Türkiye’de de Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) kayıtları incelendiğinde üniversitelerdeki öğrenci sayılarının giderek arttığı görülmektedir (ÖSYM, 2016). Üniversite eğitimi almayı düşünen ortaöğretim öğrencileri arasında mesleki seçim yapma konusunda kararsızlıklar yaşandığını gösteren araştırma sonuçları (Büyükgöze Kavas, 2011; Çakır, 2013; Germeijs, Verschueren ve Soenens, 2006) dikkate alındığında bu öğrencilerinin hangi eğitim alanına yöneleceklerine karar vermeleri önemli bir konu olarak görülmektedir.

Dünyadaki pek çok ülke gibi Türkiye’de de eğitim sınıflandırmaları için Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (ISCED-International Standard Classification of Education) kullanılmaktadır. Bu sınıflandırmada eğitim; insani bilimler ve sanat; sosyal bilimler, iş yönetimi ve hukuk; müsbet ve doğal bilimler; mühendislik, üretim ve yapı; ziraat, ormancılık, su ürünleri ve veterinerlik, sağlık ve sosyal hizmetler ve son olarak hizmetler olmak üzere toplam sekiz eğitim alanı bulunmaktadır. Bu sınıflandırma dikkate alınarak yapılan bir çalışma sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin en çok seçmek istedikleri ilk üç eğitim alanı sırasıyla mühendislik, üretim ve yapı, sağlık ve sosyal hizmet alanı ile sosyal bilimler iş yönetimi ve hukuk alanlarıdır (Eraslan-Çapan ve Korkut-Owen, 2017). En çok istenen mühendislik üretim ve yapı (MÜY) eğitim alanında yer alan bölümler Fen Bilimleri, Teknoloji (bilgisayar/bilişim bilimleri), Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) alanlarına girmektedir. FeTeMM alanlarına giren diğer eğitim alanı ise müsbet ve doğal bilimler (MDB) alanıdır.

FeTeMM, İngilizce alan yazında fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik sözcüklerinin İngilizce karşılıklarının (science, technology, engineering, mathematics) ilk harflerinden oluşturulan STEM alanları kavramı olarak adlandırılmaktadır (Jones, 2014). Yapılan bazı çalışmalar gelecekte FeTeMM alanlarından mezun olanlara daha fazla gereksinim olacağına ve dolayısıyla onların işe alımlarının da çok daha fazla olacağına ilişkin (Carnevale, Melton ve Smith 2011; Jones, 2008; National Science Board, 2002; Nixon, Meikle ve Borman, 2007) bazı öngörüler sunmaktadırlar. Adkins’e göre (2012) bu öngörünün temelinde, gelecekte olması beklenen büyük teknolojik yeniliklerin FeTeMM alanlarında yapılacak çalışmalara bağlı olması yer almaktadır. Acton (2015) da ekonomideki en son büyük durgunluklara rağmen işsizlik oranının en düşük olduğu mesleklerin FeTeMM alanlarındakiler olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin üniversite eğitimi için bölüm seçimlerini etkileyen etmenlerle ilgili bir dizi çalışma yapılmıştır (Beggs, Bantham ve Taylor 2008; Korkut- Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012; Kuechler, MsLeod ve Simkin 2009, Malgwi, Howe ve Bunaby, 2005; Sarıkaya ve Khorsid, 2009). Öte yandan üniversite eğitimi için bölüm/alan seçme sürecindeki ortaöğretim öğrencilerinin FeTeMM alanlarını seçmeyi ya da seçmemeyi planlamalarında hangi etmenlerin rol oynadığına ilişkin yapılan az sayıdaki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda mühendislik öğrencilerinin kariyer seçimlerini, aldıkları FeTeMM alanındaki derslerin, öğrencilerin bu alanla ilgili yaşantılarının ve ilgilerinin etkilediği saptanmıştır (Bell, Lewenstein, Shouse ve Feder, 2009; Godwin, Sonnert ve Sadler, 2015). Söz konusu iki

araştırmada öğrencilerin herhangi bir mekanik ya da elektrik aletleriyle uğraşmak, bilimle ilgili yarışmalara katılmak, bilgisayar programları yazmak, arkadaşlarla ve aile üyeleriyle bilim hakkında konuşmak, bilimle ilgilenen gruplara, kulüplere ve kamplara katılmak, hayvanlarla, doğayla ve video oyunlarıyla ilgilenmek gibi meslek seçimi öncesi yaşantılarla ilgilenmenin ve kadın olmanın mühendislik alanını seçmelerini etkilediği belirtilmektedir. Christensen ve Knezek, (2013) yaptıkları çalışmada bilim ve matematik konularına duyulan ilginin yanı sıra ailede FeTeMM alanlarında çalışan bireylerin olmasının, okulda bilim ve matematik ile ilgili derslerin iyi verilmesinin ve güdüleyici öğretmenlerin varlığının da bu alanların seçilmesinde önemli olan etmenler olduğunu saptamışlardır.

Bireylerin kariyer seçimlerini anlama konusunda farklı kuramlar farklı açıklamalar getirmektedir. Özellikle *Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı* (SBKK) kariyer seçimini etkileyen etmenler üzerine bazı pratik görüşler sunmaktadır. Bu anlamda SBKK bireylerin kariyer ilgilerinin nasıl geliştiği, mesleki seçimlerini nasıl yaptıkları, kariyer başarısı ve istikrarına nasıl eriştikleriyle ilgili olarak kuramsal bir çerçeve sağlamaktadır (Lent ve Brown, 2002, 2006). SBKK, bireylerin FeTeMM alanlarının seçimi konusunda da iyi bir bakış açısı sağlamaktadır (Lent, Brown ve Hackett, 1994; Navarro, Flores ve Worthington, 2007; Wang ve Degol, 2013; Wang, 2013). Lent, Sheu, Gloster ve Wilkis (2010) seçim yapma eylemi kadar öz-yeterlik algısı, sonuç beklentisi, ilgiler, çevresel destekler ve engeller kavramlarının FeTeMM alanlarını seçme konusunu çalışmada kuramsal bir bakış açısı sağladığını savunmaktadırlar.

SBKK, bireylerin kariyer gelişimlerinde ve kariyer kararı vermelerinde bilişsel etmenlerin önemli bir rol oynadığı sayılısına dayanmaktadır. Kuram, Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel öğrenme kuramındaki karşılıklı üçlü modelden çok etkilenmiştir. Bu karşılıklı üçlü model içerisinde, SBKK öz-yeterlik inançlarına, sonuç beklentilerine ve kişisel hedeflere dikkat çekmektedir (Lent ve Brown, 2002). Bandura (1986) *öz-yeterlik inançlarını*, bireylerin sahip oldukları kapasiteleri ve ulaşmak istedikleri amaçlara ulaşabilme güçleri ile ilgili yargıları olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla öz-yeterlik inançları öznedir ve belli alanlara özgüdür. Bir öğrenci sosyal bilimlerle ilgili derslerde kendini yeterli olarak algılayarak matematik ile ilgili derslerde yetersiz olarak algılayabilir. Öz-yeterlik algısı bireylerin yetenekleriyle ilgili inançlarını da etkileyerek kariyer karar verme süresince merkezi bir rol oynamaktadır. Öz-yeterlik inançları, başarılı kişisel performanslar, dolaylı öğrenme, sosyal ikna ve fizyolojik durumlar ve tepkiler olmak üzere dört farklı kaynaktan beslenmektedir (Bandura, 1986). Yapılan çalışmalara göre bu kaynakların içinde en etkili olanı başarılı kişisel performanslardır. Bireyin kendi performanslarını başarılı bulması o alana ilişkin daha güçlü ve olumlu öz-yeterlik inançlarıyla sonuçlanmaktadır. *Sonuç beklentileri*, bireyin belirli davranışları yapmasının sonucuyla ilgili inançlarıdır (Fouad ve Guillen, 2006). Bandura (1986) bu beklentileri, fiziksel/dışsal sonuçlar (parasal kazanç ya da kayıp, yaşam biçimi, risk), sosyal sonuçlar (sosyal statü edinme, aile, öğretmen ya da arkadaş onayı alma) ve içsel (bireyin içsel güdülenmesi) sonuçlar olmak üzere gruplamaktadır. Bir öğrencinin belli bir alanda üniversite eğitimi alması halinde birçok iş fırsatlarının olacağını, gelirinin yüksek olacağını, çevresinden onay alacağını ya da o alanda yapacağı işten dolayı kendisiyle gurur

duyacağını düşünmesi onun sonuç beklentileri ile ilgilidir. Araştırmalar, sonuç beklentilerinin gençlerin ilgilerinin gelişmesinde ve gelecekteki kariyerlerine yönelik hedef belirlemelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Fouad ve Guillen, 2006). *Kişisel hedefler*, belli sonuçlara ulaşabilmek için yapılan belli etkinlikleri yapmaktaki kararlılık düzeyi ile ilgili (Bandura, 1986) olduğundan kariyer davranışlarını önemli derecede etkilemektedir. Hedefler bireylerin davranışlarını organize etmelerine ve yönlendirmelerine yardım ettiği için belli bir alanda üniversite eğitimi almayı hedefleyen bir öğrenci kendisini o hedefe götürecek davranışları göstermeye daha fazla güdülenebilmektedir. SBKK'na göre *kariyer ilgileri* öz-yeterlik ve sonuç beklentileri tarafından düzenlenmektedir. Daha açık deyişle bireyler kendilerini kişisel olarak yeterli bulduklarında ve olumlu sonuç beklediklerinde bir konuya ilişkin ilgileri sürmektedir (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Sonuç olarak bu kuramsal bakış açısı kariyer seçiminde öz-yeterlik algısı inançları, sonuç beklentileri, ilgileri, çevresel destek ve engeller ile seçim hareketlerini ele almaktadır.

Alanyazında SBKK ile FeTeMM alanlarını bir arada inceleyen birkaç çalışma bulunmaktadır. Çalışmalarda bireylerin FeTeMM alanlarını seçmelerinde ilgilerinin ve yeteneklerinin (Takturi-Rizk, Jensen ve Booth, 2008; Wang 2012) yanı sıra matematik konusundaki öz-yeterliklerinin (Gandhi-Lee, Skaza, Marti, Schrader ve Orgill, 2015; Wang 2012) ve bu alanları seçmeyi düşünmelerinin en güçlü yordayıcılar olduğu bulunmuştur (Gandhi-Lee, Skaza, Marti, Schrader ve Orgill, 2015). Benzeri bir çalışmada öz-yeterliğin, sonuç beklentisinin, ilgilerin ve bireysel amaçların mühendisliği seçmede (Carrico ve Tendhar, 2012) en önemli yordayıcı değişkenler olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çalışmalara bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin FeTeMM alanlarını seçmeyi düşünme ya da düşünmeme nedenlerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın amacı, SBKK bakış açısına göre ortaöğretim öğrencilerinin FeTeMM alanlarına ilişkin iki büyük eğitim alanı olan MDB ile MÜY eğitim alanlarını seçmeyi düşünme ve düşünmeme nedenlerini nitel araştırma yöntemi kullanarak ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları elverişli örneklem seçme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcılar İç Anadolu Bölgesindeki orta ölçekli bir şehirdeki dört ayrı orta öğretim kurumundan toplam 75'i (% 44.6) kız, 93'ü (% 55.4) erkek olmak üzere 168 onbirinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için kısa bir soru formu kullanılmıştır. Formda öğrencilerin demografik bilgileri sorulmuş, ardından *Uluslararası Standart Eğitim Sınıflamasında* yer alan sekiz eğitim alanını dikkate alarak hangi alanları ne kadar seçmek istediklerini üçlü (düşünüyorum, kararsızım, düşünmüyorum) dereceleme ile değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmenin yanı sıra formda bu eğitim alanlarını seçmeyi düşünmelerinin ya da düşünmemelerinin gerekçelerini yazmaları için bir alan oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu

sekiz eğitim alanı içinden FeTEMM alanlarını kapsayan MDB (Örn., fizik, kimya, biyoloji, matematik, bilgisayar) ile MÜY (Tüm mühendislik, üretim alanları, mimarlık) eğitim alanlarına ilişkin yazılanlae analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi aracılığı ile değerlendirilmiştir. Öncelikle öğrencilerin tüm yanıtları okunmuş ardından yanıtlar SBKK kavramları açısından incelenmiş ve gruplamaların altına giren özellikler şu şekilde belirlenmiştir: Öz-yeterlik (Yetenek/başarı + alanı kolay/zor bulma), ilgi (ilgi duymak, sevmek, tutku), sonuç beklentisi (dışsal, içsel ve sosyal ödül), kişisel hedefler/hayal, sosyal/sistemik çevre (eğitim alanı, sınavı kazanma, iş bulma olasılığı, aile/yakınlar, cinsiyet rolleri). Öğrencilerin yanıtları bu başlıklar altında frekans, yüzdelikler ve örnek cümleler verilerek sunulmuştur.

Bulgular

Katılımcıların FeTeMM alanlarını seçmeyle ilgili değerlendirmelerine göre 86'sı (% 51) MDB eğitim alanını seçmeyi düşünmediklerini, 37'si (% 22) kararsız olduklarını, 45'i (% 27) düşündüklerini belirtmiştir. Katılımcıların 54'ü (% 32) MÜY eğitim alanlarını seçmeyi düşünmediklerini, 27'si (% 16) kararsız olduklarını, 87'si (% 52) ise düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu eğitim alanlarını seçmeyi düşünme ve seçmemeyi düşünme nedenleri aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin MDB ve MÜY Alanlarını Seçmeyi Düşünme Nedenleri

Üniversite eğitimi almayı planlayan öğrencilerin MDB ve MÜY eğitim alanlarını seçmeyi düşünme nedenlerine ilişkin frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de ilk sütunda sunulan, öğrencilerin MDB alanlarını seçmeyi düşünme nedenlerine bakıldığında, en fazla belirtilen nedenin bu alanlara duyulan ilgi olduğu görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin ifadelerinden bazı örnekler şunlardır: *"Teknoloji üzerine birşeyler yapmak hoşuma gidiyor", "Fen bilimlerini seviyorum.", "Sayısal alanlar hoşuma gidiyor.", "Kimya ve biyolojiyi seviyorum.", " Bilgisayar ve biyoloji ilgimi çekiyor.", Sayısalcı olduğum için bu alanlara ilgim var", "Doğal bilimler ilgimi çekiyor".* İkinci sırada bu alanların öğrencilerin kişisel hedefleri ve hayalleri arasında olması yer almaktadır. Bu konudaki bazı ifade örnekleri olarak şu cümleler verilebilir: *"Bilişimde ilerlemek isterim.", "Fen bilimlerini çok seviyorum, bilim insanı olabilirim.", "Fen alanlarına çok ilgiliyim. Biyojide kendimi geliştirebilirim..* Öğrencilerin MDB alanlarını seçmeyi düşünme nedenlerinin üçüncüsü, öz-yeterlik algısının öğelerinden yetenek ve alanı kolay ya da zor bulmalarıdır. Öğrencilerin kendilerini bu konularda yetenekli ya da başarılı bulmalarıyla ilgili olan bu konudaki ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur: *"Yeteneğim var.", "Bu derslerim iyi.", "Matematik ve bilgisayarda iyiyim."* Öz-yeterlik alanına giren alanı kolay bulmayla ilgili bir açıklamaya rastlanmamıştır. İzleyen nedenler, sosyal/sistemik etmenlere giren özelliklerdir. Bu konuda verilebilecek ifade örnekleri şunlardır: *"Sayısal öğrencisi olduğum için bana uygun olduğunu düşünüyorum.", "Okuduğum alan ve ilgim bu alanı seçmeme yönelik". "Kazanırsam okumak*

isterim". Verilen ifadeler eğitim alanı ile ilgili üniversite sınavını kazanmaya yöneliktir. Aile/yakınlar etkisi, iş bulma olasılığı ya da cinsiyet ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. En az belirtilen nedenler *sonuç beklentisi* ile ilgilidir. Bu konuda verilen ifadeler "Gelir yüksek" ve "Sermaye gereksinimimi karşılar" biçimindedir. Bu alanı seçmeyle ilgili verilen ifadelerin dışsal ödüllerle ilgili olduğu görülmüş, sosyal ve içsel ödül beklentisine ilişkin bir cümleye rastlanmamıştır.

Tablo 1

Öğrencilerin MDB ve MÜY Eğitim Alanlarını Seçmeyi Düşünme Nedenleri

Nedenler	MDB		MÜY	
	f	%	f	%
Özyeterlik				
Yetenek/başarı	5	6	4	4
Alanları kolay/zor bulma	-	-	-	-
İlgi				
İlgi duyma/sevme/hoşa gitme/tutku	55	68	40	39.6
Sonuç beklentisi				
Dışsal ödül	2	2.5	9	9
İçsel ödül	-	-	5	5
Sosyal ödül	-	-	3	3
Kişisel hedefler				
Kişisel hedefler+hayal	9	11	14	13.7
Sosyal/sistemik çevre				
Eğitim alanı nedeniyle	4	5	14	13.7
Sınav kazanılırsa	6	7.5	3	3
İş bulma olasılığı	-	-	4	3
Aile/yakınlar	-	-	6	6
Cinsiyet rolleri	-	-	-	-
Toplam	81	100	101	100

Tabloya bakıldığında öğrencilerin MÜY alanını seçmeyi düşünme nedenlerinin başında alana duyulan *ilginin* olduğu görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin ifadelerinden bazı örnekler şunlardır: "Bu tür işleri çok seviyorum", "En zevkli alanlardan birisi", "Makinelerle uğraşmak hoşuma gidiyor", "Mühendisliği seviyorum". İkinci neden olarak *sosyal /sistemik çevresel* özelliklerin sunulduğu görülmektedir. Bu konuda verilebilecek ifade örnekleri şunlardır: "Okuduğum okulun devamı", "Bölümüm gereği", "Bölümüm MF olduğu için en çok düşündüğüm alan", "Sayısal alan olduğu için", "Olursa ne iyi olur!". Verilen bu ifadeler eğitim alanı ile ilgili bölümü üniversite sınavında kazanmaya yöneliktir. İş bulmaya yönelik olarak "İş bulmam kolay olur.", "iş imkanı çok fazla", "mühendislikte iş bulmak kolay" cümleleri örnek olarak verilebilir. Aile/yakınlar etmenine ilişkin olarak "Mimarlık istiyorum. Kuzenimden dolayı.", "Ailemde çok mühendis var. Yeteneğim var ayrıca", "Ailede çoğu kişi mühendis olduğu için. Seviyorum da.", "Abim de mühendislik okuyor. Ben de düşünüyorum" ifadeleri belirtilmiş ancak cinsiyet ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. İzleyen nedenler daha çok sosyal ödüllerle ilgili olan *sonuç beklentileri* ile ilgili görülmektedir. Bu konuda verilen ifadeler

"Geleceğin mesleklerinden olduğuna inanıyorum", "Önü açık meslekler", "Popüler meslekler." biçimindedir. Dışsal ödüller ile ilgili olan cümlelere örnek olarak "İnşaat harika olur. Süper para var.", "Geliri yüksek", "İş imkanı çok fazla ve parası iyi", "Makinelerle uğraşmak hoşuma gidiyor, sermaye gereksinmemi de karşılar." verilebilir. İçsel ödül beklentisine ilişkin cümleler arasında "İnsanların içinde oturabilecekleri ve ev diyebilecekleri binalar yapmak istiyorum.", "Bir şeyler üretmekten çok mutlu oluyorum.", "Üretime katkımlar olabilir." cümleleri yer almaktadır. Dördüncü neden kişisel hedefler ve hayaller olarak görülmektedir. Bu konudaki bazı ifade örnekleri olarak şu cümleler verilebilir: "Mühendislik benim hayalim.", "Elektrik elektronik mühendisliği ideallerim arasında.", "Mühendis olmak istiyorum.", "Hedefim mühendislik. Severek yapacağımı düşünüyorum". Öğrencilerin MÜY alanını seçmeyi düşünme nedenlerinin sonunda öz-yeterlik algısının öğelerinden yetenek ve alanı kolay ya da zor bulmak yer almaktadır. Öğrencilerin kendilerini bu konularda yetenekli ya da başarılı bulmalarıyla ilgili olan bu konudaki ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur "Yeteneğime uygun diye düşünüyorum.", "Derslerim iyi."

Öğrencilerin MDB ve MÜY Alanlarını Seçmeyi Düşünmeme Nedenleri

Üniversite eğitimi almayı planlayan öğrencilerin MDB ve MÜY eğitim alanlarını seçmeyi düşünmeme nedenlerine ilişkin frekanslar ve yüzdeler Tablo 2'de sunulmuştur. Ardından nedenler iki gruba ilgili olarak iki başlıkta açıklanmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin MDB ve MÜY Eğitim Alanlarını Seçmeyi Düşünmeme Nedenleri

Nedenler	MDB		MÜY	
	f	%	f	%
Özyeterlik				
Yetenek/başarı	24	25	14	25
Alanları kolay/zor bulma	7	7.4	4	7
İlgi				
İlgi duyma/sevme/hoşa gitme/tutku	51	53.6	26	47
Sonuç beklentisi				
Dışsal ödül		-	-	-
İçsel ödül		-	-	-
Sosyal ödül	-		-	-
Kişisel hedefler				
Kişisel hedefler+hayal	3	3	5	9
Sosyal/sistemik çevre				
Eğitim alanı nedeniyle	4	4	4	7
Sınav kazanılırsa	3	3	1	2
İş bulma olasılığı	3	3	-	-
Aile/yakınlar		-	-	-
Cinsiyet rolleri		-	2	3
Toplam	95	100	55	100

Tablo 2'ye bakıldığında öğrencilerin MDB alanlarını seçmeyi düşünmeme nedenlerinin başında bu alanları sevmemeleri ve ilgilerinin olmadığı gelmektedir. Bu konuda öğrencilerin ifadelerinden bazı örnekler şunlardır: *"Yeterince gördüm bu dersleri! Bu alanlarda çalışmak sıkıcı olur."*, *"İlgi alanlarıma girmiyor."*, *"Bilimi sevmiyorum."*, *"Sayısalıdan nefret ediyorum"*, *"Bilimle alakam yok."*. Yanıtlara göre ikinci büyük neden öz-yeterlik algısının düşüklüğü olarak görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini MDB alanlarına yönelik olarak yetenekli ya da başarılı bulmadıkları için ya da bu alanları zor buldukları için seçmeyi düşünmediklerini şöyle ifade etmekteydiler: *"Hiç birinde yeteneğimin o mesleği yapacak kadar iyi olduğunu sanmıyorum. Başaracağımı sanmıyorum."*, *"başarsızım."*, *"yeteneğimin olmadığını düşünüyorum."*, *"Sayısalım kötü."*, *"Yapabileceğimi sanmıyorum."*, *"Yapamam diye korkuyorum"*, *"Özel bir ilgim yok o nedenle başaramam."*, *"Lisede bile zorlanıyorum, gerçek hayatta daha zor."*, *"Matematikte çok zorlanıyorum."*, *"İyi olmak isterim ama bu alanlar zor."*. Üçüncü seçmeme nedeni sosyal/sistemik çevresel etmenler olarak görülmektedir. Bu konuda verilebilecek ifade örnekleri şunlardır: *"Atama var, iş bulamam."*, *"Biyoloji güzel ama iş alanı yok."*, *"İş imkanı yok."*, *"Sayısalcı değilim."*, *"Bölümüm nedeniyle alanlarım köreldi."*, *"Bölümüm gereği uygun değil"*, *"Hiç şansım kalmazsa o zaman matematik düşünebilirim."*. Verilen ifadeler, iş bulma, eğitim alanı ve üniversite sınavını kazanmaya yöneliktir. Aile/yakınlar etkisi ya da cinsiyet ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Son neden olarak bu alanların kişisel hedefleri ve hayalleri arasında olmaması belirtilmiştir. Bu konudaki bazı ifade örnekleri olarak şu cümleler verilebilir. *"İdeallerim arasında değil."*, *"Sayısal derslerim iyi ise de hayalimde başka meslekler var."*. Bu alanı seçmeyi düşünmeme ile ilgili verilen ifadeler arasında sonuç beklentilerine ilişkin hiç bir ifadeye rastlanmamıştır.

Tablo 2'deki ikinci sütuna bakıldığında öğrencilerin MÜY alanını seçmeyi düşünmeme nedenlerinin başında yine bu alanları sevmemek ve ilgi duymamak gelmektedir. Bu konuda öğrencilerin ifadelerinden bazı örnekler şunlardır: *"İlgim yok düşünmüyorum."*, *"Bu alanları sevmiyorum"*, *"İlgimi çekmiyor."*, *"Mühendisliğin bana göre uygun olduğunu düşünmüyorum."*, *"Okuduğum alan yatkın ama benim ilgilerim yatkın değil"*. İkinci büyük neden, MDB alanında olduğu gibi öz-yeterlik algısının düşüklüğü olarak görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini MÜY alanlarına yönelik olarak yetenekli ya da başarılı bulmadıkları için ya da bu alanları zor buldukları için seçmeyi düşünmedikleri ifade etmekteydiler. *"Yeteneğimin olmadığını düşünüyorum."*, *"Sınavda o alanlardan soru çözemem."*, *"Gerekli derslerim kötü."*, *"Yapabileceğimi sanmıyorum"*, *"Zorlanırım diye düşünüyorum"*, *"Çok zor bir alan, çok çalışmak gerekir."*. Üçüncü seçmeme nedeni sosyal/sistemik etmenler olarak görülmektedir. Bu konuda verilebilecek ifade örnekleri şunlardır: *"Bölümüm gereği uygun değil."*, *"Alanımla ilgili değil"*, *"Çalışma koşulları kolay değil."*, *"Kazabilsem harika olur, kazanamam."* Verilen nedenler daha çok eğitim alanları ve sınav ile ilgilidir. Bir diğer neden olarak cinsiyeti gösteren iki ifadeye rastlanmıştır. *"Düşünmüyorum çünkü mühendislik gibi alanların bayanlara uygun olmadığını düşünüyorum."*, *"Bir kız için uygun değil."*. Son neden olarak öğrencilerin bu alanların kişisel hedefleri ve hayalleri arasında olmaması olarak görülmektedir. Bu konudaki bazı ifade örnekleri olarak şu cümleler verilebilir. *"İlerde yapmak istediğim bir meslek değil."*, *"İdeallerim arasında değil."*, *"Hayalimde mühendislik olmadığı için düşünmüyorum."*. Bu alanı seçmeyi düşünmeme

ile ilgili verilen ifadeler arasında sonuç beklentilerine ilişkin hiç bir ifadeye rastlanmamıştır. Üniversite eğitimi almayı planlayan öğrencilerin MDB ve MÜY eğitim alanlarını seçmeyi düşünmeme nedenlerindeki ortaklıklara bakıldığında ikisinde de ilgi, öz-yeterlik, sosyal/sistemik ve kişisel hedefler sıralamasının olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

Katılımcıların değerlendirmelerine bakıldığında beşte birinin MDB alanlarını, altıda birinin MÜY alanlarını seçme konusunda kararsız olduğu görülmektedirler. Öğrencilerin yarısının MÜY alanlarını seçmeyi düşünmesi ortaöğretim öğrencilerinin en çok seçmek istedikleri eğitim alanlarının başında MÜY'ün gelmesi bulgusuyla örtüşmektedir (Eraslan-Çapan ve Korkut-Owen, (2017). Öğrencilerin MDB ve MÜY alanlarını seçmeyi düşünme ve seçmemeyi düşünme nedenlerine ilişkin bulguların tartışma ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin MDB ve MÜY Alanlarını Seçmeyi Düşünme Nedenlerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları

Ortaklıklar açısından bakıldığında öğrencilerin her iki alanı seçmeyi düşünme nedenlerinin başında ilgi ve ardından sosyal/sistemik özellikler gelmektedir. Nedenlerin sıralaması MBD alanı için kişisel hedefler, öz-yeterlik ve sonuç beklentisi biçiminde devam ederken MÜY alanı için sonuç beklentisi, kişisel hedefler ve öz-yeterlik biçiminde sıralanmaktadır. O nedenle bulguların tartışmaları ilgi, sosyal/sistemik, sonuç beklentisi, kişisel hedefler ve öz-yeterlik alt başlıkları sırasıyla sunulmuştur.

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin MDB ve MÜY alanlarını seçmeyi düşünme nedenleri arasında en fazla dile getirilen etmenin *ilgi* olduğu görülmektedir. Bu da daha önce yapılmış olan çalışmalarla büyük paralellik göstermektedir. FeTeMM alanlarını seçmedeki en önemli güdülenme kaynaklarının başında ilginin ya da sevmenin geldiği farklı çalışmalarda saptanmıştır (Christensen ve Knezek, 2013; Gandhi-Lee, Skaza, Marti, Schrader ve Orgill 2015; Hall, Dickerson, Batts, Kauffmann ve Bosse, 2011; Maltese ve Tai, 2011). Takturi-Rizk, Hensen ve Booth (2008) öğrencilerin FeTeMM alanlarını seçmelerinde ilgi ve yeteneklerin, Beggs Bantham ve Taylor (2008) ilgilerin en büyük etkisi olduğunu belirtmektedirler. SBKK açısından bakıldığında bu sonuç kuramın açıklamalarına uymaktadır. FeTeMM alanlarına ilişkin ilgilerin ve tutumların bu alanları seçmeyi düşünmede ana etmenler olacağını belirten Lent, Sheu, Gloster ve Wilkins'in (2010) görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bu durumda bu araştırmada ulaşılan öğrencilerin MDB ya da MÜY alanlarını seçmeyi düşünmelerinde o alanlara duyulan ilgilerinin önemli rolü olduğu görülmektedir.

MDB ve MÜY alanlarını seçmeyi düşünme nedenleri arasında ikinci olarak en fazla dile getirilen nedenin *sosyal/sistemik etmenler* olduğu görülmektedir. Bu çalışmada MDB alanlarını seçmeyle ilgili olarak, katılımcılar üniversiteye girişle ilgili sınavlarda başarılı olmaları halinde ve eğitim alanlarının onları seçenekler açısından daraltması nedeniyle bu alanı seçeceklerini belirtmektedirler. Katılımcılar ilgileri dışında sistemik özelliklerin de

onları MDB alanlarını seçmeye yönlendirdiğini belirtmektedirler. MÜY alanlarına bakıldığında ise sosyal sistemik etkilerin daha da ayrıntılandığı göze çarpmaktadır. Katılımcılar ilgilerinden sonra öğrencisi oldukları ortaöğretim kurumundaki alanlarının onları MÜY alanlarını seçmeye yönlendirdiğini belirtmektedirler. Onu izleyen diğer sosyal sistemik etmen ise aile/yakınlar olarak görülmektedir. Sistemde bu alanlara yönelik iş bulma olasılığının olması ve üniversiteye girişle ilgili sınavlarda başarılı olmaları halinde bu alanda eğitim almayı istediklerini belirtmektedirler. Türkiye’de ortaöğretimden mezun olunan eğitim alanı üniversiteye girişle ilgili sınavlarda hangi sınavlara girileceği, dolayısıyla hangi bölümlere gidileceğini (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Kurumu, 2016) etkilemektedir. Bu da öğrencilerin eğitim aldıkları alanın hangi bölümleri seçeceklerini etkilemesini ikinci gerekçe olarak göstermelerini açıklamaktadır. Yurtdışındaki çalışmalarda sınavla ilgili araştırma sonuçları olmasa da aile/yakınlar değişkeniyle ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Aslında bu çalışmada da sadece MÜY alanlarını seçmeyi düşünenler aile/yakınlardan söz etmişlerdir. Takriri-Rizk , Hensen ve Booth (2008) öğrencilerin FeTeMM alanlarını seçmelerinde en önemli faktörlerin ilgi ve yetenekler olduğunu, sonraki en önemli etmenlerden birinin aileden birinin bu alanlarda olması olduğunu belirttiktiler. Araştırmalarda FeTeMM alanlarını seçmeyi etkileyen etmenlerin başında ilgilerin geldiğini onu anne babalar, akranlar ve öğretmenlerin izlediği (Hall, Dickerson, Batts, Kauffmann ve Bosse, 2011; Malgwi, Howe ve Burnaby, 2005) saptamışlardır. Bu çalışmada MÜY alanlarını seçmeyi düşünenlerin sadece aile üyelerinden söz ettikleri öğretmenlerinden, akranlarından ya da psikolojik danışmanlarından söz etmedikleri saptanmıştır. Bu bulgular, SBKK’na göre bireylerin kariyer seçimlerde çevresel koşulların da etkisinin olması (Lent , Sheu, Gloster ve Wilkis, 2010) açıklamasıyla uyumaktadır.

Bandura’ya göre (1986), *kişisel hedefler*, belli sonuçlara ulaşabilmekle ilgili kararlılık düzeyi ile ilgilidir. SBKK (Lent ve ark., 1994) kişisel hedefleri bireyin belli bir kariyerle ilgili sonucu elde etmek için niyetlenmesi olarak ele almaktadır. Kurama göre yüksek derecede hedef yönelimli olan bireylerin aynı zamanda öz-yeterlikleri de yüksek olma eğilimindedir. Kişisel hedeflerin MDB alanlarını seçmede üçüncü, MÜY alanlarını seçmede dördüncü sırada olması birkaç nedenle önemli görünmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin gelecekte en çok seçmek istedikleri eğitim alanının MÜY alanı (Eraslan-Çapan ve Korkut-Owen, 2017) olmasına rağmen kişisel hedefleri olarak fazla vurgulamadıkları göze çarpmaktadır. Dik, Sargent ve Steger (2008) bireylerin kariyer kararı verme ve planlama süreçlerinde amaçların, güdülenmelerin ve hedeflerin önemini “kariyer gelişimi çabaları” adıyla genel bir çatı olarak ele almaktadırlar. Öz-yeterlik ve sonuç beklentisi öğelerini de bu çatının altına yerleştirmektedir. Bandura ve Locke (2003) ise öz-yeterlik ve kişisel hedeflerin güdülenmeyi ve performansı etkilediğinden söz etmektedirler. Bu açıdan bakılınca kişisel hedeflerle sonuç beklentileri arasındaki ilişki olabileceği aklı gelmektedir. Öte yandan Carrico ve Tendhar (2012) tarafından mühendislik öğrencileriyle yapılan çalışmada öz-yeterlik, sonuç beklentileri, ilgiler ve kişisel hedeflerin birbirlerinin yordamalarına bakıldığında sonuç beklentilerinin kişisel hedefleri iyi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada

katılımcıların FeTeMM alanlarına yönelik kariyer seçiminde kişisel hedeflerinden de söz etmeleri SBKK'nın kariyer seçimi ve planlamasıyla ilgili görüşlerine uymaktadır.

SBKK'nın önemli kavramlarından olan *öz-yeterlik*, öğrencilerin MDB seçmeyi düşünmelerinin ana nedenlerinin sıralamasında dördüncü, MÜY seçmeyi düşünmelerinde beşinci sırada, başka deyişle son sıralarda yer almaktadır. İlginç biçimde alanyazında yer alan çalışmalarda matematik (Crisp, Nora ve Taggart, 2009; Hango, 2013; Leslie, McClure ve Oaxaca, 1998; Maltese ve Tai, 2011; Wang, 2013) fen derslerine (Leslie, McClure ve Oaxaca, 1998) ilişkin notları yüksek olanların ve bu dersler konusunda öz yeterliği yüksek olanların FeTeMM alanlarını daha fazla peşinden gittikleri saptanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarılarının ve matematiğe yönelik algılarının FeTeMM alanlarına yönelmede önemli olduğunu gösteren benzeri bir dizi çalışma bulunmaktadır (Gross, 1993; Moakler ve Kim, 2014; Moreno ve Muller, 1999; Wang, 2012). Destekleyici biçimde Crisp, Nora ve Taggart (2009) Scholastic Aptitude Test'nin (SAT, ABD'de ortaöğretim sonunda üniversite eğitimi için girilen sınav) matematik kısmından yüksek not almanın FeTeMM alanlarını seçmede önemli bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada öz-yeterlikle ilgili ifadelerin MDB alanlarını seçmeyi düşünenlerde dördüncü ve MÜY alanlarını seçmeyi düşünenlerde en sonda yer alması ilgili alanyazından farklı görünmektedir. Bu değişkenlerin daha ayrıntılı olarak çalışılmasında fayda olabilir.

SBKK'deki diğer kavram olan *sonuç beklentisi*, öğrencilerin MDB'yi seçmeyi düşünmelerinin ana nedenlerinin sıralamasında beşinci, MÜY'yi seçmeyi düşünmelerinde üçüncü sırayı almaktadır. Beggs, Bantham ve Taylor, (2008) öğrencilerin ilgilerinin ve ailelerinin alanlarını seçmelerine en büyük etkisi olduğunu ve ardından seçtikleri alanın başlangıç maaşı, daha fazla kazanma olasılığı, ilerleme olanakları gibi sonuç beklentilerinin geldiğini belirtmektedirler. Benzer biçimde Hall, Dickerson, Batts, Kauffmann ve Bosse (2011) da FeTeMM alanlarını seçmeyi etkileyen etmenlerin sırayla ilgiler, anne babalar, para kazanma olasılığı ve öğretmenler olduğunu bulmuşlardır. Malgwi, Howe ve Burnaby, (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin FeTeMM alanlarını seçmelerinde ilgiden sonra para kazanma potansiyeli olduğu bulunmuştur. Ancak Mitchel (2016) tarafından yapılan çalışmada FeTeMM alanlarını seçmedeki en önemli değişkenlerin ücretin yüksekliği, iş istikrarı ve prestij gibi dışsal ödül beklentileri olduğu ardından ilginin geldiği bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmalardaki sonuç beklentilerinin daha çok ekonomik etmenler olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da benzeri sonuçlar elde edilmiştir. MBD alanlarındaki tek sonuç beklentisi gelir yüksekliği gibi dışsal ödüller iken MÜY için dışsal ödül beklentisi dışında içsel ödül (üretkenlik) ve sosyal ödül (popülerlik, prestij) gibi ödül beklentilerinden de söz edilmektedir. Bu durumda öğrencilerin MÜY alanından daha fazla sonuç beklentisi içinde oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin MDB ve MÜY Seçmeyi Düşünmeme Nedenleri İlişğine Bulguların Tartışma ve Yorumları

Öğrencilerin MDB ve MÜY eğitim alanlarını seçmeyi düşünmeme nedenleri SBKK kavramları açısından ilgi, öz-yeterlik, sosyal/sistemik ve kişisel hedefler biçiminde aynı sıralamada olduğu görülmektedir. Sonuç beklentilerine ilişkin olarak ise hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Daha önceden de söz edildiği gibi bir alanı seçmede o alana duyulan ilgi çok büyük rol oynamaktadır (Christensen, Knezek ve Tyler-Wood, 2015; Maltese ve Tai, 2011). Bir alana duyulan ilginin kariyer seçimindeki önemi dikkate alındığında *ilgi duyulmayan* alanın seçilmek istenmeyeceği de akla uygun görünmektedir. Öğrencilerin bazıları MDB ve MÜY eğitim alanlarından hoşlanmadıklarını ve başka alanlara ilgilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu da kariyer seçimindeki ilginin rolünü göstermesi açısından çok anlamlıdır. *Özyeterliğin az olması* FeTeMM alanlarını seçmeme konusunda ikinci en güçlü gerekçe olarak görülmektedir. Bireylerin daha fazla gerekli kapasitelere sahip olduklarını ya da bazı becerilerini geliştirebileceklerini düşündükleri alanlara yönelme eğiliminde (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013) olmaları dikkate alındığında bireylerin kendilerini yeterli bulmadıkları bu alanı seçmeyi düşünmemeleri anlaşılabilir. Lin-Siegler, Ahn, Chen, Fang ve Luna-Lucero (2016) bazı ortaöğretim öğrencilerinin fen bilimleri ile ilgili alanlar için çok yetenekli olmak gerektiğine inandıkları için o konuları öğrenmeye karşı güdülenmelerinin olumsuz etkilendiğini, bu nedenle bu alanlardan uzak durduklarını belirtmektedirler. Christensen, Knezek ve Tyler-Wood (2015) öğrencilerin sıklıkla FeTeMM alanlarıyla ilgili dersleri zor ve gerçek yaşamla ilgisiz olarak algıladıklarını saptamışlardır. Bir Amerikan ulusal raporunda çoğu Amerikalı öğrencinin ve ebeveynlerinin FeTeMM konularını çok zor ve sıkıcı buldukları belirtilmektedir (President's Council of Advisors on Science and Technology, 2012). Gandhi-Lee, Skaza, Marti, Schrader ve Orgill (2015) de öğrencilerin kendilerini matematik konusunda eksik hissetmelerinin FeTeMM alanlarına yönelmedeki en önemli engellerden biri olduğunu belirtmektedirler. O'Connor, Gambrell ve Pulvermacher (2015) FeTeMM alanlarında lisans eğitimi almak için matematik ve fen dersi notlarının yüksek olmasının beklendiğinden söz etmektedir. Bu durumda bu dersleri zor bulan, bu derslerdeki notları yüksek olmayan öğrencilerin yanısıra diğer alanlardaki derslere ilgi duyan öğrencilerin FeTeMM alanlarını seçmekten kaçındıkları söylenebilir. Bu öğrenciler arasında bu alana ilgi duymasına rağmen kendini yeterli algılamadığı, öz yeterliği düşük olduğu için seçmemeyi düşünenlerin olabileceği dikkate alınarak bu konuda çalışmalar yapılabilir. MDB ve MÜY alanlarını seçmeyi düşünmemeyi etkileyen faktörlerden biri de *sosyal/sistemik* etmenlerdir. Öğrenciler, şu an eğitim aldıkları alanın izin vermemesi nedeniyle ve sınavı kazanamayacaklarını düşündükleri için bu iki alanı seçmeyi düşünmediklerini söylemektedirler. Bu da Türkiye'deki eğitim ve sınav sisteminin seçimler üzerindeki etkisi olarak yorumlanabilir. MBD'yi seçmeyi düşünmeme nedenlerinden biri olarak iş bulmanın zorluğu gösterilirken MÜY için bu tip bir ifadeye rastlanmamıştır. Ailenin/yakınların bu alanları seçmeyi düşünmemedeki etkisinden söz edilmezken cinsiyet rolleri açısından MÜY alanlarını seçmeyi düşünmeme konusunda sayıca çok olmasa da kız olmalarını gerekçe olarak gösteren öğrencilere rastlanmıştır. SBKK açısından Lent ve

arkadaşları da (2005) bilim ve teknoloji alanlarının kızların gelecek kariyer planlarında fazla yer almadığını belirtmektedir. Ayrıca McCrea (2010) kızlar için FeTeMM alanlarından yeterince rol modellerinin olmamasına dikkat çekmektedir. *Kişisel hedefler* açısından bakıldığında, bazı öğrencilerin başka kariyer hedefleri, hayalleri, planları olduğu için FeTeMM alanını seçmeyi planladıklarından söz ettikleri görülmüştür. Bu da öğrencilerin kariyer planlarını yaparken kişisel hedeflerini dikkate aldıklarını göstermektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin FeTeMM alanlarını seçme ya da seçmemeye yönelik ifadelerin hepsinin SBKK tarafından açıklanabileceği görülmektedir. Bu da SBKK'nın Türkiye'de de kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde kullanılabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin MBD alanlarını seçmeyi düşünmelerinin ana nedenlerinin sıralaması ilgi, sosyal/sistemik etmenler, kişisel hedefler, öz-yeterlik, sonuç beklentisi; MÜY alanlarını seçmeyi düşünmelerinin ana nedenleri ise ilgi, sosyal/sistemik etmenler, sonuç beklentisi, kişisel hedefler, öz-yeterlik biçiminde sıralanmaktadır. MDB ve MÜY alanlarını seçmeyi düşünmeme nedenleri sıralaması ise ilgi, öz-yeterlik, sosyal/sistemik etmenler ve kişisel hedefler olarak elde edilmiştir.

Niles ve Harris-Bowlsbey (2013) danışanlara öz-yeterlik inançlarını değiştirmeleri için birkaç şekilde yardım edilebileceğini belirtmektedirler. Buna göre eğer öğrencinin yetenekleri yeterli, ancak öz-yeterlik inançları söz gelimi cinsiyet rolüyle ilgili kalıp yargılar gibi etmenlerden dolayı düşükse, danışanlara kendilerine uygun olan dolaylı öğrenme fırsatları sunulabilir. Örneğin, bir kadın öğrenci, mühendislikte kariyer yapmak için yeterli yeteneğe sahip ancak öz-yeterlik inançları düşükse, kadın mühendislerle tanıştırılabilir. Yeterli yeteneğe sahip ancak düşük öz-yeterlik inançları olan danışanlar, arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve diğerlerinden yanlış öz-yeterlik inançlarına zıt olan yetenekle ilgili verileri toplama konusunda da cesaretlendirilebilirler. Psikolojik danışmanlar aynı zamanda zayıf öz-yeterlik inançlarını güçlendirmeleri ve başarılı yaşantılar oluşturmaları (örn., belirli akademik kurslar almak, gönüllü yaşantılara katılmak gibi) amacıyla danışanlarıyla işbirliği halinde çalışabilirler. Brown ve Lent (1996) bazı öğrencilerin mesleki seçeneklerini erkenden elemeleri konusunu incelemek için psikolojik danışmanlara, danışanlarıyla üzerinde çok düşünmeden eleedikleri bu seçenekleri tartışmalarını önermektedirler. Bu öneride öğrencilerin hatalı öz-yeterlik inançları ile hatalı mesleki bilgilerini belirlenmesi ve öğrencilerin seçeneklerini fazla incelemeyen elemelerinin önüne geçme fikri yatmaktadır.

Cantrell ve Ewing-Taylor (2009) FeTeMM ile ilgili seminerlerin ortaöğretim öğrencilerinin bu alanlara yönelmelerinde önemli rol oynadığından söz etmektedirler. Başka bir çalışmada ortaöğretim öğrencilerin FeTeMM alanlarıyla ilgili staj yapmalarının (Massachusetts Department of Higher Education, 2011), FeTeMM ile ilgili yaz okullarına katılmalarının alana yönelik ilgi uyandırdığı (Hayden, Ouyang, Scinski, Olszewski ve Bielefeldt, 2011) bulunmuştur. Tai, Liu, Maltese ve Fan (2006) öğrencilerin ortaokul çağlarından itibaren FeTeMM alanlarına ilişkin gerçekçi bilgiler öğrenmeden kariyer seçimi

yapabilecekleri için iyi bir kariyer psikolojik danışmanlığı yapmanın önemine dikkat çekmektedirler. Wyss, Heulskamp ve Siebert (2008) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerine FeTeMM alanların ilişkin mesleklerde çalışanlarla yapılan görüşme videolarının gösterilmesinin bile bu alanlardaki kariyer olanaklarını daha iyi tanımlarını sağladığı anlaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik entegrasyonlu yarı deneysel olarak düzenlenmiş bir eğitimin beşinci sınıf öğrencilerinin bu alanlara ilişkin algı ve tutumlarını geliştirdiği saptanmıştır (Gülhan ve Şahin, 2016). Ders dışı FeTeMM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi konularına karşı olan tutumlarını olumlu şekilde artırdığını (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014) gösteren araştırma sonuçları farklı deneyimler ve etkili kariyer psikolojik danışmanlığı aracılığı ile FeTeMM alanlarına yönelik var olan ilginin ortaya çıkarılabilceğini ya da ilgi duyulmasının sağlanabileceğini göstermektedir. Psikolojik danışmanların FeTeMM alanlarından rol modellerini öğrencilerle etkileşim içine sokacak fırsatlar sağlamalarında büyük yarar olacağı düşünülmektedir. Bu arada asıl amacın öğrencileri FeTeMM alanlarını seçmeye zorlamak değil, sadece kariyer olanaklarını olabildiğince geniş tutmalarına yardımcı olmak olduğunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Acton, R.K. (2015). Characteristics of STEM success: A survival analysis model of factors influencing time to graduation among undergraduate STEM majors. *Business and Economics Honors Papers* 1. 10 Şubat 2017 tarihinde http://digitalcommons.ursinus.edu/bus_econ_hon/1 adresinden erişildi
- Adkins, R. C. (2012). America desperately needs more STEM students. Here's how to get them, 17 Temmuz 2017 tarihinde <https://www.forbes.com/sites/forbesleadershipforum/2012/07/09/america-desperately-needs-more-stem-students-heres-how-to-get-them/#26087e174976> adresinden erişildi.
- Bandura A. ve Locke , E. (2003). Negative self - efficacy and goal effects revisited . *Journal of Applied Psychology* , 88 , 87 – 99 .
- Bandura , A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* . Englewood Cliffs, NJ : Prentice - Hall .
- Beggs, J. M., Bantham, J. H. ve Taylor, S. (2008). Distinguishing the factors influencing college students' choice of major. *College Student Journal*, 42(2), 381-394.
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A.ve Feder, M. (2009). Learning science in informal environments: People, places, and pursuits. Washington, DC: National Academy Press. 10 Şubat 2017 tarihinde <http://www.washingtonstem.org/STEM/media/Media/Resources/Learning-Science-in-Informal-Environments-People-Places-and-Pursuits.pdf?ext=.pdf> adresinden erişildi.
- Brown, S. ve Lent, R. A (1996). Social cognitive framework for career choice counseling. *Career Development Quarterly*, 44. 354-366.
- Büyükgöze – Kavas, A. B. (2011). *Testing a model of career indecision among university students based on Social Cognitive Career Theory*. Unpublished Doctoral Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

- Cantrell, P. ve Ewing-Taylor, J. (2009). Exploring STEM career options through collaborative high school seminars. *Journal of Engineering Education*, 98(3), 295-303.
- Carnevale, A. P., Melton, M. ve Smith, N. (2011). STEM. Science, Technology Engineering, Mathematics – Executive Summary. Report issued by the Georgetown University Center on Education and the Workforce. 10 Şubat 2017 tarihinde <https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/stem-complete.pdf> adresinden erişildi.
- Carrico, C. ve Tendhar, C. (2012). The use of the social cognitive career theory to predict engineering students' motivation in the produced program. 21 Aralık 2016 tarihinde <https://www.asee.org/public/conferences/8/papers/5013/view> adresinden erişildi.
- Christensen, R. ve Knezek, G. (2013). Contrasts in student perceptions of STEM content and careers. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 2048-2053). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 21 Aralık 2016 tarihinde <https://www.learnlib.org/p/48404> adresinden erişildi.
- Christensen, R., Knezek, G. ve Tyler-Wood, T. (2015). Alignment of hands-on STEM engagement activities with positive STEM dispositions in secondary school students. *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), 898-909.
- Crisp, G., Nora, A. ve Taggart, A. (2009). Student characteristics, precollege, college, and environmental factors as predictors of majoring in and earning a STEM degree: An analysis of students attending a Hispanic Serving Institution. *American Educational Research Journal*, 46(4), 924-942.
- Çakır, M. A. (2003). *Bir mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dik, B. J., Sargent, A. M. ve Steger, M. F. (2008). Career development strivings: Assessing goals and motivation in career decision-making and planning. *Journal of Career Development*, 35, 23-41.
- Eraslan-Çapan, B. ve Korkut-Owen, F. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin yönelmeyi düşündükleri eğitim alanları ve kariyer psikolojik danışmanlığı, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 551-568.
- Fouad, N. ve Guillen, A. (2006). Outcome expectations: Looking to the past and potential future. *Journal of Career Assessment*, 14, 130-142. doi: 10.1177/1069072705281370.
- Gandhi-Lee, E., Skaza, H., Marti, E., Schrader, P.G. ve Orgilli M. (2015). Faculty perceptions of the factors influencing success in STEM fields. *Journal of Research in STEM Education*, 1 (1), 30-44.
- Germeijs, V., Verschueren, K. ve Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 397-410
- Godwin, A., Sonnert, G. ve Sadler, P. M. (2015). The influence of out-of-school high school experiences on engineering identities and career choice. In American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition (p. 14). Seattle, WA. 17 Ekim 2016 tarihinde <https://www.asee.org/public/conferences/56/papers/11187/download> adresinden erişildi.
- Gross, S. (1993). Early mathematics performance and achievement: Results of a study within a large suburban school system. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 269-287.

- Gülhan, F. ve Şahin F. (2016). The effects of science-technology-engineering-math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these areas. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Hall, C., Dickerson, J., Batts, D., Kauffmann, P. ve Bosse, M. (2011). Are we missing opportunities to encourage interest in STEM fields? *Journal of Technology Education*, 145, 229-245.
- Hango, D. (2013). Gender differences in science, technology, engineering, mathematics and computer science (STEM) programs at university. Insights on Canadian Society. Statistic Canada, 1-11. 08 Ekim 2016 tarihinde <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2013001/article/11874-eng.pdf> adresinden erişildi.
- Hayden, K., Ouyang, Y., Scinski, L., Olszewski, B.ve Bielefeldt, T. (2011). In- creasing student interest and attitudes in STEM: Professional develop- ment and activities to engage and inspire learners. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(1), 47-69.
- Jones, R. B. (2008). Science, Technology, Engineering, & Mathematics. State Educational Technology Directors Association. 12 Temmuz 2015 tarihinde http://www.setda.org/c/document_library/get_file?folderId=270&name=DLFE-257.pdf adresinden erişildi.
- Jones, J. I. (2014). An overview of employment and wages in science, technology, engineering, and math (STEM) groups. *Between the Numbers* (Vol. 3, No. 8). Washington, DC: Bureau of Labor Statistics. 22 Ekim 2016 tarihinde http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/key_workplace adresinden erişildi.
- Korkut Owen, F. Kepir, D.D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz. O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3),135-151.
- Kuechler, W. L., McLeod, A. ve Simkin, M. G. (2009). Why don't more students major in IS? *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 7, 463-488.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown ve R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: Wiley
- Lent, R. W. ve Brown, S. D. (2002). Social cognitive career theory and adult career development. In S. G. Niles (3rd ed.), *Adult career development: Concepts, issues and practices*, (pp. 76-97). Columbus, OH: National Career Development Association.
- Lent, R. W. ve Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of career assessment*, 14(1), 12-35.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Sheu, H., Gloster, C. S. ve Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 387-394. doi:10.1016/j.jvb.2009.09.002
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B.R. ve Gloster C.S.(2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically Black universities. *Journal of Counseling Psychology*. 52, 84-92. doi: 10.1037/0022-0167-52.1.84

- Leslie, L. L., McClure, G. T. ve Oaxaca, R. L. (1998). Women and minorities in science and engineering: a life sequence analysis. *Journal of Higher Education*, 69(3), 239-277.
- Lin-Siegler, X, Ahn, J. N. Chen, J., Fang, F. A. ve Luna-Lucero. M. (2016). Even Einstein struggled: Effects of learning about great scientists' struggles on high school students' motivation to learn science. *Journal of Educational Psychology*, 108(3): 314-28.
- Malgwi, C. A., Howe, M. A. ve Burnaby, P. A. (2005). Influences on students' choice of college major. *Journal of Education for Business*, 80(5), 275-282. doi: 10.3200/JOEB.80.5.275-282
- Maltese, A. V. ve Tai, R. H. (2011). Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among U.S. students. *Science Education*, 95, 877-907.
- Massachusetts Department of Higher Education, (2011). Massachusetts higher education STEM faculty: Partnering in the transformation of STEM education in the commonwealth. 12 Şubat 2017 tarihinde <http://files.ctctcdn.com/265e3fcf001/f79242a9-7249-4e2b-a26b-fc61b6cf750f.pdf> adresinden erişildi
- McCrea, B. (2010). Engaging girls in STEM. *THE Journal*. 14 Ağustos 2016 tarihinde <http://thejournal.com/articles/2010/09/08/engaging-girls-in-stem.aspx> adresinden erişildi
- Moakler, M.W. ve Kim, M.M. (2014). College major choice in STEM: Revisiting confidence and demographic factors, *The Career Development Quarterly*, 62, 128- 142.
- Moreno, S. E. ve Muller, C. (1999). Success and diversity: The transition through first-year calculus in the university. *American Journal of Education*, 108, 30-57.;
- National Science Board (2002). *Science and engineering indicators – 2002*, 14 Ağustos 2014 tarihinde <http://www.nsf.gov/statistics/seind02/c0/c0s1.htm>. adresinden erişildi.
- Navarro R. L., Flores, L.Y. ve Worthington, R. L. (2007). Mexican American middle school students' goal intentions in mathematics and science: A test of Social Cognitive Career Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3): 320.
- Niles, S. G. ve Harris-Bowlsbey, J. A. (2013). *Career development interventions in the 21st century*. (6th ed) Boston: Pearson.
- Nixon, A.E., Meikler, H. ve Borman. M. (2007). The urgent need to encourage aspiring engineers: Effects of college degree program culture on female and minority student STEM participation. *Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education*, 1(2), 57-63. ;
- O'Connor, R., Gambrell, J. ve Pulvermacher, R. (2015). Core academic skills. In W. Camara, R. O'Connor, K. Mattern, M. A. Hanson, (Eds) *Beyond academics: A holistic framework for enhancing education and workplace success* (Pp. 10-18). ACT Research Report Series. 12 Şubat 2017 tarihinde http://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ACT_RR2015-4.pdf adresinden erişildi.
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2016). 2016 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu 12 şubat 2017 tarihinde <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/TERCIH/OSYSKONTKILAVUZU18072016.pdf> adresinden erişildi.
- President's Council of Advisors on Science and Technology, (2012). Report to the president engage to excel: Producing One million additional college graduates with degrees in science, technology, engineering, and mathematics. 12 Şubat 2017 tarihinde https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-executive-report-final_2-13-12.pdf adresinden erişildi.

- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar*, 7(2), 393-423.
- Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14 (1), 1-26.
- Tai, R. H., Liu, C. Q., Maltese, A. V. ve Fan, X. (2006). Planning early for careers in science. *Life Science*, 312, 1143-1144. 12 Şubat 2017 tarihinde http://www.afterschoolalliance.org/documents/STEM/RHTai2006Science_PlanEarly.pdf adresinden erişildi.
- Takruri-Rizk, H., Jensen, K. Ve Booth, K. (2008). Gendered learning experience of engineering and technology students. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 38(1), 40-52.
- UNESCO Institute for Statistics (2014). Higher education. 16 Ağustos 2016 tarihinde <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/tertiary-education.aspx> adresinden erişildi.
- Wang, M-T. ve Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy-value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review* 33, 304-340. doi: 10.1016/j.dr.2013.08.001
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50, 1081-1121.
- Wang, M. T. (2012). Educational and career interests in math: a longitudinal examination of the links between perceived classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology*, 48, 1643-1657 10.1037/a0027247
- Wyss, V. L., Heulskamp, D. ve Siebert, C. J. (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. *International Journal of Environmental Science Education*, 7(4), 501-522.
- Yamak, H., Bulut, N. ve DüNDAR, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTEMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34(2), 249-265.

Gelecek Üzerine Araştırma Yapma Yöntemlerinin Eğitim Araştırmalarında Kullanılması

Sevinç TUNALI* Ercan KİRAZ**

Öz: Geleceğe dair bilgi sahibi olmak insanların her dönemde ilgisini fazlası ile cezbetmiştir. İnsanlar bunun için tarih boyunca farklı yöntemler kullanmışlar ve karar alırken bu yöntemleri dikkate almışlardır. Gelecek hakkında kestirimler yapmak oldukça zor ve risklidir. Bilinmeyene yönelik tahminler yapma ve yanılma korkusu toplumları belirsiz olan gelecekle uğraşmaktansa geriye bakmaya yöneltmiştir. Bu çalışma gelecek araştırmaları yöntemlerinin tanıtılması ve bu yöntemlerin eğitim araştırmalarında nasıl kullanılacağına açıklanması amacı ile yapılmıştır. Çalışma kapsamında; Ufuk Taraması (Horizon Scanning), Trend Analizi (Trend Analysis), Senaryo Yöntemi (Scenario Method) ve Delfi Yöntemi (Delphi Survey Method) gibi yöntemlerin eğitim araştırmalarında kullanımına yönelik uygulamaları tartışmaktadır.

Anahtar Sözcükler: gelecek araştırmaları, senaryo yöntemi, trend analizi

How to Forecast Education of the Future with Futurist Study Methods?

Abstract: Knowing future, capture attention of mankind in every era. In history, people had followed different procedures to know about future and consider them during their decisions. Forecasting have always been risky and hard issue. Making predictions for unknown and fear of fail lead societies engage with past rather than forecast future. This study aim to explain futures studies and how to use this new methodology in the field of education. This study reviewed methodological perspectives of futures studies such as; Horizon Scanning, Trend Analysis, Scenario Method and Delphi Survey Method and discussed their implications in the field of education.

Keywords: futures studies, scenario method, trend analysis

Geleceğe yönelik düşünme insanlar için her zaman önemli olmuştur. Her birey gün içinde neler yapacağını düşünerek güne başlar. Çok ayrıntılı olmasa da kısa, orta ve uzun dönemli belli planlar yardımıyla yakın ve uzak geleceğin şekillendirilmesi, sınırlı zamanın ve enerjinin doğru kullanılması insanlar açısından önemlidir. Biraz daha kapsamlı düşünüldüğünde ise; örneğin bir kişi yerine bir şirket söz konusu ise şirketin önümüzdeki 1, 6, 12 aylık ya da 5, 10 veya daha uzun yıllık faaliyetler bütünü de belli bir planlama dahilinde gerçekleşebilir. Bunu planlamak için gelecek yılların ekonomik beklentileri, sektörün büyüme hızı, siyasi, politik ve teknolojik etkenler gibi ya da daha başka birçok değişken göz önüne alınır. Bu planlamanın daha da genişletilip bir şirket değil de bir sektör için yapıldığı düşünüldüğünde, sektörün bağlantıda olduğu diğer sektörler, siyasi

* Dr., Eğitim, Sanayi, Teknoloji Enstitüsü (ESTEN), İstanbul, Türkiye, tunalisevinc@gmail.com

** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale, Türkiye, ekirazmail@gmail.com

hareketlilik vb. çok daha büyük ve karmaşık değişkenlerin göz önüne alınması gerekir (Miller, 2006).

Karar verilecek konu ister bir insanın gününü planlamak gibi küçük, isterse bir ülkenin vizyonunu belirlemek gibi büyük bir konu olsun hepsinde benzer bazı süreçler vardır. Bu süreçlerin unutulmaması gereken en önemli ortak yanı, gelecek için “kesin” bir netliğin olmayışıdır. Gelecek, şaşmaz ve güvenilir bir şekilde tahmin edilemediği için kişi ya da kurumlar sadece olasılıklar kümesini öngörebilir. Bu olasılıklar kümesinde de her bir olasılık; kendini gerçekleştirecek farklı değişkenlerin bir araya gelişine veya gelmeyeşine bağlı olarak değişir. Bu belirsizlik, gelecek ile ilgili yapılan çalışmaların en zorlayıcı ve aynı zamanda ilginç bir özelliğidir.

Geleceğe yönelik düşünme 5 yıl, 10 yıl, 15 yıl, 20 yıl veya daha uzun zaman sonra olması beklenen değişimler konusunda düşünmeyi içerir. Geleceğe yönelik düşünme, geleceği ortaya çıkaracak dinamikleri ve etkileşimleri irdelerken sosyal hayatın ana konularındaki değişimler ile alakalı olarak çok disiplinli bir yaklaşım sunar (Miller, 2006).

Gelecek tam anlamı ile bilinemez olsa da kişiler, olası gelecekler hakkında bilgi üretebilirler. Bu bilgi, geleceğe yönelik politika ve strateji belirlemek zorunda olan kişilerin istenen geleceğe doğru gitmek, istenmeyenden kaçınmak için kullanabileceği bir bilgidir. Bu yolla, geleceğe yönelik düşünme sayesinde stratejik diyalog harekete geçirilir, ihtimaller hakkındaki anlayış geliştirilir, liderlik güçlendirilir ve karar vermek için bilgi ve kanıt sağlanır. Geleceğe yönelik yapılacak hareketlerin, alternatiflerinin araştırılması için birçok metot vardır ancak insanlarda uzak bir hedefi düşünmekten çok, yakın dönemlere odaklanan bir düşünceye eğilim vardır. Benzer şekilde toplumlarda da zor olan ve bilinmeyen geleceğe bakmaktansa, bilinen geçmişe bakma eğilimi vardır. Bundan dolayı, gelecek hakkında düşünmek oldukça riskli ve meşakkatli bir süreç olarak algılanır. Geleceğe yönelik düşünme mevcut durumdaki sınırlılıklarının çerçevesinde olmayan bir görüş açısı yaratmayı amaçlar ve var olan davranışlar, tutumlar ve çerçeveler her zaman değişime açıktır (Kreibich vd, 2011). Bunun yanında bizim karar verme mekanizmamıza, kısa ve uzun vadedeki politika hedeflerine sürdürülebilir bir denge verir. Örneğin, eğitim sektörü ele alındığında; bu sektördeki paydaşlar büyük ölçüde kaynaklara, zamana ve çabaya yatırım yapmaktadır, ama bu yatırımlar çoğu zaman 5 veya 10 yıl sonrasında geçerliliğini yitirecek uygulamalar içindir. Hızlı değişen günümüzde karşımıza çıkabilecek sonuçlar için şimdiden uzun vadeli yatırım yapmaya başlanılmazsa bu, gelecek için önemli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. (Hutmacher, 2001; McCain & Jukes, 2001; Michel, 2001). Özellikle OECD ülkeleri bilgi toplumu olma yolunda hızla ilerlemektedir ve bu gelişimi yakalamak için ülkemizin de daha uzun vadede sürdürülebilir hamleler yapması gerekmektedir.

Geleceğe yönelik düşünmede, değişimi göz önüne alarak fırsatları yakalama ve tehditlerden korunmak için müdahaleler yapmak üzerine stratejiler geliştirilmesi önemlidir. Buradaki en önemli nokta ise, değişime ayak uydurmanın ötesinde; değişimi görebilmek ve bunun için bulunduğunuz andan itibaren hazırlanmaktır (Kreibich vd, 2011). Eğitimin her ne kadar bireylerin ve toplumların üzerinde önemli etkisi olsa da diğer sektörlerle nazaran, örneğin enerji, ulaşım veya sanayi sektörüne oranla daha az uzun dönemli kararların

alındığı bir alandır. Burada yapılan müdahaleler genellikle kısa dönemli sonuç verecek ve mevcut problemleri çözecek müdahalelerdir fakat geleceğe yönelik problem çözmede hedeflenen bugünün eleştirisini yapmak değil, gelecekteki olayları şimdiden değiştirmektir (Hutmacher, 2001; McCain & Jukes, 2001; Michel, 2001).

Eğitim araştırmalarının ve önerilen eğitim politikalarının büyük bölümü uluslararası kuruluşlar tarafından yapılmaktadır. Bunların arasında; UNESCO (Herkes İçin Eğitim [Education for All (EFA)]), Dünya Bankası (Binyıl Raporu (Millenium Report), Türkiye Eğitim Sektörü Çalışması, OECD (Bir Bakışta Eğitim [Education at a Glance], Avrupa'da eğitime ilişkin temel veriler raporu [Eurydice]), Birleşmiş milletler (Binyıl Kalkınma Hedefleri) sayılabilir. Türkiye özelinde de Eğitim Reformu Girişimi tarafından yapılan ve her yıl düzenli yayımlanan "Eğitim İzleme Raporları" eğitimdeki geniş kapsamlı araştırmalardandır. Dünyada ve Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında; araştırma ve raporların; mevcut durumu betimleme, kısa-orta vadeli eğilimler, ulusal veya küresel değerlendirmeler olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye'de yapılan araştırma ve raporlar incelendiğinde, yapılan tespitlerin yüzeysel kaldığı ve sürdürülebilir politikalar için geleceğe yönelik olarak yapılan çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu ihtiyaca cevap vermek için de en önemli noktalardan bir tanesi geleceğe yönelik araştırma yapma yöntemlerinin incelenmesi ve olası kullanım alanlarının tartışılmasıdır.

Gelecek araştırmaları yöntemlerinde göz önüne alınması gereken ilk nokta bu alana özgü kavramlardır. Gelecek araştırmaları; şekil veren güçler veya değişimin kaynakları ve olası etkileri (yeni zorluklar – fırsatlar) konularında çalışırken birçok farklı kavram kullanır (Kreibich vd, 2011). Bunlar:

Dev Eğilimler (Megatrends)

Dev eğilimler en azından aşağıdaki üç kriteri karşılayan gelişmeleri ifade ederler (Naisbitt, 1982): İlk olarak, bu eğilim insanların sosyal gelişimleri ve/ veya doğal çevre konusunda temel değişimlere yol açacak gücün temel sebebi olmalıdır. İkinci olarak, eğilimin orta vade (5 ile 20 yıl arasındaki zaman diliminde) veya uzun vadede (20 yıldan uzun) önemli etkileri ve sonuçları olmalıdır. Üçüncü olarak, toplum ve doğa (biyosfer) üzerinde güçlü küresel etkileri ve sonuçları olmalıdır. Her ne kadar dev eğilimler hayatın her alanını derinden etkilese ve gelecek hakkında büyük bir bilgiye sahip olsak da bu konu hakkında çok az şey yapılmaktadır. Diğer bir deyişle, önümüzdeki dönemde oluşabilecek problemler hatta krizler ile küresel, ulusal ve bölgesel önlemler arasında büyük bir uçurum olduğunu söyleyebiliriz. Bunun bir sonucu olarak; ülkelerin politik kararları, parlamentolar, milletler üstü ve ekonomik teşkilatlar gelecekte olması öngörülene karşı yeteri kadar bilgilendirilmemişlerdir (Kreibich vd, 2011; Miller, 2001; Iversen, 2006; Naisbitt, 1982). Dünyanın enerji ihtiyacını karşılama yolları konusu bu alana örnek olarak verilebilir. Gelecekte fosil yakıtların tükeneceği bilinen bir gerçektir, bilmediğimiz bunun ne zaman olacağı ve bu olduktan sonra alternatif enerji kaynakları olarak neleri kullanacağımızdır. Fosil yakıtların tükenmesini bir dev eğilim olarak kabul edip bunu eğitim ile ilişkilendirirsek; bu bilgi iki türde kullanılabilir (1) alternatif enerji kaynakları üretmek için eğitim, ve (2) alternatif enerji kaynaklarının kullanımı ile sürdürülebilir bir enerji

politikasının eğitimin içine entegre edilmesi. Bunun yanında küresel ısınma, kuraklık, güvenlik gibi konular da tüm dünyayı derinden etkiledikleri için dev eğilimler arasında sayılabilir.

Trendler/ Eğilimler (Trends)

Trendler büyük ölçüde genellenebilen değişim ve yenilik faktörleridirler. Trendler, etkisi birkaç yıllık süreçte herkes tarafından hissedilebilecek, küresel etkilere ulaşabilecek; tutum, politika ve iş yaşamına odaklı büyük parametrelerdeki değişimi ifade eder. Trendler hakkında ilgi çekici olan bir diğer şey ise; onu oluşturan organizasyonlar – uluslar, onların değişimi hakkında çok fazla şey yapamazlar. Trendler, onları yaratan organizasyonlar veya uluslardan çok daha büyüktürler (Miller, 2006; Iversen, 2006; Naisbitt, 1982). Örneğin teknolojiyi bir trend olarak ele alırsak; o artık bunu üreten insanlardan ve kurumlardan çok daha büyük bir durumdadır. Teknolojinin hayatımızın her alanındaki etkisi kurumların ötesine geçmiş ve kullanılan araç-gerecin markasına bakılmaksızın varoluşu, günlük yaşamınızı etkiler hale gelmiştir. Küreselleşme bir diğer önemli trenddir. Dünyayı ortak pazar haline getirmek uluslararası şirketlerin işleyişlerinden ve pazarlamalarından çok daha büyük ve öngörülmemiş sonuçlara yol açmıştır. Eğitim açısından ele alırsak küreselleşme; okullarda uluslararası değerlerin, becerilerin ve değerlendirmelerin ulusal olanların önüne geçmesine sebep olmuştur.

Değişime Yön Vericiler (Drivers of Change)

Birinin işi veya kurumsal çevrenin değişimi ile ilgili güçler, faktörler veya belirsizlikler, paydaşlar tarafından kullanılabilen ve değişim oluşturan etkilere (Kreibich vd, 2011; Miller, 2006; Iversen, 2006). Değişime yön veren en önemli etkilerin başında, hizmeti alan kişilerin taleplerindeki değişim gelmektedir. Bunu eğitim sektörü için şöyle ifade edebiliriz; eğitim hizmetini alan öğrenciler ve bunun yakın takipçisi velilerin taleplerindeki değişimler, eğitim bilimcilerin yapacağı geleceğe yönelik araştırmalarda bir değişime yön verici olarak incelenebilir. Bu örneklerle, yönetsel düzenlemeler de eklenebilir. Örneğin, eğitimin bir alanındaki yönetsel bir düzenleme, yeni bir uygulama için yön verici olabilir.

Jokerler/ Şoklar (Wild Cards/ Shocks)

Jokerler veya şoklar tamamen sürpriz ve olma olasılığı çok düşük olan durum veya olaylardır. Fakat bir kez olduklarında etkileri oldukça büyük olur. Bunları araştırmak önemlidir çünkü öngörülemeyen gelişmeler (jokerler ve şoklar) konunun yönünü tamamen değiştirebilen olaylar ve durumlar yaratabilirler. Buna ek olarak, yeni fırsatlar ve değişimler getirebilirler ve tüm paydaşlar daha önceden hazır olmadıkları bir tecrübe yaşarlar. Burada önemli olan nokta bu şokların hangi bağlamlarda oluşabileceğini öngörmektir ve bu durumdaki belirsizlikleri ve sürprizleri önceden kestirebilmektir (Kreibich vd, 2011; Miller, 2006; Iversen, 2006). Örneğin, Türkiye'deki eğitim kurumları göz önüne alındığında dershanelerin kapatılması belirli bir dönem için şok olarak kabul edilebilir. Binlerce eğitim kurumunun verilen bir karar ile işletmeyi durdurması ve daha sonra farklı bir formasyon (temel lise) ile eğitime devam etmesi bu duruma verilebilecek bir örnektir.

Kesintiler (Discontinuities)

Olayların gidiş yolunda kesin ve önemli bir değişim yaratan kesintilere verilen isimdir ve genelde beklenmedik, sürpriz bir şekilde oluşurlar. İnternet ve web tabanlı teknolojik kesintiler, birçok sektör için yeni fırsatlar sunar ancak eski ve esnek olmayan teknolojiler için potansiyel tehditler yaratırlar (Kreibich vd, 2011; Miller, 2006; Iversen, 2006). Örneğin, eğitimde elektronik kaynakların kullanımının hızla artması yazılı kaynakların bir anda gözden düşmesine sebep oldu.

Düşük Sinyaller (Weak Signals)

Düşük sinyaller değişimin ilk önemli göstergeleridirler. Detaylı olarak incelendiğinde düşük sinyaller genellikle, sosyal durumların göstergeleri olarak trendler üzerinde değişim yaratabilirler. Bunun yanında daha çok ham bilgiden kaynaklanırlar; ileride olacak durumların altyapısını oluştururlar. Düşük sinyallerin faydası; gelecekte önemli bir değişime sebep olabilecek olayın önceden fark edilip bunun hakkında önlem alınması veya tepkide bulunulmasını kolaylaştırabilmesidir (Kreibich vd, 2011; Miller, 2006; Iversen, 2006). Toplumsal yaşamdan kaynaklanan hareketlenmelerin takip edilmesi burada önemli bir noktadır. Örneğin, yeni bir siyasi ideolojinin ortaya çıkması ilk başta düşük sinyaller olarak algılanabilir ancak zaman içerisinde bu durum kendisini ulusal bir trende dönüştürecek büyük bir güç olarak karşımıza çıkabilir. Bir diğer açıdan düşük sinyalleri, bazı araç gereçlerin eğitimdeki kullanımında değerlendirebiliriz. Örneğin, akıllı tahtaların mazisi uzun zaman önceye dayanıyor; bu yeni bir teknoloji değil fakat son 5 yılda eğitimde teknoloji kullanımının fark edilmesi okullarda bu aracı kullanmak için muazzam bir talep yaratmıştır.

Gelecek için Araştırma Metotları

Sosyal, kültürel, politik, bilimsel, teknolojik ve çevresel aktörlerin karşılıklı etkileşimleri bir şekilde geleceği etkiler. Kişisel kararlar da olaylar ve süreçlere etki ederek ya da tam tersi, olaylar ve süreçler kararlarımıza etki ederek geleceği şekillendirir. İşte bu potansiyel gelecek araştırılırken sistematik bir yöntem kullanılması zorunlu olmaktadır (Hutmacher, 2001; McCain & Jukes, 2001; Michel, 2001). Mesela eğitim için şu sorular sorulabilir:

- Gelecekte okullar nasıl olacak?
- Bugün bizim bildiğimiz okullar gelecekte de aynı şekilde var olmaya devam edecekler mi?
- Bu bizim gelecek nesil için istediğimiz şey mi?
- Güncel sorunların hangilerinin gelecekteki etkileri daha büyük olabilir?
- Gelecekteki eğitimin bugünkünden daha iyi olması için neler yapmalıyız?

Gelecek araştırma yöntemleri, geleceğin bize getirecekleri konusunda daha net bir görüş kazanmamızı sağlar ve geleceği şekillendiren seçenekleri, isteklerimizi ve mümkün olan şeyleri keşfetmemizi sağlar. Gelecek üzerine araştırma yapma yöntemlerinin en zor kısmı, bunların büyük etkilerinin olacağını gösterebilmektir. Diğer türlü, gelecek olasılıkları üzerine görüşler; aldırış edilmeyen veya duyulmayan bir duruma düşerler. Gelecek üzerine

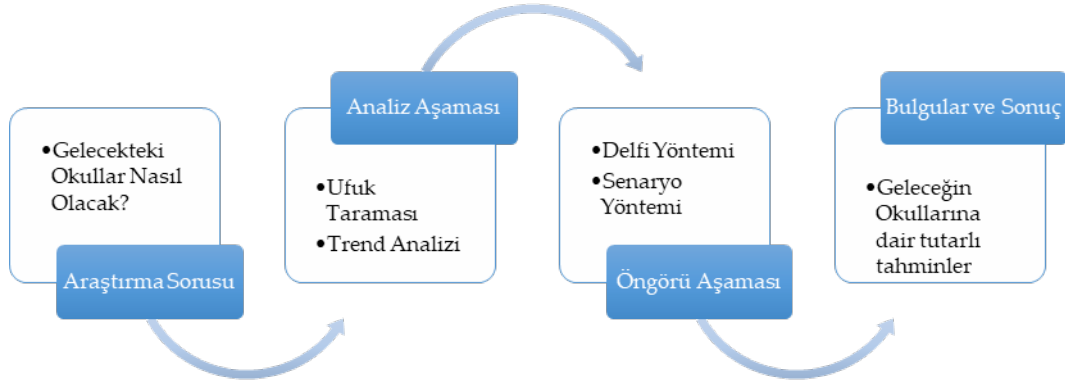
yapılan araştırmalar ve kullanılan yöntemler bir gelecek şovenizmi yaratma amacını içermez bunlar insanların daha iyi olması için önemli katkılar sağlamak amacıyla yapılır (Bell, 2001).

Gelecek araştırmalarının en önemli amaçlarından bir tanesi sistematik bir genelleme yapması; eski bilgiler hakkında ve bunların gelecekte oluşturabileceği problemler ve krizler için öngörüler sağlamasıdır. En temel yaklaşımda öngörü, disiplinler arası bir çalışmadır. Yöntemler, tek tek disiplinleri birbiriyle entegre edip onlardan genel bir çerçeve çıkartmak için kullanılırlar. Bilinmesi gereken bir diğer şey de, “Gelecek” diğer araştırma konuları gibi bir konu değildir çünkü gelecek hakkında söylenen herhangi bir söz, söylendiği zaman diliminde doğrulanamaz fakat yapılan araştırmada kullanılan yöntemin güvenilir prosedürler ile yapılıyor olması araştırmayı değerli ve dikkate değer kılar. İkinci olarak, araştırmayı yapan kişi zihninde geleceğe yönelik bir varsayımla bu çalışmayı yapamaz; çalışma varsayımlardan ayrıştırılmalıdır. Araştırmanın amacı ve prosedürleri mutlaka birbiriyle ilişkilendirilmelidir. Araştırma yapılmadan önce hangi zaman sürecine odaklanıldığı mutlaka göz önüne alınmalıdır. Bu zaman süresi 5 yıldan 50 yıla kadar olabilir (OECD, 2006).

Krebrich (2011) gelecek araştırmalarında dört temel prensipten bahseder:

1. *Keşfedici (Deneyisel veya Analitik) Yaklaşım*: Nitel veya nicel yöntemler kullanılarak şimdiye kadar toplanmış bilgilerden, verilerden, trendlerden veya muhtemel gelişmelerden yola çıkılarak; varsayımların ya da durumların, belli kurallara göre analiz edilmesinden oluşur.
2. *Kural Yapıcı (Beklentisel) Yaklaşım*: Yaratıcılık ve hayal gücünü, gerçeklere dayanan bilgiler ve genellikle deneysel çalışmalardan toplanan bilgiler ile birleştirerek; geleceğe yönelik istendik bir vizyon oluşturmaktır.
3. *İletişimsel (Projektif) Yaklaşım*: İletişim, karar verme ve uygulama süreçlerini desteklemek için bilgi ile deneyimlerin kullanılarak bir araya getirilmesi ve geleceğe yönelik hedef ve stratejilerin oluşturulmasıdır.
4. *Katılımcı (Yaratıcı) Yaklaşım*: Sosyal alanlardaki aktörlerin katılımı ile gelecek bilgisi hakkındaki bilgiyi arttırmak, gelecek vizyonuna yaratıcılık katmak, istenilen görüşleri söylemek, tasarım ve uygulama kapsamını belirlemek amacıyla kullanılır.

Yukarıda bahsi geçen yaklaşımların yanında bu yaklaşımların hayata geçirilmesi için kullanılan bazı yöntemler vardır. Her yöntemin ana karakterlerini tayin etmek mümkündür. Ayrıca bu yöntemler, özel amaçlara yönelik olarak adapte edilebilir ve birçok farklı bakış açısıyla birleştirilebilir. Bu yöntemlerin özelliği, sistematik bir sorgulama sağlamasıdır.



Şekil 1: Gelecek araştırmaları yöntemlerinin kullanımı

Ufuk Taraması (Horizon Scanning)

Ufuk Taraması yönteminde amaç, gelecekte önemli olma potansiyeli olan faktörlerin erken sinyallerinin bulunması ve bunların olası etkilerinin erken basamakta tanımlanmasıdır. Potansiyel tehditler ve riskler, fırsatlar üzerine özellikle de teknoloji ve bunun etkisi üzerinde durulur. Bu yöntem, ileriye yönelik olarak gelişmelere bakılarak; geleceğin düşünülmesi, tartışılması ve şekillendirilmesinde ona yön verecek toplumsal isteklerin sistematik bir şekilde ortaya çıkartılmasıdır. Ufuk taramasındaki amaç geleceği tahmin etmek değildir. Gelecekte önemli değişime yön veren eğilimlerin toplanması; politik ve pratik alandaki tepkilerin belirlenmesidir. Bu yöntem neyin değiştiğini, neyin sabit olduğunu ve neyin sürekli değişkenlik gösterdiğini belirlemek üzerine yoğunlaşır. Israrla devam eden problemler veya trendlerin yanında beklenmedik konulara da değinilir, şimdiki düşüncelerin sınırları hakkında düşünülür ve geçmiş varsayımlar irdelenir (OECD, 2006).

Ufuk taramasında öncelikle araştırma yapılacak olan konu belirlenir ve daha sonra disiplinler arası bir yaklaşım ile bu konuya etki eden faktörler sıralanır. Ufuk taramasında sosyal bağlam içerisindeki yapı tanımlanır, öncelikler belirlenir, fırsatlar ve eleştirel bakış açıları ortaya çıkartılır (Kreibich, 2011). Örneğin, internet ve toplum arasındaki ilişkide hangi konular önem kazanacaktır? Bu konular nasıl tanımlanabilir, sıralanabilir ya da birleştirilebilir? Belirlenen konu alanlarının hangi fırsatları ve riskleri içerdiğini söyleyebiliriz? Araştırma konusu içerisinde öncelikle hangi organizasyonlar veya kişiler önemli rol oynamaktadırlar?

Ufuk taraması genellikle masa çalışması (desk research) ve alan yazın taramasını (literatüre review) içerir. Örneğin, eğitimin geleceği ile ilgili yapılabilecek bir araştırmada, bu ilk adımda dev eğitimlerin, değişime yön vericilerin, trendlerin ne olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bugün için düşük sinyal olarak gördüğümüz ama gelecekte eğitimi etkileyecek şeyler neler olabilir? Hangi olaylar Türk eğitim sistemi için joker/şok etkisi yaratmıştır? Bunlar alan yazından taranarak elde edilebilir. Bunun yanında, ilgili konu

hakkında küçük tartışma grupları (odak grup görüşmeleri) oluşturulup, uzmanların birbirleri ile bakış açılarını ve bilgilerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Bu yöntem aynı zamanda senaryo yaratma sürecinde trendlerin belirlenmesi için de kullanılabilir. Bu yönü ile ufuk taraması yönteminin, bir gelecek araştırması yapmak için ilk adım olduğunu söyleyebiliriz.

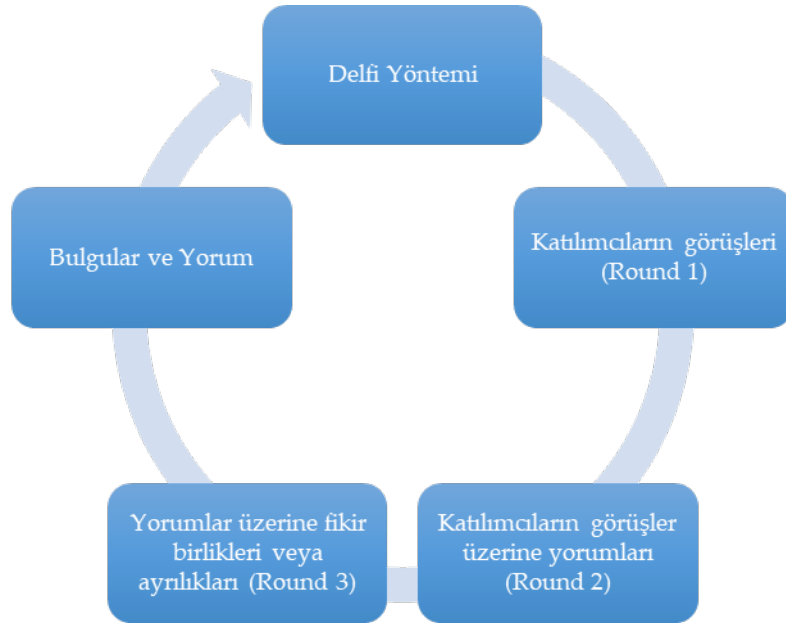
Trend Analizi (Trend Analysis)

Trend analizi geleceğe dair kestirimler yapmamıza yarayan olay ve olguları analiz için kullanılan çok temel bir yöntemdir. Bir anlamda trend analizi, tarihin bilinen verilerini kullanarak bilinmeyen geleceği tahmin etmek niyetindedir. Bu yöntem araştırmacıya, araştırılan trendlerin etkilemesi beklenen olası geleceklerin etkileri hakkında sistematik bilgiye ulaşmasına yardımcı olur. Trend analizi yapan bazı araştırmacılar gelecek projeksiyonu için, geçmişte benzeri görülmemiş bir geleceğin olmadığını varsayarak çalışmaya başlarlar. Bu durumda araştırmacıların başlangıç noktası tarihsel verilerde olabilmektedir. Bu veriler çalışma konusuna göre; teknolojik, politik, sosyal, ekonomik ve değerler ile ilgili değişimler olabilir (OECD, 2006). Trend analizinde önemli bir nokta da potansiyel güçlükleri ve olasılıkları değerlendirmek için genellikle uzman görüşüne başvurulmasıdır. Bu yüzden trend analizi çalışmalarında görüşmeler sıklıkla kullanılır. Yine de bu ifade trend analizi için sadece uzmanların görüşünden yararlanılacağını düşündürmemeli. Örneğin, eğitimsel trendleri incelemek isteyen bir araştırmacı, öğretmenler ile de görüşmeler yapabilir ya da mevcut durumda, öğretmen görüşlerini toplamak için anket çalışması da yapmak mümkündür. Buradaki amaç mümkün olduğu kadar farklı paydaşların eğitime yön veren durumlar hakkında neler düşündüklerini ve yaşadıklarını toplamak ve bunun gelecek için nasıl etkileri olabileceğini analiz etmektir (Tunalı, 2014). Trend analizleri ayrıca, ikinci aşamada yapılabilecek olan bir senaryo çalışmasına temel teşkil etmektedir. Bu yönü ile trend analizleri, gelecek ile ilgili seçilen olayların etkileri, olasılıklar, sürprize yer olmayan çıkarımlar ve yargıların birleşmesi ile senaryo yaratılmasına da alt yapı oluştururlar (OECD, 2006).

Delfi Anket Yöntemi (Delphi Survey Method)

Delfi yöntemi genel olarak bir problem durumuna ilişkin uzman görüşlerinin sistematik bir biçimde değerlendirilmesinden elde edilen veriler ile karakterize olan bir yöntemdir. Gelecek odaklı konular üzerinde, sorulan çeşitli sorular yardımıyla katılımcı uzmanların fikirlerinin toplanması, organize edilmesi, karşılıklı olarak paylaşılması, öncelikli konu alanlarının belirlenmesi, katılımcı uzmanlar arasında fikir birliği sağlanması ve bu doğrultuda uzmanlara cevapları üzerinde yeniden düşünme fırsatının verilmesine dayanan bir anket (survey) çalışmasıdır (Schmidt, 1997; Linstone & Turoff, 1975; Rowe & Wright, 1999).

Delfi çalışmasındaki amaç, en üst düzeyde fikir birliği içinde bir olaya yönelik öngörude bulunulabilmesidir. Grup yargılarının bireysel yargılardan daha güvenilir olduğunun düşünülmesi, katılımcılar arasında istenmeyen etkileşimin olmaması, sadece ilgili konunun değerlendirilmesi ve sayısallaştırılabilir veri sağlaması sebebiyle yaygın şekilde kullanılmaktadır.



Şekil 2: Delfi yönteminin yapısı

Genel olarak Delfi yönteminin özellikleri şu şekildedir (Schmidt, 1997; Linstone & Turoff, 1975; Rowe & Wright, 1999):

- *Katılımda gizlilik:* Gizlilik, katılımcı uzmanların soruları kimsenin etkisinde kalmadan cevaplamasıyla sağlanmaktadır.
- *Tekrar:* Bir dizi turdan oluşan görüş bildirme formları yoluyla katılımcı uzmanların görüşlerini değiştirebilme olanağı sağlamaktadır.
- *Kontrollü geri besleme:* Tekrarlar yoluyla tüm grup üyeleri diğer üyelerin görüşlerinden haberdar edilmektedir.
- *Grup cevaplarının istatistiksel analizi:* Grup cevapları uygun istatistik teknikleriyle analiz edilerek ortalamalar ve eğilimler bulunur.

Delfi yönteminin birinci turunda genellikle uzmanların konu hakkındaki görüşleri yapılandırılmamış bir form ile toplanır. İkinci turdan itibaren ise görüşler, yapılandırılmış bir form ile organize edilerek istatistiksel analizi yapılır. Anketler, her turda bir önceki turda toplanan cevapları içerir ve bir fikir birliği oluşturacak çoğunluk kararına ulaşıncaya kadar devam eder. Her turdan sonra sonuçlar, uzmanlarla tekrar paylaşılarak görüşlerini yeniden gözden geçirme olanağı sağlanmaktadır ve elde edilen sonuçların önem sırasına göre sıralanması istenmektedir. Son olarak da grup görüş birliğinin sağlanıp sağlanmadığına bakılıp bir sonuca varılır (Şahin, 2001; Dalkey & Helmer, 1963; Okoli & Pawlowsk, 2004).

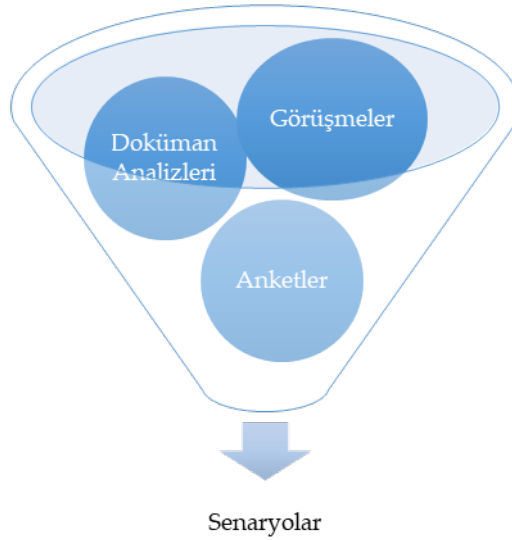
Delfi yöntemi özellikle bir konu hakkında görüş birliği ile bir yargıya ulaşmak istendiği fakat bu toplantılara katılması (zaman, maliyet veya uzaklık yüzünden) mümkün olmayan insanların fikirlerinin toplanması gerektiğinde kullanılabilir. Bunun yanında fikrine başvurulacak olan uzmanların olası bir araya gelme sürecinde birbirleri arasındaki politik,

ideolojik, felsefi fikir ayrılıklarından dolayı söz konusu konunun tartışılmasının zorlaşmasını riske atmamak için de kullanılabilir (Şahin, 2001; Dalkey& Helmer, 1963; Okoli & Pawlowsk, 2004).

Senaryo Yöntemi (Scenario Method)

Senaryo çalışmalarının ilki Amerikan Hava Kuvvetleri için yapılan; Sovyetlerle yapılabilecek olan bir nükleer savaşta olası sonuçları, istenen ve istenmeyen noktaları göstermek için 1950’lerde Herman Kahn ve RAND şirketi tarafından yapılmıştır. Bu çalışma varsayımsal olarak olayların sıralanışını göstermiş ve geleneksel anlamda bir oyun veya bir sinema özeti gibi senaryo ortaya koymuştur (Krebich vd., 2011). Daha sonra, Pierre Wack’ın çalışması ile 1970’lerin başında senaryo yapımı yeni bir boyut kazandı. Bu çalışma 1973’teki petrol krizinin travmatik etkilerini, uluslararası ekonomik sistemdeki beklenmedik değişikliklerin olasılığını açıklamak için yapılmıştır (Berkhout & Hertin, 2002). Bu çalışmanın sonucu olarak senaryo yöntemi, gelecek araştırmaları için daha sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

Senaryo geliştirmenin amacı eldeki verileri bir araya getirip, gelecekte olabilecek bir durumun birçok yönden tanımlanmasının sağlanmasıdır. En genel tabiri ile senaryolar, varsayımsal bir geleceğe dair yapılan uyumlu ve tutarlı tanımlamalardır. Bu tanımlamalar, geçmiş ve bugünün farklı perspektiflerini göz önüne alan ve gelecekte olacak olaylara taban oluşturan yapılardır (Van Notten, 2006). Bu tanımın yapılması içinde Şekil 3’ te belirtildiği gibi hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri ile toplanan veriler kullanılır (Tunalı, 2014).



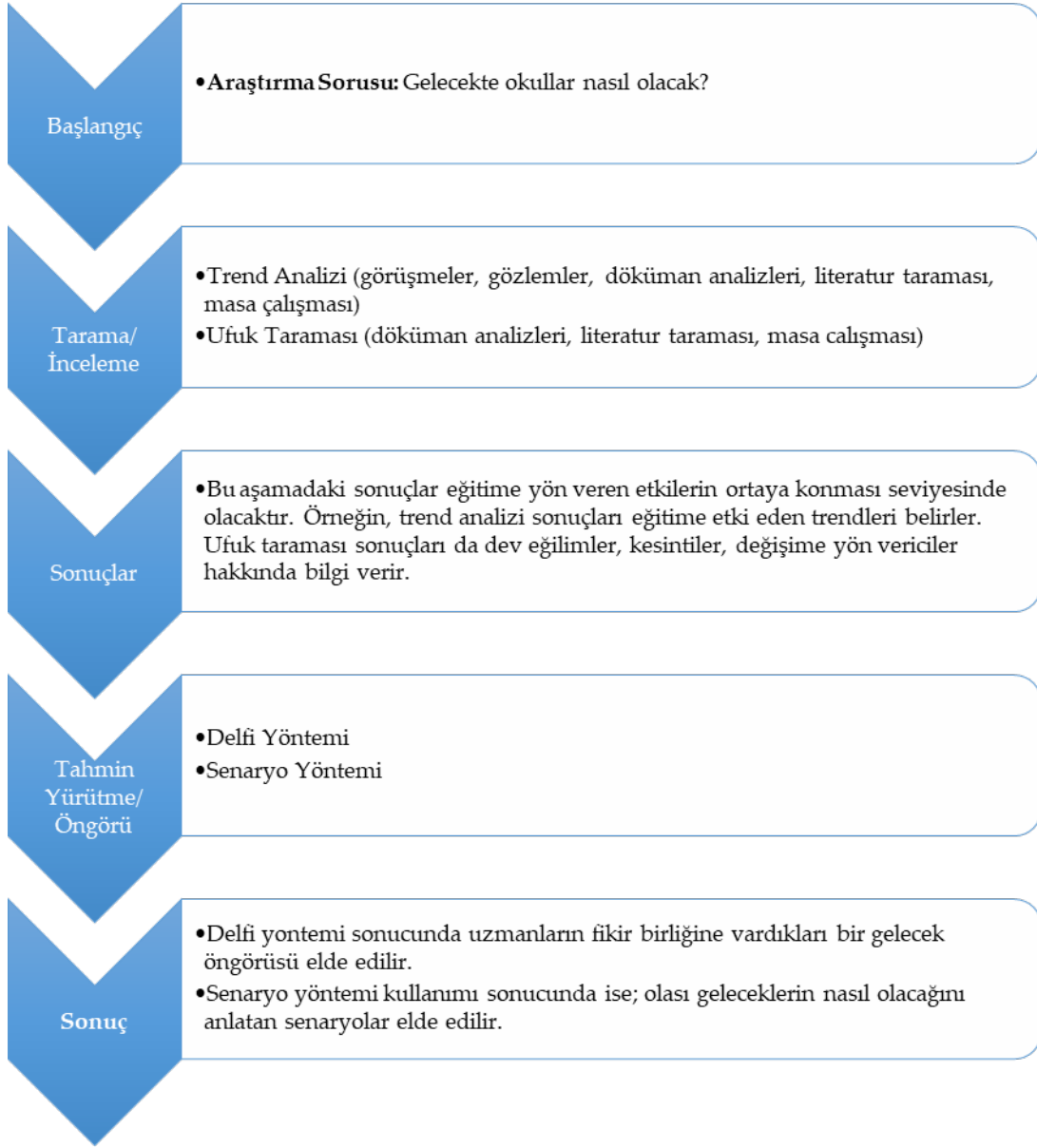
Şekil 3: Senaryoların yazılması için gerekli verilerin kaynakları

Gelecek Araştırma Yöntemlerinin Seçimi ve Kullanımı

Bu bölüme kadar bahsettiğimiz yöntemlerden hangilerini kullanacağımız neyi araştırmak istediğimizle ilgilidir. Her araştırma bir problem veya durum tespiti ile başlar.

“Neden bu durum böyle?” diye düşünmeye başladığımız anda aslında, “Peki ne olmalı?” diye de fikirler üretmeye başlarız. Kendiliğinden yaptığımız bu akıl yürütme aktivitesi bazen bizi doğru sonuçlara götürse de konunun büyüklüğü ve derinliğine göre değerlendirmemiz gereken değişkenlerin çokluğu ve bir anda mı yoksa belli aralıklarla mı gözlenmesi (veri toplanması) gerekliliği gibi durumlar ancak bilimsel yöntemler kullanılarak hesaba katılabilir. Yukarıda bahsettiğimiz yöntemler bugüne kadar eğitim bilimlerinde kullanılan nicel ve nitel yöntemlerin dışında ve onlara alternatif olan yöntemler değildir. Bu yöntemler, nitel veya nicel veri toplama yöntemlerini birleştirip yeni desenler yaratma ve kullanılan yöntemin özelliklerini de göz önüne alarak geleceğe yönelik yeni bir yapı ortaya koyma işidir. Çünkü genel olarak eğitim bilimlerinde kullandığımız yöntemler “Gelecek” üzerine araştırma yapmakta yetersiz kalmaktadır (Tunalı, 2014). Bu iddiaya örnek vermek gerekirse ilk olarak “Tarama Modeli” bir araştırma deseni ile yapılan geleceğe yönelik tutumların ölçüldüğünü farz edelim. Bir tutum ölçeği geliştirip insanların belli bir konudaki geleceğe yönelik tutumlarını ölçebilirsiniz fakat bu tutumlar geleceğin bir göstergesi olmayabilir; hatta daha sonra olacak olaylar ile taban tabana zıt bile olabilir çünkü gelecek, insanların ölçmenin yapıldığı andaki algılayışlarından farklı ve fazla bir yapıdır. Bu yapıyı biz her an yaptığımız her şey ile inşa ettiğimiz için geleceği; sert ve katı değil, daha akışkan bir olasılıklar kümesi olarak düşünmeliyiz. Aynı risk “Fenomenolojik Olgu” çalışmalarında katılımcıların görüşlerine dayanarak “geleceğin eğitimi/ geleceğin okulu” gibi konuların araştırılmasında da vardır. Eğer katılımcılarınız, ne kadar uzman olurlarsa olsunlar, kendi sağduyuları ile cevap veriyorlarsa varılan sonuçlar aynı derecede tutarsız olacaktır. Bir diğer örnek, yöntem olarak; “Gömülü Teori” (Grounded Theory) çalışması kullandığınızı farz edelim. Sonuçta “Gömülü Teori” yöntemi gereği hiçbir hipotez kurmadan, “Geleceğin Okulları” konusu üzerine görüşmeler ve doküman analizleri vb. yöntemlerle çalışmaya başladığınızı farz edin. Sonuçta ortaya, ‘Geleceğin Okulları’ bu şekilde olacaktır diye bir teori çıkartacaksınız. Peki, henüz ortaya çıkmamış bir şey teorize edilebilir mi? Edilmesi gerekir mi? Teorize etme sürecinin en önemli özelliklerinden biri olan yeniden gözlem (veri toplama) ile doğrulama (verification) veya yanlışlama (falsification) süreçlerini “gelecek” konusunda nasıl yürüteceğiz? İşte bahsi geçen tüm bu yöntemlerin gelecek üzerine araştırma yapma konusunda yaşadıkları problemler yüzünden, gelecek araştırmalarının, kendisine has yöntemler ile yapılması elzemdir (Tunalı, 2014).

Önemli olan bir diğer husus da yöntemlerin kullanılması için bir aşamalık ya da diğer bir deyişle derecelendirme söz konusudur (Şekil 4). Özellikle de senaryo yöntemini kullanmak için önce “Trend Analizi” yapmak gerekir. Senaryolar, öncelikle trend analizi sonuçları ve toplanan diğer veriler ile harmanlanarak oluşturulur. Bu çalışmanın başında bahsettiğimiz sorulardan bir tanesini Şekil 4’ü izleyerek ele alırsak, başlangıç aşamasında belirlediğiniz araştırma sorusunu birçok farklı şekilde inceleyebileceğimizi görürüz. Örneğin, sadece masa çalışması/ literatür taraması ile geleceğin okullarının nasıl olacağına dair bir ufuk taraması yapılabilir veya uzman görüşmeleri ve masa çalışması/ literatür taraması birleştirilip bir trend analizi gerçekleştirilebilir. Daha ayrıntılı ve üzerine daha çok tartışılmış bir bilgiye ulaşmak istenirse Delfi Yöntemi bunun için uygun olacaktır.



Şekil 4: Geleceğe Yönelik Araştırmanın Aşamaları

Gelecek araştırmaları yöntemleri içinde, alternatifler üzerinde tartışmayı içeren en üst düzey ürünler ise senaryo yöntemi ile üretilir. Senaryo yönteminin bu komplike yapısı sebebi ile diğer bütün yöntemler ile toplanan verilerin yaratıcı ve vizyoner bir bakış açısı ile birleştirilip sunulması önemlidir. Bu yüzden de bazen tüm gelecek araştırmaları yöntemleri (Delfi Yöntemi dahil) senaryoları oluşturmak için hazırlık çalışması olarak kullanılabilir.

Sonuç

Eğitimin, geleceğe yönelik araştırmaların yapılmasının en önemli olduğu alanlardan bir tanesi olmasının nedeni; eğitimin doğası gereği hep geleceğe yönelik planlama gerektirmesidir. Zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu bir ülkede, bugün okula başlayan bir çocuk 12 yıl sonra hayata atıldığında ihtiyacı olacak bilgi ve beceriler ile donanmış olmalıdır. Bu durumda da eğitimin içeriği, henüz ne olacağını bilmediğimiz; sadece üzerine kestirimlerde bulunduğumuz 12 yıl sonrasındaki zaman ile ilgili öngörülerin etkisine açıktır. Gelecek var olmadığı; gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmadığı için, onu göz ardı etmek bugün işimizi kolaylaştırabilir. Fakat, zaman ilerleyip geline günün şartlarına uymayan beceriler ile mezun olan yoğun bir insan kitlesi ile karşılaşılınca durumu değiştirmek için yapılacaklar çok daha zor olacaktır.

Eğitimin geleceği ile ilgili OECD Eğitim Araştırma ve Geliştirme merkezinin (CERI) yaptığı çalışmalar 1990 yıllarında başladı. Bu çalışmaların odak noktası temel olarak okullara ve okullarla ilgili sorunlara yönelik olmuştur. Okullarla ilgili çalışmaların kökeni 1996'da ülkelerin milli eğitim bakanlarının hayat boyu öğrenmeyi konu aldıkları bir OECD toplantısında başlamıştır. Bakanlar, hayat boyu öğrenme konusunda okulların kritik rollerine dikkat çekmiş ve OECD'ye eğitim alanında farklı düşünceleri tanımlamasını ve değerlendirme yapmasını istemiştir. Proje resmi olarak Aralık 1997'de Hiroşima'da uluslararası bir konferansta faaliyete geçirildi. Bu çalışmanın özü sürüp giden bir paradoksa sebep oluyordu: Eğitimin insanlar ve toplumlar için uzun dönemli gelişme tahsis etmesi gerekirken, verilen kararlar baskın bir şekilde kısa dönemli olma eğilimindeydi. Eğitim politikasında uzun dönemli fikirler ve uygulamaları bir kuraldan ziyade istisna olma durumunda. Bu sebeple, gelecek için eğitim(Schooling for Tomorrow) birçok farklı ülkedeki birçok farklı durumdaki insanların gelecekteki eğitim alanında alternatif düşünceleri için eğitimdeki yapının geliştirilmesi ve kullanılacak aletlerin yararlı olması için düzenlenmiştir (OECD,2006).

Ülkemizde de özellikle son yıllarda eğitim gündemi en çok meşgul eden mevzudur. Çünkü, Bir ülkenin geleceğinin o ülke tarafından üretilen insan sermayesine bağlı olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Özellikle günümüzün bilgi toplumunda; küresel ekonominin hedefi olan Endüstri 4.0 çerçevesinde, eğitimin değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve güncel becerilerle donanmış insanlar yetiştirmek eğitimcilerin görevidir. Türkiye'deki durum göz önüne alındığında; insan sermayesi potansiyeline rağmen ülkemiz eğitim sektöründe ciddi sıkıntılar yaşamaktadır. Ülkemizde eğitim alanında özellikle son yirmi yılda birçok değişiklikler yapılmıştır. Bu çabaları, bir yandan sürekli bir güncel olanı takip etmek gibi algılayanların kadar eğitim sektöründe bir tatminsizlik ve dolayısıyla bir arayış olduğunu düşünenler de vardır. Değişimin hızlı yaşandığı günümüzde, okullara geleceğin koşulları dikkate alınarak bir yön verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bu durumda, tüm önemli problem alanlarının çözümünde kullanılacak ortak çözüm, her bir problemi ele aldığımızda bize kısa vadede çözüm olacağını umduğumuz uygulamalar yerine adım adım ve alanların birbirleri ile olan ilişkilerinin dikkate alınarak oluşturulan politikaları uygulamak olduğu söylenebilir. Uzun dönemli ya da bir başka deyişle; sürdürülebilir politikaların oluşturulması ve politika önerilerine bilimsel veri oluşturma açısından yapılacak

çalışmalara fazlası ile ihtiyaç vardır. Gelecek araştırmaları yöntemlerinin de eğitim araştırmalarında kullanılarak çalışmalarından elde edilecek kanıtların eğitimde yaşanan tatminsizlikleri gidermek adına eğitimcilerin ve eğitim politikası yapanların kararlarında yol gösterici olması umulmaktadır.

Kaynaklar

- Bell, W. (2001). Futures studies comes of age: twenty-five years after the limits to growth. *Futures*, 33(1), 63–76. doi:10.1016/S0016-3287(00)00054-9
- Berkhout, F., & Hertin, J. Foresight Futures scenarios – developing and applying a participative strategic planning tool. *Greener Management International*, (37), 37–52.
- Dalkey, N. C. & Helmer, O. (1963) An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. *Management Science*, 9, s. 458.;
- Hutmacher, W. (2001) *Visions of Decision-makers and Educators for the Future of Schools – Reactions to the OECD Scenarios*. In OECD (Ed.), *Schooling for tomorrow: What schools for the future?* Paris: OECD.
- Iversen J. S (2006) Futures thinking methodologies and options for education, *Think Scenarios Rethink Education OECD Report*.
- Kreibich, R., Oertel, B., & Wölk, M. (2011) Futures Studies and Future oriented Technology Analysis Principles, Methodology and Research Questions. Paper prepared for the 1st Berlin Symposium on Internet and Society,
- Linstone, H. A. & Turoff, M. (1975) *The Delphi Method*, Londra: Addison-Wesley.
- McCain, T. and Jukes, I. (2001) *Windows on the Future: Education in the Age of Technology*. Corwin Press, Inc. California.
- Michel, A. (2001). Schools for an emerging new world. In OECD (Ed.), *Schooling for tomorrow: What schools for the future?* (pp. 217-230). Paris: OECD.
- Miller R. (2001). *21st Century Transitions: Opportunities, Risks and Strategies for Governments and Schools*. In OECD (Ed.), *Schooling for tomorrow: What schools for the future?* Paris: OECD.
- Miller R. (2006). Futures studies, scenarios, and the “possibility-space” approach. In OECD (Ed.), *Schooling for tomorrow: Think Scenarios Rethink Education*. Paris: OECD.
- Naisbitt, J. (1982) *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives*. Warner Books.
- OECD Report (2006) *Starterpack: The Futures Thinking In Action*. Paris: OECD.
- Okoli, C. & Pawlowsk, S. D. (2004) The Delphi Method as a Research Tool: An Example, Design Considerations and Applications. *Information & Management*, 42, s. 16;
- Rowe, G & Wright, G. (1999) “The Delphi Technique as a Forecasting Tool: Issues and Analysis” *International Journal of Forecasting*, 15, s.354.
- Schmidt, R. C. (1997) “Managing Delphi Surveys Using Nonparametric Statistical Techniques” *Decision Sciences*, 28,3, s.763.
- Shostak, A. B. (2010) *Creating the school you want*. New York: R&L Publishing.
- Şahin, A. E. (2001) Eğitim Araştırmalarında Delfi Tekniği ve Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 216
- Tunalı, S. (2014) . *Forecasting schools of the future in globalized society:via scenario development method*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.
- Van Notten, P. (2006) *Scenario development: a typology of approaches*. Think Scenarios Rethink Education OECD Report.

Ergenlerin Özgüven Düzeyi ile Yaşam Amacı ve Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Arasındaki İlişki*

Okan BİLGİN**

Öz: Bu çalışmanın amacı ergenlerin özgüven düzeyleri ile diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Kocaeli’de farklı lise türlerinde öğrenim gören 600 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına dahil edilen öğrenciler uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Öğrencilerin 380’i erkek 220’si kızlardan oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak, ergenlerin özgüven düzeylerini belirlemek amacıyla “Özgüven Ölçeği”, yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeyleri için “Psikolojik İyi Olma Ölçekleri” kullanılmıştır. Veri analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlerin özgüven düzeyleri ile yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular psikolojik danışma ve rehberlikle ilişkilendirilmiş ve yapılacak diğer araştırmalar için öneriler tartışılmıştır..

Anahtar Sözcükler: ergenlik, özgüven, yaşam amacı, diğerleriyle olumlu ilişkiler

The Relationship between Self-Confidence Levels of Adolescents and Life Goal and Positive Relation with Others

Abstract: The aim of this study was to examine the relationship between self-confidence levels of adolescents and life goal and positive relations with others. Correlational design was used in the study. The study sample was composed of 600 students who study at different high schools in Kocaeli and they were selected through convenient sampling. 380 of the students were male, 220 of them were female. Data were collected by using “Self-Confidence Scale” and “Psychological Well Being Scales”. The statistical analyses were performed with Pearson Correlation Analysis. The results of this study showed that there was a positive relationship between self-confidence and life goal and positive relations with others. At the end of the research, the findings are related with psychology counseling and guidance, and suggestions for the other upcoming studies are discussed.

Keywords: adolescent, self-confidence, life goal, positive relations with others

* Bu çalışma Ergenlerde Özgüven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir ve 12-14 Mayıs 2017 tarihinde düzenlenen 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye, e-posta: bilgin.okan@gmail.com

İnsan kişiliğinin en temel özelliklerinden biri olan özgüven, bireyin davranışlarını etkiler ve dinamik bir yapıya sahiptir. Kalıtsal bir özellik olmayan özgüven; aile, okul, çevre gibi faktörlerin etkisi ile kısacası birey yaşadıkça şekillenmektedir (Gökner, 2010; Hambly, 2003). Literatürde özgüven kavramının pek çok tanımı yapılmıştır. Eldeleklioğlu'na (2004) göre özgüven davranışların en önemli belirleyicilerinden biri olup, bireyin kendini sevmesi, yeterli olduğunu düşünmesi, bireyin kendisine yönelik olumlu tutumlarının olması, kendini ve olayları kontrol edebileceği inancı, kendini olduğu gibi kabul etmesi ve kendini her yönüyle tanıması gibi durumlarla ilgili bir kavramdır. Bandura'ya (1997) göre özgüven bireyin kendini değerli hissetme yargısıdır. Hambly (2003), ise özgüveni kişinin kendi yeteneklerine kesin inancı olarak tanımlamıştır. Pervin ve John (2001), özgüvenin bireysel durumlara özgü veya geçici bir tutum olmadığını, aksine genel bir kişilik özelliği olduğunu belirtir. Gökner'a (2010) göre özgüven kişinin bedeni ve davranışıyla kendi dünyası üzerinde denetim ve egemenlik kurduğunu bilmesidir. Akagündüz (2006), özgüveni bireyin kendisine yönelik olumlu duygular geliştirmesi sonucu kendini iyi hissetmesi, bu iyi hissetme sonucunda da kendisi ve çevresindeki kişilerle barışık olması şeklinde tanımlamıştır.

Lindenfield'e (2004) göre özgüven iç ve dış özgüven olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kendini tanıma, kendini sevmek, kendi adına açık hedefler koyma ve pozitif düşünmeyi içeren iç özgüven kavramı, bireyin kendisiyle barışık ve kendisinden memnun olmasına dair inançları ve bu konuda hissettikleridir. Dış özgüven ise iletişim, kendini iyi ifade edebilme, duygularını kontrol edebilme ile ilgilidir ve başkalarına karşı bireyin kendisinden emin olduğu şeklinde verdiği görüntü ve sergilediği davranışlardır. Bireyler hem iç hem de dış özgüveni farkında olmadan çoğu zaman kullanmaktadırlar. Sağlıklı bir iletişim kurabilmek için iç ve dış özgüvenin iyi dengelenmesi gerekmektedir.

Özgüven, kişinin kendini değerlendirmesi sonucu oluşan öznel bir olgudur. Durağan olmayan, koşullara, şartlara ve gelişmelere göre değişebilen özgüven olumlu veya olumsuz olabilir (Soner, 1995). Özgüveni yüksek bireyler genelde iyimser, başarıya isteği olan, zorluklardan yılmayan, yeni düşünce ve deneyimlere açık, araştırmacı, insan ilişkilerinde rahat ve sevecen, sorumluluk yüklenen ve atılgan kişilik özelliklerine sahiptirler (Kasatura, 1998; Mağden ve Aksoy, 1993). Özgüveni düşük kişiler ise, kendilerini başarısız ve değersiz görerek reddedilme korkusu ile sevgi alışverişine girmezler. Bu tarz kişiler, günlük yaşamdaki basit problemleri bile çözemeyeceklerine inanarak devamlı çaresizliğin stres ve kaygısını yaşarlar. Başkalarından çabuk etkilenen bu bireyler, başkalarına bağımlı bir yaşantı sergilerler. Düşük özgüvenli kişiler, kendilerini sürekli olarak başkalarıyla kıyaslarlar. Başkaları üzerinde nasıl etki bıraktıklarını, insanların kendisi hakkında neler düşündüğünü ve kendi yetersizliklerini fark edip etmediklerini merak ederler (Altıntaş, 2015).

Literatür incelendiğinde düşük özgüven düzeyine sahip olmanın bireyler de birçok farklı probleme sebep olduğu görülmektedir. Özgüven ile ilgili yapılan çalışmalarda düşük özgüvenli kişilerin; sınav kaygısı (Başoğlu, 2007), düşük yaşam doyumu (Yiğit, 2010), yüksek anksiyete seviyesi (Merey, 2010), olumsuz beden imajı (Direnfield, 2003; Oktan ve

Şahin, 2010), marka bağımlılığı (Akyıldız, 2010), zorbalık eğilimleri (Umutlu, 2010), stres ve sağlık şikâyetleri (Hildingh, Luepker, Baigi ve Lidell, 2006) gibi ciddi sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Kişiliğin gelişimi boyunca bireyin psikolojik açıdan daha sağlıklı olmasını sağlayan özgüveni, olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin bilinmesi bireyin kendisi, anne babası ve eğitimciler için önem taşımaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında özgüven ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde özgüven düzeyini etkileyen birçok farklı değişkenin bulunduğu görülmektedir. Anne baba tutumu (Günalp, 2007; Onur, 1985; Torucu, 1992), cinsiyet (Byrene, 2000; Ezmeçi, 2012; Güngör, 1989; Kalain ve Freeman, 1994; Liping, 2000; Şar, Avcu ve Işıklar, 2010; Yiğit, 2010), akademik başarı (Erwin ve Kelly, 1985; Soner, 1995), sosyo-ekonomik düzey (Ezmeçi, 2012; Kasatura, 1998; Özkan, 1994; Torucu, 1992), anne-baba eğitim durumu (Ezmeçi, 2012; Özkan, 1994; Yiğit, 2010), fiziksel görünüm (Hildingh et al. 2006), obezite ve anormal yeme tutumu (Alşan, 2005; Dallar, Erdeve, Çakır ve Köstü, 2006; Pınar, 2002), okul türü (Liping, 2000), depresyon (Pınar, 2002), drama etkinlikleri (Paylan, 2013; Gören, 2014) bu değişkenlerden bazılarıdır.

Çocukluk döneminde kazanılamayan özgüven, özellikle ergenlik döneminde bireyin tüm hayatını olumsuz etkileyecektir. Bireyin her anını etkileyen özgüven kimlik karmaşasının yaşandığı ergenlik döneminde daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte özgüvenin en önemli özelliği sonradan öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğudur. Ergen, isterse özgüven düzeyi üzerindeki olumsuz etkileri azaltabilir, hatta tamamen ortadan kaldırabilir. Ergenlikte yaşanan özgüven sorunun çözülmesi ergenin hayatını da olumlu yönde etkileyecektir. Özgüvenin, insanın psikolojik sağlığı açısından son derece önemli bir konu olduğu ve özellikle ergenlik döneminde giderilmeyen özgüven eksikliğinin yaratabileceği olumsuz sonuçların ileride telafisi olmayan sıkıntılar doğurabileceği açıktır (Altıntaş, 2015).

Özgüven kavramı mutlulukla dolayısıyla yaşam amacı ile yakından ilişkili görülmektedir (Aydiner, 2011). Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi, tatmin edici bir hayat yaşayabilmesi için özgüvene sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Özgüven diğer insanlarla iletişimde de kendini göstermektedir. Özgüven düzeyi yüksek olan bireyler, diğer insanlarla daha samimi ve güvenilir ilişkiler geliştirebilmektedir.

Ülkemizde daha önce özgüven düzeyi ile diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmanın yapılmamış olması bu konuda yapılan ilk çalışma olması bakımından araştırmayı önemli kılmaktadır. Özgüven düzeyi ergenin fiziksel ve ruhsal sağlığını, yaşam amacını ve diğer insanlarla ilişkilerini etkilemektedir. Bu çalışmada, ergenlikte özgüven düzeyi ile diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı arasında ki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Üç farklı lise türünde öğrenim gören öğrencilerin özgüven düzeyleri ile yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel desen ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel desenlerde, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2005). Araştırmada ergenlerin özgüven düzeyleri ile diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Kocaeli ilinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kocaeli’nde üç farklı lise türünde öğrenim gören 600 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü okullardaki öğrenciler uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ve lise türlerine göre dağılımı Tablo 1 ve 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma örnekleminin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	220	36.7
Erkek	380	63.3
Toplam	600	100

Tablo 2

Araştırma örnekleminin okul türüne göre dağılımı

Okul Türü	n	%
Anadolu Teknik ve EML	200	33.3
Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	200	33.3
Anadolu Lisesi	200	33.3
Toplam	600	100

Tablo 1 ve 2 incelendiğinde araştırmaya katılan ergenlerin 220'si (%36.7) kız, 380'i (%63.3) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların okul türüne göre dağılımı incelendiğinde, Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 200 öğrenci, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi'nde öğrenim gören 200 öğrenci ve Anadolu Lisesi türünde öğrenim gören 200 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu görülmektedir.

Ölçme Araçları

Özgüven ölçeği. Özgüven ölçeği, Akın (2007) tarafından geliştirilmiştir. Özgüven ölçeğinin maddeleri beş basamaklı Likert ("1" Hiçbir zaman, "2" Ara sıra, "3" Sık sık, "4" Genellikle, "5" Her zaman) bir dereceleme ölçeği şeklinde yazılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükü .30'dan düşük olduğu belirlenen 11 madde ölçekten çıkarılmış ve sonuçta toplam varyansın %43.6'sını açıklayan ve 33 maddeden oluşan iki faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Elde edilen iki faktör altında toplanan maddeler incelendiğinde, birinci faktörde bulunan maddelerin daha çok bireylerin kendilerine yönelik özgüvenleriyle ilişkili olduğu belirlenmiş ve bu faktör 'iç özgüven' adı altında ele alınmıştır. İç özgüven faktörü altında toplanan 17 maddenin faktör yükleri .31 ile .74 arasında değişmekte ve toplam varyansın %26.4'ünü açıklamaktadır. İkinci faktöre yüklenen maddeler daha çok bireylerin dış çevre ve sosyal yaşamlarına yönelik özgüvenleriyle ilişkili olduğu için bu faktör 'dış özgüven' olarak adlandırılmıştır. 16 maddeden oluşan bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri .32 ile .75 arasında değişmekte ve toplam varyansın %17.2'sini açıklamaktadır. Yapı geçerliği çalışmasında faktör yapısının yanında iç özgüven ile dış özgüven arasındaki ilişki de incelenmiş ve iki faktör arasında korelasyon katsayısının .81 olduğu belirlenmiştir.

Güvenirlik çalışmasında Özgüven Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .83, iç özgüven faktörü için .83 ve dış özgüven faktörü için .85 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik puanını belirlemek için ölçek 3 hafta arayla aynı öğrencilere iki kez uygulanmış ve bu iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayılarının ölçeğin bütünü için .94, iç özgüven için .97, dış özgüven için .87 olduğu belirlenmiştir. Yapılan uyum geçerliği çalışmasında Özgüven ölçeği ile Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (Pişkin, 1997) katılımcılara eş zamanlı olarak uygulanmış ve iki ölçek arasındaki korelasyonun .87 olduğu belirlenmiştir. Özgüven Ölçeği için yapılan madde analizi sonucunda madde-toplam test korelasyonlarının .30 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür.

Özgüven Ölçeği'ndeki toplam madde sayısı 33'dür. Bu nedenle 5'li Likert tipi hazırlanan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33'dür. Olumsuz madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde özgüveni göstermektedir. Ölçekten alınan toplam puan madde sayısına (33) bölünerek bireyin özgüven düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. Özgüven Ölçeği'nden alınan 2.5 puanın altı düşük, 2.5 ile 3.5 arası orta, 3.5 ve üzeri puan ise yüksek düzeyde özgüveni göstermektedir.

Psikolojik iyi olma ölçekleri (yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler alt ölçekleri).

Ryff (1989) tarafından geliştirilen, Akın ve Abacı (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (Scales of Psychological Well-Being) altı ölçeğin bileşiminden meydana gelir. Bunlar: 1- Yaşam Amacı Ölçeği, 2- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ölçeği, 3- Çevresel Hakimiyet Ölçeği 4- Bireysel Gelişim Ölçeği, 5- Kendini Kabul Ölçeği, 6- Özerklik Ölçeğidir.

'1' Hiç katılmıyorum, '2' Biraz katılmıyorum, '3' Çok az katılmıyorum, '4' Çok az katılıyorum, '5' Biraz katılıyorum, '6' Tamamen katılıyorum şeklinde 6'lı derecelendirmeye sahip olan Psikolojik İyi Olma Ölçekleri, her bir boyutunda 14 madde olmak üzere toplam 84 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler ölçekleri kullanıldığı için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında bu ölçeklerden bahsedilmiştir.

Ölçeğin orijinal formuyla yapılan ve 321 birey üzerinde yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, iç tutarlılık katsayıları yaşam amacı için .90 ve diğerleriyle olumlu ilişkiler için .91 olarak bulunmuştur. 117 birey üzerinde 6 hafta arayla yapılan çalışmadan elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayıları yaşam amacı için .82 ve diğerleriyle olumlu ilişkiler için .83'tür. Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinin dilsel eşdeğerliğini belirlemek için yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, Türkçe ve orijinal form puanları arasındaki korelasyonların yaşam amacı için .96 ve diğerleriyle olumlu ilişkiler için .96 olduğunu göstermiştir.

Toplam varyansın %6.15'ini açıklayan 14 maddeden oluşan yaşam amacı alt ölçeğinin faktör yükleri .55 ile .88 arasında değişmektedir. 14 maddeden oluşan diğerleriyle olumlu ilişkiler alt ölçeğine ilişkin maddelerin faktör yükleri ise .45 ile .86 arasında değişmekte olup, bu alt ölçek toplam varyansın %6.3'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için yapılan analiz sonucunda iç tutarlılık katsayılarının yaşam amacı için .96 ve diğerleriyle olumlu ilişkiler için .89 olduğu görülmüştür (Akın, 2009).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekler Kocaeli ilinde üç farklı lise türünde öğrenim gören ve tesadüfi olarak seçilen 600 öğrenciye uygulanmıştır. Ergenlerin özgüven düzeyleri ile yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler arasında ne tür bir ilişki (pozitif-negatif) olduğunu tespit edebilmek amacıyla Pearson Momentler Korelasyon Katsayısına bakılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular SPSS 16.00 (Statistical Package for Social Sciences) paket programına aktararak istatistiki analizleri yapılmış ve elde edilen bilgiler çözümlenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan ergenlerin özgüven düzeyleri ile diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı düzeyleri arasındaki ilişkilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ergenlerin özgüvenlerinin cinsiyete göre karşılaştırması Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Özgüvenin cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	n	x	s
Kız	220	128.63	17.87
Erkek	380	131.21	17.32

Ergenlerin yaşam amaçlarının özgüven düzeylerine göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Yaşam amaçlarının özgüven düzeylerine göre ortalamaları ve standart sapmaları

Özgüven	n	x	s
Düşük	40	43.50	20.09
Orta	95	57.12	9.68
Yüksek	465	62.92	9.17

Ergenlerin diğerleriyle olumlu ilişkilerinin özgüven düzeylerine göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Diğerleriyle olumlu ilişkilerin özgüven düzeylerine göre ortalamaları ve standart sapmaları

Özgüven	n	x	s
Düşük	40	44.16	17.83
Orta	95	58.36	10.73
Yüksek	465	66.27	11.24

Ergenlerin özgüven düzeyleri ile diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyondan elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, ergenlerin özgüven ölçeğinden aldıkları puanlar ile diğerleriyle olumlu ilişkiler ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde özgüvenin alt boyutları olan iç özgüven ve dış özgüven ile diğerleriyle olumlu ilişkiler arasında da pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer değişken olan yaşam amacı ile özgüven arasındaki ilişkiye bakıldığında, ergenlerin özgüven ölçeğinden aldıkları puanlar ile yaşam amacı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde özgüvenin alt boyutları olan iç özgüven ve dış özgüven ile yaşam amacı arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tablo 6*Toplam özgüven ve özgüvenin alt boyutları ile diğerleriyle olumlu ilişkiler (doi) ve yaşam amacı arasındaki korelasyonlar*

	Özgüven	İç özgüven	Dış özgüven	Doi	Yaşam Amacı
Özgüven	-				
İç özgüven	,937*	-			
Dış özgüven	,938*	,758*	-		
Doi	,424*	,301*	,494*	-	
Yaşam amacı	,367*	,327*	,362*	,585*	-

Bu sonuca göre örneklem grubundaki ergenlerin özgüven düzeyleri arttıkça yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeyleri de artmaktadır. Benzer şekilde ergenlerin yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeyleri arttıkça özgüven düzeyleri de artmaktadır. Sonucun özgüvenin alt boyutları olan iç özgüven ve dış özgüven için de benzer olduğu ve değişmediği görülmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ergenlerin özgüven düzeyi ile psikolojik iyi olma alt ölçeklerinden yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda özgüven ile yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, ergenlerin özgüven düzeyleri arttıkça yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkileri de artmaktadır.

Özgüven ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun özgüveni nelerin etkilediğine yönelik yapıldığı görülmektedir (Çevikbaş, 2013; Ezmeci, 2012; Günalp, 2007; Kaya, 2015; Liping, 2000; Olesch, 1994; Paylan, 2013; Sarkın, 2012; Şar ve diğerleri, 2010; Theodorakou ve Zervas, 2003; Tokinan, 2008). Literatür incelendiğinde az sayıda çalışmada ise, özgüven ile çeşitli değişkenler arasında ne tür bir ilişkinin olduğunun incelendiği görülmektedir (Başoğlu, 2007; Kurtuldu, 2007; Merey, 2010; Mutluer, 2006; Okyay, 2012; Özcan, 1996). Yapılan çalışmalar incelendiğinde daha önce özgüven ile yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ergenlerin özgüven düzeyi ile yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler arasında ilişki olup olmadığı ve var ise ne tür bir ilişki olduğunun bilinmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaşam amacı, bireylerin yaşamları boyunca uzun vadede ya da kısa vadede ulaşmayı istedikleri bu istekleri için çaba sarf ettikleri; bireyler için anlamlı olan ve içerisinde kişisel gelişim, maddi kazanç, fiziksel görünüm, sosyal sorumluluk, bireysel farkındalık gibi

unsurları barındıran hedeflerdir (Aydiner, 2011). Bu çalışmada ergenlerin özgüven düzeyleri ile yaşam amacı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Sonucun bu şekilde çıkmasının nedenlerinden biri, bireylerin belli yaşam amaçlarına sahip olmaları ve onları gerçekleştirmeleri durumunda elde ettikleri kazanımlar olabilir. Literatür incelendiğinde bireylerin yaşam amaçlarını belirlemelerinin ve onları gerçekleştirmeye çalışmalarının onlara öz-yeterlik duygusu kazandırdığı söylenmektedir (Bandura ve Schunk, 1981). Öz-yeterlik ile özgüvenin birbirlerine yakın kavramlar olduğu düşünülürse bu sonuç bu çalışmada ortaya çıkan bulgularla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Aydıner (2011) üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının, genel öz-yeterlikleri ile ilişkisini incelediği araştırması sonucunda yaşam amaçları ile genel öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yaşam amaçlarının, bireylerin yaşamlarında çeşitli alanlara yönelik elde etmek için çaba sarf ettikleri istekleri olduğu düşünülürse, bu isteklere ulaşma noktasında kendilerine güven duymalarının onlara avantaj sağlayacağı yadsınamaz. Yüksek özgüven düzeyine sahip olmanın yaşam amaçlarına ulaşma noktasında bireylere fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Özgüven düzeyi yüksek olan bireylerin, hayatta karşılaştıkları herhangi bir sorunu daha başarılı bir şekilde çözdüğü, bu durumlara karşı daha dirençli olduğu ve karşılaştıkları güçlüklerle rağmen yaşam amaçlarını belirleyebildikleri düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle her iki kavramın birbirlerini olumlu yönde etkiledikleri söylenebilir. Yani yüksek özgüvenin, yaşam amacını belirlemede ve ona ulaşmada bireye yardımcı olabileceği gibi, yaşam amacına sahip olmanın getirmiş olduğu kazanımlarında bireylerde özgüveni arttırabileceği söylenebilir.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler, bireyin diğer insanlarla samimi ve güvene dayalı kişilerarası ilişkiler kurması, onlara karşı empatik ve şefkatli davranması, sevebilme becerisine sahip ve diğer insanlara yönelik sorumluluğunun bilincinde olması (Akın, 2009) şeklinde tanımlanabilir. Bu araştırma sonuçlarına göre bireylerin özgüven düzeyleri ile diğerleriyle olumlu ilişkiler arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bireylerin özgüven düzeyleri arttıkça diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma düzeyi de artmaktadır. Literatür incelendiğinde, Lackovic ve Dekovic (1990), bireylerin hayatlarındaki önemli diğer kişilerin, özgüven düzeyine etki ettiğini belirtmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Diğer bir çalışmada diğerleri tarafından olumsuz değerlendirme korkusunun din adamlarında özgüven düzeyi ile ilişkisi incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tosun, 2013). Diğerleriyle olumlu ilişkilerin özgüven düzeyini arttırdığı düşünüldüğünde, ilgili araştırmanın bulgularının bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermediği düşünülebilir.

Ergenlerde özgüven düzeyinin, psikolojik iyi olmanın alt ölçeklerinden yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler ile pozitif ilişkisi düşünüldüğünde, ergenlerin bu alanlara yönelik bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu süreçte ilgili meslek elemanları ergenlere çeşitli uygulamalarla destek sunabilir. Örneğin; okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarında ergenlerin özgüven düzeylerini arttırmalarına, yaşam amaçlarını belirlemelerine ve diğer insanlarla iyi ilişkiler kurmalarına yönelik etkinliklerin yer almasını sağlayabilirler. Özgüven düzeyini etkileyen en önemli faktörlerden birinin anne-baba

tutumları olduğu dikkate alındığında, ergenlerin ailelerine yönelik benzer çalışmaların yapılması da yararlı olabilir.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı, çalışma grubunun lise öğrenimine devam eden ergenlerden oluşmasıdır. Araştırma grubunun bir ilden seçilmiş olması da araştırmada elde edilen verilerin genellenebilirliğini düşürmesi açısından negatif bir etkiye sahiptir. Öte yandan elde edilen verilerin literatür ile uyumlu olması araştırmanın pozitif bir özelliğidir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında her sınıf düzeyine özgüven geliştirme, yaşam amaçları belirleme, insan ilişkileri ve iletişim gibi konularda eğitimler düzenlenebilir. Sadece ortaöğretim düzeyinde değil diğer kademelerde de özgüven geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akağündüz, N. (2006). *İnsan yaşamında özgüven kavramı*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Akın, A. (2007). Özgüven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 165-175.
- Akın, A. (2009). *Akılci duyusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A ve Abacı, R. (2008). The scales of psychological well-being: A study of validity and reliability, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 741-750.
- Akyıldız, M. (2010). Özgüven duygusu marka bağlılığını gerçekten artırır mı? *Ege Akademik Bakış*, 10 (3), 933-950.
- Alşan Ç. Z. (2005). *Anormal yeme tutum ve davranışlarının aile ortamı, özgüven ve mükemmeliyetçilikle ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, E. (2015). *Kuramdan uygulamaya özgüven*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 41, 586-598.
- Başoğlu, T. S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Byrne, B. (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence, *Adolescence*, 35(137), 35-37.
- Çevikbaş, M. (2013). *Matematik öğrencilerinin yanlışa verdikleri dönütlerin öğrenci özgüvenleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dallar, Y., Şenay, S., Erdeve, İ. Ç. ve Köstü, M. (2006). Obezite, çocuklarda depresyon ve özgüven

- eksikliğine neden oluyor mu? *Gülhane Tıp Dergisi*, 48, 1-3.
- Direnfield, G. (2003). Going for the brass ring: developing self esteem in children. *Healthy Weight Journal*, 73-75.
- Eldeleklioğlu, Jale. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 111-121.
- Ezmeci, F. (2012). *İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin özgüvenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Göknar, Ö. (2010). *Özgüven kazanmak* (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gören, Y. (2014). *Dramanın öğrencilerin dil öğrenme sürecinde özgüveni ve motivasyonu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Günalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsayıgı düzeylerini etkileyen etmenler*, Basılmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hambly, K. (2003). *Özgüven* (5. Basım) (Çev. Barış Bıçakçı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hildingh, C., Luepker R., Baigi A. & Lidell E. (2006). Stress, health complaints and self-confidence: A Comprasion Between Young Adult Women in Sweden and USA, May.
- Kalaian, A. H. & Freeman, J. D. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching & Teacher Education*, 10 (6), 647-658.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaya, B. (2015). *Görsel sanatlar dersinin öğrencilere özgüven kazandırmada etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtuldu, P. S. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin özgüven düzeyleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lackovic, G. K. & Dekovic M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem, *Adolescence*, 25 (100), 839-846.
- Lindenfield, G. (2004). *Kendine güvenen çocuk yetiştirme*. (Çev. Gülder Tümer). İstanbul: Hyb Yayıncılık.
- Lipinh, Che (2000). A research on university students' development of self-confidence. *Department of Psychology*, East China Normal University, Shanghai.
- Mağden, D. ve Aksoy, C. A. (1993). Ankara Devlet Konservatuarında öğrenim gören adölesan grubu öğrencilerin ruhsal uyum problemlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17 (88), 39-45.
- Merey, B. (2010). Yetişkinlerde özgüven duygusu ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ve kültürlerarası bir yaklaşım. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mutluer, S. (2006). *Özgüven oluşmasında manevi değerlerin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 543-556.

- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim insiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Olesch, S. M. (1994). Enhancing the self-esteem of mildly retarded adult females through dance treatment. *Adler School Of Professional Phsycolgy*.
- Onur, E. P. (1985). Çocuklarda özgüven ve ön koşulları. III. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Psikoloji Derneği Yayınları, Ankara.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7 (3), 4-9.
- Paylan, N. (2013). *İlkokulda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüven gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (2001). *Personality, theory and research*, 8th Edition, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Pınar, R. (2002). Obezlerde depresyon, benlik saygısı ve beden imajı: karşılaştırmalı bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6 (1), 30-41.
- Pişkin, M. (1997). *Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması*. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Adana, Türkiye.
- 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), 1069-1081.
- Sarkın, S. (2012). *Çocuğa yönelik aile içi şiddetin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin iletişim becerileri ve özgüven düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Soner, O. (1995). *Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şar, A. H., Avcu R. ve Işıklar A. (2010). Analyzing undergraduate students' self confidence levels in terms of some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1205-1209.
- Theodorakou, K. & Zervas, Y. (2003). The effects of creative movement teaching method and the traditional teaching method on elementary school childrens self esteem. *Sport, Education And Society*, 8.
- Tokinan, Ö. B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, öz-yeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Torucu, K. B. (1992). 13-14 yaşındaki gençlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve ana-baba tutumlarındaki farklılıkların belirlenip, benlik saygısına etkisinin incelenmesi, *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı*, Saray Tıp Kitabevi, İzmir.
- Tosun, M. (2013). *Din görevlilerinde olumsuz değerlendirme korkusu – özgüven ilişkisi (Afyonkarahisar örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Umutlu, Ç. (2010). *Çocuk dostu okul projesi kapsamında olan ve olmayan ilköğretim okulu öğrencilerinin özgüvenleri ile zorbalık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin benlik saygılarının yaşam doyumu ve bazı özlük nitelikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya..

Yazarlara Yönerge

Yaşadıkça Eğitim Dergisi'ne gönderilen aday makalelerin American Psychological Association (APA) (Amerikan Psikoloji Birliği) yayın kılavuzu 6. basımında (2010) belirlenen ilke ve kurallara uygun olması gerekmektedir. Bu yönerge, yazarlara kolaylık sağlamak açısından APA yayın kılavuzunun bir özetidir. Lütfen eksik hususlar için APA yayın kılavuzuna başvurunuz.

Kapsam

Hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayımlanan Yaşadıkça Eğitim Dergisi eğitim alanında ulusal ve uluslararası sorunları, eğitim politikalarını ve uygulamalarını ele alan, inceleyen, değerlendiren nitel ve nicel araştırmalara ve tartışma yazılarına sayılarında yer vermektedir. Dergi kuram ve uygulama arasında bağ kurarak eğitim biliminin bilgi temeline katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla eğitimin çok çeşitli alanlarında nitel ya da nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmaları yayınlamaktadır. Derginin temel amacı; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretimde ve yetişkin eğitiminde süreçlerin ve çıktılarının iyileştirilmesine katkıda bulunarak kaliteyi artırmak şeklinde ifade edilebilir.

Dil

Yaşadıkça Eğitim Dergisi gönderilecek aday makalelerin tam metinleri Türkçe ya da İngilizce dillerinden biriyle yazılmış olmalıdır. Aday makaleler hem Türkçe "öz" hem de İngilizce "abstract" içermelidir. "Öz"den sonra Türkçe anahtar sözcüklere, "Abstract"tan sonra ise İngilizce "Keywords"e yer verilmelidir.

Biçim

Aday makale MS Word programında, kenarlarından 2.54 boşluk bırakılan A4 boyutu kağıda 12 punto Times New Roman yazı tipi kullanılarak çift aralıklı yazılmalıdır. Her sayfa sağ üst köşeden numaralandırılmalıdır. Metin içerisinde kullanılan istatistiksel semboller eğik yazıyla (italik) olarak verilmelidir. (Örneğin: p, r, F, R2).

Metin içerisinde başlıklandırma sistemi aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilir:

Apa Makale Yazım İlkeleri Doğrultusunda Başlık Düzeyleri	
Başlık Düzeyi	Örnek biçim
1	Ortalanmış, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
2	Sola Yaslı, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
3	Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık
4	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>
5	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>

Başlıklarda kullanılan ve, ile gibi bağlaçlar istisna olarak ilk harfleri küçük yazılır.

Rakamların Kullanımı

Makale içindeki sayılar 10'dan küçük ise harfle (beş, altı....) yazılmalıdır. Ancak istisnai durumlarda numara verilebilir (Örneğin: APA yazım kılavuzunun 3.12 numaralı kısmında....). Cümlelerin başında olmamak şartıyla, 10'dan büyük sayılar rakamla yazılır (Örn. Evren büyüklüğü dikkate alınarak araştırmacının örnekleme 346 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir.). Metin içerisinde kullanılan ölçme birimleri için her zaman rakam kullanılır (Örn. 10 mg'lık dozlar...). İstatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler vb. sayılar her zaman rakamla yazılır (Örn. okul müdürlerinin %35'i, 3 katından fazla....). Parasal değerler, ölçek puanlamasında kullanılan birimler, evren ve örnekleme ilgili sayılar, tarih, yaş ile ilgili ifadeler rakamla yazılır. Kitap bölümleri, tablolar, şekiller, grafikler ve dörtten fazla madde içeren listelere yapılan atıflarda her zaman rakam kullanılır. Küsuratlı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulur. Korelasyon katsayısı gibi 1'den büyük bir değer alamıyorsa ve 1'den küçük bir değer başına "0" konmadan yazılır (Örn., .05). F testi, t testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1'den büyük bir değer alabiliyorsa, 1'den küçük olduğu durumlarda başına "0" konur, küsurat nokta ile ayrılır (Örn., $F(1,136) = 0.76$). Küsuratlı sayılarda, özel bir durum olmadıkça küsuratlı kısım iki rakama yuvarlanır. Yalnızca istatistiksel anlamlılık; p değerleri rapor edilirken yuvarlanmadan ve noktadan sonra ikiden fazla rakamla olduğu gibi rapor edilir (Örn., $p = .035$). Anlaşılabilirliği artırmak amacıyla p değerleri " $p < .10$, $p < .05$, $p < .01$ " şeklinde de kullanılabilir. Ancak p değerleri rapor edilirken, değer .001'den küçük ise " $p < .001$ " şeklinde rapor edilir. Bir cümleye, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlıyorsa, harflerle yazılır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlamamak tercih edilir. (Örn. "Bin dokuzyüz doksaniki yılında yapılan araştırmada Miller..." yerine "Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada..." ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılabilir).

Başlık

Aday Makalenin başlığı 12 kelimeyi ve iki satırı aşmamalıdır. "Yazarın notu" (dipnot) sayfa sonunda yer alır ve yazarın çalıştığı üniversite, bölüm, anabilim dalı, şehir, ülke vb. bilgileri içerir. Ayrıca (varsa) araştırmaya destek sağlayan kurumlara teşekkür kısmı yer alır, ilgili okuyucular için yazarların iletişim bilgisi verilir (yazışma adresi, telefon numarası ve e-posta adresi). Araştırmayla ilgili özel açıklamalar (verilerin başka bir araştırmada kullanılıp kullanılmadığı, bir tez özeti olup olmadığı, daha önce bir kongre, sempozyum gibi yerlerde sunulup sunulmadığı vb.) var ise en son olarak bu durum belirtilir.

Öz ve Abstract

Aday makalenin öz kısmı 150-200 kelime arasında olmalıdır. Ana metin Türkçe ise önce Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler verilmeli. Sonrasında İngilizce başlık, "abstract" ve keywords" yer almalı. Takibinde "Giriş şeklinde başlık atılmadan ana metin yazılmaya başlanmalıdır. Ana metin İngilizce ise sıralama İngilizce başlık, abstract, keywords, Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler şeklinde olmalıdır.

Öz ve abstract yazımında; araştırma makaleleri için araştırma probleminizi mümkünse bir cümle ile belirtiniz. Devamında araştırma yönteminizi, veri kaynaklarınızı, veri toplama

aracınızı ve işlemlerinizi, bulgularınızı, sonuçlarınızı, uygulama önerilerinizi sununuz. Tartışma ya da derleme çalışmalar için bir cümle ile konunuzu belirtiniz. Makalenizin amacını, tartışma konusu ile ilgili kanıt ve kaynakları sununuz. Ana tartışma noktalarını ve ulaştığınız sonucu ifade ediniz. Cümleleriniz en üst düzeyde öz ve bilgilendirici olmalıdır. Tüm araştırmacıların yayımlanmış makalenizin öncelikle “öz” kısmını okuyacaklarını daima göz önünde bulundurunuz ve gerekli özeni gösteriniz.

Giriş

Ana metninizi “Giriş” şeklinde başlık atmadan yazmaya başlayabilirsiniz. Bu ana bölümde ele aldığınız problemi tanıtmamız beklenmektedir. Araştırma gerekçenizi, araştırmanızın önemini, araştırmanızın yayımlanmış diğer araştırmalarla ilişkisini, araştırmanızın kuramsal temellerini uygun paragraflar oluşturarak sunmalısınız.

İlgili çalışmalara atıfta bulunmanız, kendi araştırmanızla ilişkilendirmeniz önem taşımaktadır. Bunu yaparken gereksiz bilgi yüklemelerinden kaçınılması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır. Giriş kısmı mantıksal bir bütünlüğe sahip olmalıdır.

Problem durumunu açıkladıktan ve kuramsal çerçeveyi sunduktan sonra problemin çözümü için kendi yaklaşımınızı sunmanız gerekmektedir. Araştırmanızın anlaşılabilirliğini sağlamak için problemde yer alan değişkenlerin etkili şekilde açıklandığından emin olmalısınız. Bu bölümün kapanışı araştırmanızın amacının açıkça ifade edilmesi, araştırma sorusu ve alt problemlerin sıralanması ile yapılabilir. Bu kısımda alt başlıklar kullanmamalısınız. Uygun paragraflar ve paragraflar arasındaki geçiş cümleleri giriş kısmının mantıksal tutarlılığını sağlayacaktır. Her paragrafın en az üç cümleden oluşması gerektiği de unutulmamalıdır.

Makalenizin bu bölümünde ve diğer bölümlerinde diğer çalışmalara yapacağınız atıflar ya da bu çalışmalardan yapacağınız alıntılar için belli kurallara uymanız gerekmektedir. Diğer çalışmalardan yaptığınız alıntı 40 sözcükten az ise alıntının başlangıç ve bitişinde tırnak işareti kullanmanız yeterlidir.

Örnek:

Tabachnick ve Fidell’e göre (2007), “açımlayıcı faktör analizinin amacı, gözlenen (observed) değişkenler (test maddeleri) arasındaki ilişkileri betimlemek, çok sayıda gözlenen değişkenlerin sayısını indirgeyerek daha az sayıda anlamlı yapılar (faktörler) oluşturmak ve gözlenen değişkenleri kullanarak altta yatan sürece ilişkin operasyonel bir tanım (regresyon eşitliği) oluşturmaktır” (s. 608).

Yapacağınız alıntı 40 sözcükten fazla ise alıntıyı bir paragraf olarak soldan ve sağdan 1.25 cm içeriye alarak blok olarak yazınız. Yapacağınız bu doğrudan alıntılarda hiçbir sözcüğü ya da yazım şeklini değiştirmeyiniz. Yazım hataları yapılmış olsa bile orijinal dokümanı aynen yansıtınız. Sözcük sayısı 40’tan fazla olan bir alıntı aşağıda gösterilmiştir.

Örnek:

Akyüz (2001) Türk eğitim tarihinin belirli dönemlerinde öğretmen yetiştiren kurumlara daha nitelikli olan öğrencilerin çekilmesinin önemsendiğini şu örnekle desteklemektedir:

Örneğin 1848’de Darülmualimin erkek öğretmen okulunun kuruluşunda nitelikli öğretmen adaylarının seçimine önem verilmiştir. Bu amaçla öğrenci sayısının az olmasına, okula sınavla öğrenci alınmasına, adayların kişiliklerine ve davranışlarına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarına dolgun burs verilmesi, öğretim ve sınavların ciddi yapılması, göreve atamada mezuniyet derecesinin dikkate alınması ve boşalan kadroya gitmeyen mezunların diplomasının iptal edilmesi gibi ciddi kurallar getirilmiştir (s. 142).

Bir kaynaktan yaptığınız alıntı miktarı toplamda 500 sözcükten fazla ise kaynağın sahibinden bu alıntılara çalışmanızda yer vermek için izin istemeniz gerekmektedir. Çalışmanızda doğrudan alıntılar dışında diğer çalışmalara atıflar da yer alabilir. Bu atıflar bazen doğrudan alıntı niteliğinde olmayabilir. Bu durumda sayfa numarası kullanılmaz.

Örnek:

İlgili alanyazın incelendiğinde fene yönelik tutumların ölçümü, genel bazda olabildiği gibi, fizik, kimya ve biyoloji tutumları şeklinde de olabilmektedir (Bitner, 1994; Ekici, 2002; Kara ve Özden, 2005; Russell ve Hollander, 1975; Yıldırım ve Çirkinoğlu, 2005).

Yöntem

Yöntem ana başlığı altında araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde açıklanmalı. Bu açıklamalar okuyucuya yönteminizin araştırma amacına uygunluğunu, sonuçlarınızın geçerliği ve güvenilirliğini değerlendirme fırsatı sunmalıdır. Bu sistematik yaklaşım diğer araştırmacılara diledikleri zaman sizin çalışmanızı tekrar etme olanağı sunar.

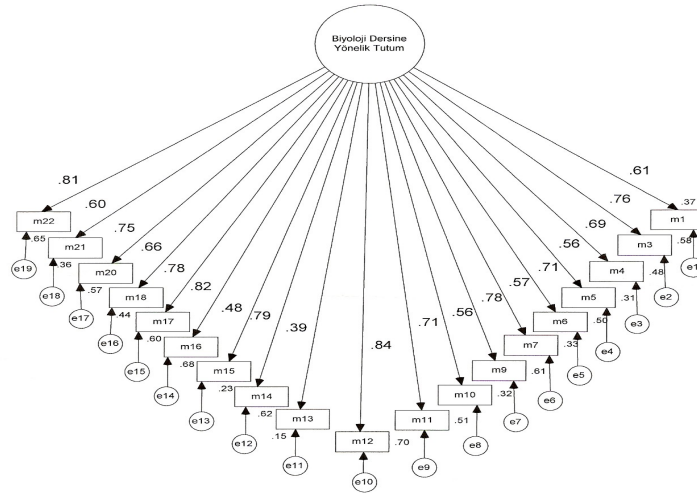
Yöntem bölümünde katılımcılar, veri toplama araçları, araştırma deseni ve araştırma süreci açıklanmalıdır. Nitel çalışmalar için ayrıca veri toplanılan ortamlar, görüşülen kişiler ve görüşmelerin akışı ve uzunlukları hakkında yeterli bilgi sunulmalıdır. Yöntem kısmında nitel araştırmalar için katılımcıların ne şekilde seçildiği belirtilmeli; nicel araştırmalar için evren-örneklem ilişkisi açıklanmalı, örneklem evreni temsil ettiğinin kanıtları sunulmalıdır. Evren, örneklem, çalışma grubu, katılımcılar, veri kaynakları; veri toplama araçları, bunların seçimi, geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi gibi detayları sunmak için alt başlıklar kullanılarak alt bölümler oluşturulabilir.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde; toplanan veriler, kullanılan istatistikler ve veri analiz süreçlerinin detayları da verilerek özetlenmelidir. Verilerin özetlenerek sunulmasında tablo ya da şekil gibi araçlardan uygun olanları seçilmelidir. Tablo numarasının koyu ve dik y, tablo adının ise alt satırda, ilk harfler büyük ve eğik yazıldığına; tabloda sadece yatay çizgilerin kullanıldığına, dik çizgilere yer verilmediğine dikkat ediniz.

Tablo 4*Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğretmenliğe Atanma Durumları*

Atanma Durumu	Mezun Olduğu Lise Türü										Toplam	
	GL		AL		SL		AÖL		KMLÇGE			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Atandı	143	44.1	102	53.7	143	46.6	97	49.7	14	20.9	499	46.1
Atanamadı	181	55.9	88	46.3	164	53.4	98	50.3	53	79.1	584	53.9
Toplam	324	100	190	100	307	100	195	100	67	100	1083	100

 $\chi^2=23.10$ $sd=4$ $p<.01$ 

Şekil 2. Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi

Makalenizde bulunan şekilleri de Şekil 2'deki örneğe uygun hazırlayınız. Şekil numarası ve adının altta yazıldığına, şekil numarasının eğik yazılıp noktayla bittiğine, Şekil adının sadece ilk harf büyük olmak üzere dik yazıldığına dikkat ediniz.

Tartışma ve Öneriler

Bulgularınızı ve sonuçlarınızı sunduktan sonra “Tartışma ve Öneriler” bölümüne başlayabilirsiniz. Bu bölümde elde ettiğiniz sonuçları hipotezlerinizle ya da araştırma sorularınızla ilişkilendirerek tartışmanız, daha önce yapılmış olan çalışmalarla ilişkilendirmeniz ve ilgili alanyazınla bağ kurmanız beklenmektedir. Sonuç ve tartışmalar temelinde oluşturduğunuz kurama ve uygulamaya yönelik önerileriniz bu kısımda etkili bir şekilde sunulmalıdır.

Kaynaklar

Metin içinde alıntı yaptığınız ya da atıfta bulunduğunuz tüm kaynakların “Kaynaklar” bölümünde, bu bölümde alfabetik olarak sıralanan tüm kaynakların metin içinde kullanıldığından emin olunuz. Kaynak gösterme biçimi olarak APA kurallarını dikkate alınız. Makalenizin “Kaynaklar” bölümünü aşağıdaki örnekleri dikkate alarak hazırlayınız.

Kitap / Yabancı Dilde Kitap / Kitap Bölümü:

Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Gay, L. R., ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). [Eğitim araştırması: Analiz ve uygulama için yeterlikler.] (6. baskı). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Şahin, A. E. (2007). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Yay. Haz.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.

Makale / Yabancı Dilde Makale:

Duru, E. ve Balkıs, M. (2007). Sosyal provizyon ölçeğinin psikometrik karakteristikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27(3), 79-90.

Weston, R. ve Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling [Yapısal eşitlik modeli için bir kısa kılavuz]. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans / Doktora Tezi:

Doğan, O. S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

e-Ortamda Erişilen Çalışma:

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. 27 Aralık 2011 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm> adresinden erişildi.