



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2018 • Cilt / Volume 32 • Sayı / Issue 2

© T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi
Istanbul Kültür University

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Editör / Editor in Chief

Dr. Mehmet Toran

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Editör Yardımcısı/ Editorial Assistant

Uzm. Taibe Kulaksız

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Esmahan Ağaoğlu Anadolu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Esmahan Ağaoğlu Anadolu University, Turkey
Dr. Cem Babadoğan Ankara Üniversitesi, Türkiye	Dr. Cem Babadoğan Ankara University, Turkey
Dr. Ali Baykal Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ali Baykal Bahçeşehir University, Turkey
Dr. Gürhan Can Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Gürhan Can Hasan Kalyoncu University, Turkey
Dr. Ayşe Baş Collins Bilkent Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ayşe Baş Collins Bilkent University, Turkey
Dr. Linda Davis Boston Üniversitesi, ABD	Dr. Linda Davis Boston University, USA
Dr. İbrahim Halil Diken Anadolu Üniversitesi, Türkiye	Dr. İbrahim Halil Diken Anadolu University, Turkey
Dr. Süleyman Doğan Ege Üniversitesi, Türkiye	Dr. Süleyman Doğan Ege University, Turkey
Dr. İrfan Erdoğan İstanbul Üniversitesi, Türkiye	Dr. İrfan Erdoğan İstanbul University, Turkey
Dr. Selahattin Gelbal Hacettepe Üniversitesi, Türkiye	Dr. Selahattin Gelbal Hacettepe University, Turkey
Dr. Gary Grossman Arizona State Üniversitesi, ABD	Dr. Gary Grossman Arizona State University, USA
Dr. Nezahat Güçlü Gazi Üniversitesi, Türkiye	Dr. Nezahat Güçlü Gazi University, Turkey
Dr. Ali İlker Gümüşeli Okan Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ali İlker Gümüşeli Okan University, Turkey
Dr. Özge Hacifazlıoğlu Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Özge Hacifazlıoğlu Hasan Kalyoncu University, Turkey
Dr. Alim Kaya Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC	Dr. Alim Kaya Eastern Mediterranean University, North Cyprus
Dr. Sinan Olkun Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC	Dr. Sinan Olkun Final International University, North Cyprus
Dr. Yaşar Özden Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC	Dr. Yaşar Özden Eastern Mediterranean University, North Cyprus
Dr. Filiz Polat Nazarbayev Üniversitesi, Kazakistan	Dr. Filiz Polat Nazarbayev University, Kazakhstan
Dr. Ingrid Pramling Samuelsson Göteborg Üniversitesi, İsveç	Dr. Ingrid Pramling Samuelsson University of Gothenburg, Sweden
Dr. Karen Seashore Minnesota Üniversitesi, ABD	Dr. Karen Seashore Minnesota University, USA
Dr. Gölge Seferoğlu Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye	Dr. Gölge Seferoğlu Middle East Technical University, Turkey
Dr. BettsAnn Smith Michigan State Üniversitesi, ABD	Dr. BettsAnn Smith Michigan State University, USA
Dr. Ronald Sultana Malta Üniversitesi, Malta	Dr. Ronald Sultana Malta University, Malta
Dr. Ali Ekber Şahin Hacettepe Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ali Ekber Şahin Hacettepe University, Turkey
Dr. Hasan Şimşek Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC	Dr. Hasan Şimşek Eastern Mediterranean University, North Cyprus
Dr. Z. Fulya Temel Gazi Üniversitesi, Türkiye	Dr. Z. Fulya Temel Gazi University, Turkey
Dr. Abbas Türnüklü Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye	Dr. Abbas Türnüklü Dokuz Eylül University, Turkey
Dr. Ali Yıldırım Göteborg Üniversitesi, İsveç	Dr. Ali Yıldırım University of Gothenburg, Sweden
Dr. Rengin Zambat Maltepe Üniversitesi, Türkiye	Dr. Rengin Zambat Maltepe University, Turkey

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

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

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Dr. Mehmet Toran

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Basın Ekspres Yerleşkesi 34303 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 2018 / December 2018

ISSN: 1300-1272

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Narsizm Düzeyleri ile Okul İklimine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi An Examination of The Relationship Between Organizational Narcissism Level Of Schools and Teachers' Perception of School Climate <i>Gökhan KAHVECİ, Sedef Selin GÜLAY & Tuğba AVCI</i>	1-15
Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi Investigation of Secondary School Students' Mathematical Anxiety and The Attitudes Towards Learning Mathematics <i>Osman YETGİN & Ahmet KARA</i>	16-27
Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Gelişim İhtiyaçları Career Development Needs of University Students <i>Fidan KORKUT OWEN</i>	28-39
Montessori Materyallerinin Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Küçük Kas Becerilerine Etkisi The Effect of Montessori Materials on Fine Motor Skills of Children with Moderate Mental Retardation <i>Gökhan KAYILI & Akın GÖNEN</i>	40-52
Devamsızlık ve Akademik Başarı: Seçilmiş Ülkeler ve Türkiye Arasında Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme Absenteeism and Academic Achievement: A Comparative Review of Selected Countries and Turkey <i>Umut Birkan ÖZKAN</i>	53-70
7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Akran Zorbalığına Etkisi The Correlation Between Reading Comprehension Skills and Peer Bullying Levels of 7th Graders <i>Yusuf SÜLÜKÇÜ & Hatice ALTUNKAYA</i>	71-82

Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Narsizm Düzeyleri ile Okul İklimine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gökhan KAHVECİ*
Sedef Selin GÜLAY**
Tuğba AVCI***

Öz: Çalışmanın amacı okulların örgütsel narsizm düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilmesidir. Rize'nin Çayeli ilçesinde ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan 233 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın verilerinin toplanmasında "Örgütsel Narsizm" ve "Okul İklimi" ölçekleri kullanılmıştır. Analiz sürecinde SPSS programı kullanılarak, korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiş ve t- Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin örgütsel narsizm düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiş ve örgütsel narsizmin okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel Narsizm, Okul İklimi, İlkokul, Ortaokul, Öğretmenler

An Examination of The Relationship Between Organizational Narcissism Level of Schools and Teachers' Perception of School Climate

Abstract: The purpose of this study is to examine the relationship between organizational narcissism level of schools and teachers' perception of school climate and to evaluate whether this relationship shows a meaningful difference in terms of demographic variables. 233 teachers working in elementary and middle schools in Çayeli county constitute the study group of the research. "Organizational Narcissism" and "School Climate" scales were used in the data collection of the study designed in relational screening model. Correlation and regression analyses were carried out and t-Test, One-way Analysis of Variance (ANOVA); Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test were handled by using the SPSS program in the analysis process. As a result of the analysis of the data, it was found that there was a positively meaningful relation between teachers' organizational narcissism levels and school climate perceptions and that organizational narcissism was a significant predictor of school climate.

Keywords: Organizational Narcissism, School Climate, Elementary School, Middle School, Teachers

Geliş Tarihi: 18.09.2018

Kabul Tarihi: 01.10.2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize, Türkiye, e-posta: gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6753-3395>

**Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize, Türkiye, e-posta: sedefkomurcu@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-1554>

***Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize, Türkiye, e-posta: okumuss.tuba@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2890-2773>

Atıf için/To cite:

Kahveci, G., Gülay, S. S. ve Avcı, T. (2018). Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyleri ile okul iklimine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 1-15.

Narsizm kavramı, kendini aşırı sevme ve beğenme (Uçar ve Konal, 2017) ile birlikte benliğin aşırı bir şekilde ön plana çıkmasıyla çevreye karşı duyulan ilginin azalması olarak tanımlanmaktadır (Timuroğlu ve İşcan, 2008). 1898’ de Ellis’le birlikte literatüre giren ve sudaki aksine âşık olan Narkissos efsanesine dayanan (Akt. Uçar ve Konal, 2017) narsizm, sağlıklı ya da aksine patolojik boyutları olan bireyler veya örgütler tarafından karşılaşılan genellikle davranış bozukluğu olarak ortaya çıkan bir tür psikolojik durumdur (Hamedoğlu ve Potas, 2012). Narsist, genellikle kendisini aşırı derecede önemli gören, özsaygı duyguları abartı derecesinde olan, kendi benliğine karşı çok güçlü bir sevgi besleyen, yaygın olarak empati eksikliği bulunan (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994) kişi olarak ifade edilebilmektedir. Narsistik kişilikler, genellikle, başarı, güzellik, güç, zekası ile başkalarını etkileme gibi amaçlara yönelmektedir. Hedeflerine odaklanan narsistler bu bağlamda diğer insanları çıkarları uğruna kullanmakta da tereddüt etmemektedir (Hamedoğlu ve Potas, 2012).

Narsizm olgusu örgütlerde de karşılaşılan bir durumdur. Örgütsel narsizm, örgütün tüm yapı taşlarıyla beraber kendini olduğundan büyük görmesi ve benliğinin ön plana çıkması olarak tanımlanabilmektedir. Örgütler de insanlar gibi narsistik özelliklere sahip olabilmektedir. Bu durum daha çok örgütlerin varlıklarını koruyabilme ve devam ettirebilme adına geliştirdikleri bir savunma aracı olarak da görülebilmektedir. Nitekim aşırı narsistik tepkilerin, örgütlerin işlevlerinin bozulmasına hatta yok olmasına neden olduğu da ifade edilmektedir. Örgütteki iş görenler paydaşlarını ya da diğer örgütleri kendi çıkarları için kullanmaları beraberinde başarısızlığı da getirebilmektedir (Brown, 1997).

Örgütler kendilerine özgü ilkeler ve değerler ortaya koyar, kimliklerinin gerektirdiği ölçüde davranır ve bu amaca en iyi hizmet eden çalışanları da ödüllendirebilir. Bu davranışlar, diğer iş görenlerin de tavır ve tutumlarında da değişiklik meydana getirir ve zamanla kurum tarafından özümseir (Duchon ve Burns, 2008). Örgütün kendine ait kimliğini oluşturmaya ve bu kimliği koruması için gösterilen çabalar normal karşılanmakla beraber örgütlerde narsistik eğilimin ortaya çıkmasının bir takım sorunları da beraberinde getirdiği açıkça görülmektedir (Ganesh, 2003).

Duchon ve Burns’a (2008) göre, örgütsel narsizm iki farklı şekilde ortaya çıkabilmektedir: Aşırı örgütsel narsizm ve sağlıklı örgütsel narsizm. Aşırı örgütsel narsizm, ahlaki değerler, başkalarına karşı sorumluluk veya ekonomik olarak kazanç sağlama gibi durumları hesaba katmadan örgütü haklı çıkarmak için hiçbir şeyden kaçınmama olarak ifade edilmektedir (Duchon ve Burns, 2008; Ganesh, 2003). Sağlıklı narsizmin ise örgütlerin kendilerine olan güveni koruma, ahlaki değerlere bağlılığı sürdürme, ve karşılaşılan güçlüklerle mücadele etme gibi durumlarda gerekli görülen bir durum olduğu belirtilmektedir (Lubit, 2002). Nitekim sağlıklı narsistik örgütler olaylara gerçekçi bakmakta ve ortaya çıkan durumların hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarını göz ardı etmeden değerlendirebilmektedir. Bunun yanında sağlıklı narsist örgüt, kendi yanlışından dolayı ortaya çıkan başarısızlığı veya kendi emeği olmaksızın şans ile elde edilen başarıyı tarafsız olarak değerlendirebilir (Duchon ve Burns, 2008).

Örgütsel narsizmin ortaya çıkardığı etkileri faydaya dönüştürebilmek için örgütsel narsizmin düzeyinin tanımlanması gerekmektedir. Nitekim bu durum örgütsel narsizm kavramına ve boyutlarına önem kazandırmaktadır. Örgütsel narsizmin alt boyutları ise şöyle sıralanabilir: Liderlik ve otorite, Tanınma isteği, Böbürlenme, Kendine Hayranlık ve Sergileme (Hamedoğlu ve Potas, 2012). Liderlik, narsistik eğilim gösteren örgütlerin diğer örgütler üzerinde yönetici bir güce sahip olduklarını düşünmeleri ve diğer örgütler içinde liderlik rolüne bürünmelerini ifade etmektedir (Brown, 1997). Tanınma isteği, narsist örgütlerin kendilerini olduğundan farklı göstermeleri ve diğer örgütler tarafından tanınmak için sağlıksız davranışlar sergilemeleridir (Duchon ve Burns, 2008). Böbürlenme, aşırı narsistik örgütlerin başarısız ya da haksız olsalar dahi her durumda haklı olduklarını iddia etmeleri ve buna bağlı olarak kendilerini üstün görmeleri olarak ifade edilebilir (Duchon ve Burns, 2008). Kendine hayranlık, aşırı narsistik örgütlerin çeşitli yollarla örgüt içinde veya örgüt dışında gösteriş merakına yönelik tutumlarıdır (Brown, 1997). Sergileme ise, aşırı narsistik örgütlerin başarılarını diğer örgütlere de duyurmak için sıklıkla basın ve yayından yararlanmalarını bununla birlikte kendilerini ön plana çıkarmak için buldukları her fırsatı değerlendirmelerini ifade etmektedir (Stein, 2003).

Okul iklimi, yaygın olarak kullanılan ancak genel kabul görmüş bir tanımı bulunmayan bir terimdir (Johnson ve Stevens, 2006). Okul ortamı veya okul düzeyinde öğrenme ortamı, paylaşılan normların ve beklentilerin sosyal sistemi anlamına gelebilir (Brookover vd., 1978). Öğretmenleri çalıştığı ve öğrettiği psikososyal ortam, öğrencilerin okul kavramına karşı algıları, öğrenciler tarafından sergilenen olumsuz davranışlar veya örgütün fiziksel ve duygusal sağlığı okul iklimi kapsamındadır (Fisher ve Fraser, 1991; Freiberg ve Stein, 1999). Okul iklimi öğretmenlerin çalışma ortamını ne şekilde algıladıklarının bir göstergesi olarak gösterilebilir. Daha özel olarak, iklim öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak algılarının ölçülebilir özelliklerinin bir kümesidir. Bu algılamalar, yöneticilerin liderlik uygulamalarından büyük ölçüde etkilenmekle birlikte, aslında okulun iklimini etkileyen en önemli kişi okul müdürü olarak görülmektedir. Örgütün kontrolünü elinde tutan kişinin yani müdürün liderlik uygulamaları örgütün davranışsal yapının oluşmasına ortam hazırlamaktadır (Hoy ve Clover, 1986). Bu davranışsal yapı örgütlerin iklimini de etkilemektedir.

Yapılan araştırmalarda, okul müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimini etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu belirtilmektedir (Şentürk ve Sağnak, 2012). İklimin örgütsel performans üzerinde büyük etkisi vardır, çünkü öğretmen-öğretmen ve yönetici-öğretmen arasındaki kişisel ilişkiler doğrudan motivasyonu ve davranışları şekillendirmektedir (Litwin ve Stringer, 1968). Örgüt içerisinde çalışanların davranışların oluşmasını ve motive olmasını sağlayan okul iklimi boyutlarının tam olarak neler olduğuna basit ve net bir yanıt olmamasına rağmen (Halpin ve Croft, 1962), Hoy ve Clover (1986) yöneticilerin davranışlarını “destek verici, yönlendirici ve sınırlayıcı” olarak tanımlarken, öğretmen davranışlarını “sorumluluk sahibi, samimi ve ilgisiz” şeklinde betimleyen altı boyut ileri sürmüştür. Söz konusu altı boyut şu şekilde açıklanmıştır:

Destekleyici Müdür: Öğretmenlere karşı ilgili, onların önerilerine açık, kişisel ve mesleki ilgilerine saygılı davranışlar gösterir.

Yönlendirici Müdür: Katı bir yönetim anlayışı benimseyen müdür, bütün öğretmenler ve okul aktiviteleri üzerinde kontrol kurar ve en küçük ayrıntısına kadar denetler.

Sınırlayıcı Müdür: Öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktan çok engelleyici davranışlarda bulunur. Gereksiz evrak işleri, günlük işler ve toplantılarla meşgul ederek, sorumluluklarını aksatmasına neden olur.

Sorumluluk Sahibi Öğretmen: Bu davranış tipine sahip öğretmenin iletişim becerileri yüksektir. Meslektaşlarıyla birlikte çalışmaktan zevk duyar, aynı zamanda hevesli ve örgüt içerisindeki mesleki gelişimlere saygılıdır.

Samimi Öğretmen: Okuldaki diğer öğretmenlere karşı içten davranışlar sergiler ve destek olur. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanırlar ve aralarında yakın ilişkiler sebebiyle güçlü sosyal ilişkiler görülür.

İlgisiz Öğretmen: Mesleki etkinliklere odaklanmakta zorluk yaşar. Öğretmenler üretime dayalı olmayan takım çalışmalarında gereksiz yere zaman harcarlar ve ortak amaçları yoktur. Davranışları genellikle olumsuz olmakla birlikte, meslektaşlarını ve örgütü sürekli eleştirirler.

Davranış biçimlerine ek olarak okul iklimi de *açık iklim ve kapalı iklim* olmak üzere iki başlıkta sınıflandırılmıştır. Belirlenen iklim tiplerine göre, öğretmen ve yönetici davranışlarının içten, olumlu ve destekleyici, ilişkilerin yakın ve sıcak olduğu tür *açık iklimdir*. Açık iklimler gerçekliği merkeze alarak liderlik eden müdürlerden ve kararlı çalışanlardan oluşur. Külfetli evrak işinin, yakın gözetimin olmaması, bir dizi kural ve düzenlemeye ihtiyaç duyulmaması gibi özellikleri taşır (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990). Buna karşın kontrol etme, engelleme ve sınırlama boyutlarının yüksek, örgüt içerisindeki davranışların umursamaz, tahammülsüz ve duygusuz olarak nitelendirildiği tür ise *kapalı iklimdir*. Açık iklimlerde söz konusu özelliklerin tam tersi nitelikler kapalı iklimlerde görülür. Kısaca özetlemek gerekirse, okul iklimi kavramı, a) okul müdürlerinin liderliğinden etkilenen, b) öğretmenler tarafından tecrübe edilmiş, c) üyelerin davranışlarını etkileyen, d) toplumsal algılara dayanan nispeten kalıcı özelliklere sahip bir okul ortamı olarak nitelendirilebilir (Hoy ve Clover, 1986).

Günümüzde eğitim alanında hızlı gelişme ve değişimlere uyum sağlamaya çalışan okullarda ya da diğer

örgütlerde örgütsel narsizm ve okul iklimi kavramları çeşitli değişkenlerle birlikte ele alınarak, değişkenler arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlere etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Örgütsel narsizm kavramı ile öz yeterlilik algısı arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel narsizme yönelik görüşleri ve öz yeterlilikleri arasında olumlu olarak düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bu iki değişken boyutlarının kendi arasında ilişkilerinde olumlu ya da olumsuz yönde düşük seviyede ilişki saptanmıştır (Yurdakul ve Bostancı, 2016). Hamedoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada liselerdeki örgütsel narsizm düzeyinin bazı değişkenlerle arasındaki ilişki incelenmiştir. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre örgütsel narsizmin sosyo-ekonomik düzey ile akademik başarıyla doğru orantılı ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre örgütsel narsizm açısından değerlendirildiğinde özel liselerin devlet liselerinden daha yüksek, Anadolu ve Fen liselerinin ise genel ortaöğretim kurumlarından daha yüksek düzeyde narsizm eğilimi gösterdiği saptanmıştır.

Okul iklimi kavramının, liderlik stilleri ve örgütsel bağlılık ile ilişkisinin incelendiği araştırmada, açık iklimlerde örgütsel bağlılığın olumlu etkilendiği, liderlik stillerinin açık iklimle olumlu ilişkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (John, 2017). Yaratıcılık ve yenilik kavramlarıyla ilişkisinin incelendiği bir başka çalışmada, olumlu okul iklimiyle yaratıcılık ve yenilik arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur (Ekvall, 1996). Okul sağlığı ve etkililiği ile okul ikliminin ilişkisinin incelendiği Hoy, Tarter ve Bliss (1990) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yöneticinin okul başarısında dolaylı, ancak okul sağlığında doğrudan etkili olduğu bulgulanmıştır. Okul ikliminin bireysel davranışa etkisinin araştırıldığı diğer bir çalışmada ise, güvenli iklimin motivasyonu, ilgiyi ve performansı arttırdığı (Neal, Griffin ve Hart, 2000) görülmüştür. Benzer şekilde Demir (2008) de performansın okul ikliminden önemli ölçüde etkilendiği sonucunu bulmuştur. Okul ikliminin, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin araştırıldığı Çekmecelioğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada pozitif ve yaratıcı bir iklimde iş tatmininin arttığı, işten ayrılma niyetinin de azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler dışında, öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmek istendiği bir araştırmada okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu ve olumlu iklimin başarıyı da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Johnson ve Stevens, 2006).

Yurt içi ve yurt dışı kaynaklı tarama sonucunda örgütsel narsizm ve okul iklimi kavramlarını birlikte ele alan çalışmanın bulunmaması bu araştırmayı önemli kılmakla birlikte, alan yazına katkıda bulunacağı da düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre okulların örgütsel narsizm düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ilişkin yanıtlara erişilmeye çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik genel algıları ve destekleyicilik, sınırlayıcılık, yönlendiricilik, samimilik alt boyutlarına yönelik görüşleri nedir?
2. Okulların örgütsel narsizm düzeyleri ve liderlik, tanınma isteği, kendine hayranlık, böbürlenme, sergileme alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri nedir?
3. Okulların örgütsel narsizm düzeyleri ve öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları cinsiyet, yaş, branş, hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okulların örgütsel narsizm düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma öğretmen görüşleri dikkate alınarak ortaöğretim kurumlarının örgütsel narsizm düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış ilişkisel tarama türünde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, mevcut bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi esas alan modeldir. Araştırmada ele alınan durum, olay ya da kişi bulunduğu şartlar içinde, olduğu gibi tanımlanmaya dikkat edilir (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen Rize ilinde görev yapan 137 kadın (%58,8) ve 96 erkek (%41,2) olmak üzere toplam 233 öğretmen yer almaktadır. Katılımcılar yaş dağılımına göre incelendiğinde, 20-30 yaş grubunda 88 (%37,8), 31-40 yaş grubunda 98 (%42,1), son olarak 41-50 yaş grubunda ise 47 (%20,2) öğretmenin olduğu görülmektedir. Hizmet yılı faktörü ele alındığında ise 1-10 yıl arası 125 (%53,6), 11-20 yıl arası 85 (%36,5), 21 ve üzeri hizmette bulunan öğretmenlerin araştırmada yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte branş kategorisine göre öğretmenler değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmeni 161 (%69,1) ve branş öğretmeni 72 (%30,9) şeklindedir. Son olarak okul türüne bakıldığında ise ilkokul öğretmeni 90 (%38,6), branş öğretmeni 143 (%61,4) bireyin katılımcı olarak araştırmada yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri, Rize ilinin Çayeli ilçesinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan kişisel ve mesleki bilgi formu, örgütsel narsizm ve okul iklimi ölçeklerinden oluşan veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Okullara bizzat gidilerek araştırmada katılımcı olmaya gönüllü öğretmenlere veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda 233 ölçeğin analize uygun olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada ölçek formu üç kısımdan meydana gelmektedir. Birinci kısımda katılımcıların “cinsiyet, yaş, branş, hizmet yılı, görev yapılan ortaöğretim türü” gibi demografik bilgilerini elde etmeye yönelik “Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu”, ikinci kısımda “Örgütsel Narsizm Ölçeği”, üçüncü kısımda ise “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan söz konusu ölçeklerle ilgili detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Örgütsel Narsizm Ölçeği: Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyleriyle ilgili görüşlerini saptayabilmek için Hamedoğlu ile Potas (2012)’ın Türkçe’ye uyarladığı Örgütsel Narsizm Ölçeği 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin liderlik boyutunda 12, tanınma isteği boyutunda 7, böbürlenme boyutunda 5, kendine hayranlık boyutunda 6 ve son olarak sergileme boyutunda ise 4 madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik tespitinin sonucunda ise Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .95 şeklinde bulunmuştur. Bu araştırmada ise, güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için .96 olarak bulunurken, liderlik boyutunda .92, tanınma isteği boyutunda .86, böbürlenme boyutunda .80, kendine hayranlık boyutunda .82 ve sergileme boyutunda .74 olarak hesaplanmıştır.

Okul İklimi Ölçeği: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul ikliminin belirlenmesine yönelik Halpin ve Croft tarafından geliştirilen 42 madde ve 6 boyuttan oluşan “Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği”, Kavgacı (2010) tarafından uyarlama çalışmasının ve 120 öğretmene ön uygulamasının yapılması sonucunda 25 maddelik ve 4 boyutlu bir ölçek halini almıştır. Ölçeğin alt boyutlarındaki her bir ifadeye yönelik madde toplam korelasyon katsayısı .30’un altında çıkması sebebiyle 17 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinde destekleyicilik boyutunda 8, sınırlayıcılık boyutunda 4, yönlendiricilik boyutunda 5 ve samimilik boyutunda 8 madde yer almaktadır. Uyarlanan ölçeğin güvenirliğini tespit etmek için gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda, Cronbach’s Alpha katsayısı tüm ölçek için .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise, güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .88 olarak hesaplanırken, destekleyicilik boyutunda .93, sınırlayıcılık boyutunda .80, yönlendiricilik boyutunda .82 ve samimilik boyutunda .85 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Katılımcılara uygulanan kişisel ve mesleki bilgi formlarına yönelik çeşitli istatistiki ölçümlerden yararlanılmış ve neticede ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Örgütsel narsizm ve okul iklimi ölçeğinden elde edilen verilerin yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, branş, hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için parametrik testlerden t- Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve parametrik olmayan Mann Whitney- U testi ile Kruskal Wallis H testinin kullanılması uygun görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel narsizmin okul iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

İlkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel narsizm ve okul iklimi algıları Tablo I’de sunulmuştur.

Tablo I

Öğretmenlerin Örgütsel Narsizm ve Okul İklimi Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss
Liderlik	233	3.14	0.83
Tanınma İsteği	233	3.53	0.86
Böbürlenme	233	3.47	0.81
Kendine Hayranlık	233	3.26	0.83
Sergileme	233	3.08	0.85
Örgütsel Narsizm	233	3.29	0.75
Destekleyicilik	233	2.85	0.77
Sınırlayıcılık	233	2.78	0.71
Yönlendiricilik	233	2.55	0.64
Samimilik	233	2.76	0.57
Okul İklimi	233	2.59	0.42

Tablo I’e göre öğretmenlerin örgütsel narsizm algılarının boyutlara göre ortalamaları liderlik için $\bar{X}=3.14$; tanınma isteği için $\bar{X}=3.53$; böbürlenme için $\bar{X}=3.47$; kendine hayranlık için $\bar{X}=3.26$; sergileme için $\bar{X}=3.08$; ve örgütsel narsizmin toplamı için $\bar{X}=3.29$ şeklindedir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları boyut bazında incelendiğinde ise destekleyicilik için $\bar{X}=2.85$; sınırlayıcılık için $\bar{X}=2.78$; yönlendiricilik için $\bar{X}=2.55$; samimilik için $\bar{X}=2.76$ ve okul ikliminin toplamı için $\bar{X}=2.59$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel narsizm ve okul iklimi algıları en yüksek tanınma isteği ve destekleyicilik; en düşük sergileme ve yönlendiricilik boyutlarında gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel narsizm ve okul iklimi algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik t-Testi ve Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo II’de verilmiştir.

Tablo II

Öğretmenlerin Örgütsel Narsizm ve Okul İklimi Algılarına İlişkin Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	F	t	SD	p
Liderlik	Kadın	137	3.05	0.84	.119	-1.919	231	.056
	Erkek	96	3.26	0.80				
Tanınma İsteği	Kadın	137	3.47	0.89	.448	-1.434	231	.153
	Erkek	96	3.63	0.80				
Böbürlenme	Kadın	137	3.46	0.83	.007	-1.198	231	.843
	Erkek	96	3.48	0.78				
Kendine Hayranlık	Kadın	137	3.21	0.86	.585	-.932	231	.352
	Erkek	96	3.32	0.79				
Örgütsel Narsizm	Kadın	137	3.24	0.78	.419	-1.224	231	.222
	Erkek	96	3.37	0.71				
Destekleyicilik	Kadın	137	2.76	0.79	.853	-2.049*	231	.042
	Erkek	96	2.97	0.73				
Sınırlayıcılık	Kadın	137	2.87	0.69	.243	2.267*	231	.024
	Erkek	96	2.65	0.73				
Yönlendiricilik	Kadın	137	2.49	0.68	2.810	-1.755	231	.081
	Erkek	96	2.64	0.56				
Samimilik	Kadın	137	2.72	0.57	.017	-1.141	231	.255
	Erkek	96	2.81	0.56				

Okul İklimi	Kadın	137	2.53	0.43	2.547	-2.968*	231	.003
	Erkek	96	2.69	0.40				
	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p		
Sergileme	Kadın	137	112.95	15474.50	-1.100			.271
	Erkek	96	122.78	11786.50				
						F=5.735	p=.017	

*p<.05

Tablo II incelendiğinde öğretmenlerin algıları örgütsel narsizm ölçeğinin toplamı [$t_{(231)}=-1.224$; $p>.05$], liderlik ($t_{(231)}=-1.919$; $p>.05$), tanınma isteği ($t_{(231)}=-1.434$; $p>.05$), böbürlenme ($t_{(231)}=-.198$; $p>.05$), kendine hayranlık ($t_{(231)}=-.932$; $p>.05$) ve sergileme ($Z=-1.100$; $p>.05$) boyutları cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul iklimi algılarına bakıldığında ise yönlendiricilik ($t_{(231)}=-1.755$; $p>.05$) ve samimilik ($t_{(231)}=-1.141$; $p>.05$) boyutlarından anlamlı farklılık bulunmazken, okul iklimi ölçeğinin toplamı ($t_{(231)}=-2.968$; $p<.05$), destekleyicilik ($t_{(231)}=-2.049$; $p<.05$) ve sınırlayıcılık ($t_{(231)}=2.267$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağına bakıldığında, okul iklimi ölçeğinin toplamı ($\bar{X}=2.69$) ve destekleyicilik ($\bar{X}=2.97$) boyutunda erkek öğretmenlerin algıları daha yüksek düzeyde iken; sınırlayıcılık ($\bar{X}=2.87$) boyutunda kadın öğretmenlerin algıları daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel narsizm ve okul iklimi algılarının yaşa göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo III'te verilmiştir.

Tablo III

Öğretmenlerin Örgütsel Narsizm ve Okul İklimi Algılarına İlişkin Yaş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi										
	Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	V. K	K.T	SD	K.O	F	p
Liderlik	20-30	88	3.13	0.92	GA	.352	2	.176	.256	.774
	31-40	98	3.11	0.78	Gİ	158.213	230	.688		
	41üzeri	47	3.21	0.77	Toplam	158.566	232			
Tanınma İsteği	20-30	88	3.49	0.93	GA	.636	2	.318	.430	.651
	31-40	98	3.59	0.81	Gİ	170.007	230	.739		
	41üzeri	47	3.49	0.82	Toplam	170.643	232			
Böbürlenme	20-30	88	3.48	0.85	GA	.038	2	.019	.029	.971
	31-40	98	3.46	0.77	Gİ	152.063	230	.661		
	41üzeri	47	3.45	0.83	Toplam	152.101	232			
Kendine Hayranlık	20-30	88	3.25	0.91	GA	.035	2	.017	.025	.975
	31-40	98	3.27	0.80	Gİ	159.910	230	.695		
	41üzeri	47	3.23	0.77	Toplam	159.945	232			
Sergileme	20-30	88	3.06	0.93	GA	.167	2	.083	.115	.892
	31-40	98	3.11	0.83	Gİ	167.341	230	.728		
	41üzeri	47	3.05	0.75	Toplam	167.508	232			
Örgütsel Narsizm	20-30	88	3.28	0.82	GA	.032	2	.016	.028	.972
	31-40	98	3.31	0.71	Gİ	131.476	230	.572		
	41üzeri	47	3.29	0.71	Toplam	131.508	232			
Sınırlayıcılık	20-30	88	2.89	0.61	GA	1.900	2	.950	1.884	.154
	31-40	98	2.71	0.80	Gİ	115.967	230	.504		
	41üzeri	47	2.71	0.69	Toplam	117.867	232			
Yönlendiricilik	20-30	88	2.58	0.67	GA	.144	2	.072	.177	.838
	31-40	98	2.53	0.65	Gİ	93.638	230	.407		
	41üzeri	47	2.52	0.54	Toplam	93.782	232			
Samimilik	20-30	88	2.81	0.60	GA	.403	2	.202	.624	.536
	31-40	98	2.73	0.59	Gİ	74.215	230	.323		
	41üzeri	47	2.71	0.46	Toplam	74.618	232			
Okul İklimi	20-30	88	2.59	0.42	GA	.002	2	.001	.005	.995
	31-40	98	2.59	0.45	Gİ	41.407	230	.180		
	41üzeri	47	2.60	0.37	Toplam	41.409	232			

Kruskal Wallis H Testi								
	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X²	SD	p
				Levene	p			
Destekleyicilik	20-30	88	120.04					
	31-40	98	113.72	5.216	.006	.426	2	.808
	41üzeri	47	118.15					

Not: V.K: Varyansın Kaynağı; K.T: Kareler Toplamı; K.O: Kareler Ortalaması; G.A: Gruplar Arası; G.İ: Gruplar İçi

Tablo III'e göre öğretmenlerin algılarının örgütsel narsizmin toplamı [$F_{(230)}=.028$; $p>.05$], liderlik ($F_{(230)}=.256$; $p>.05$), tanınma isteği ($F_{(230)}=.430$; $p>.05$), böhürlenme ($F_{(230)}=.029$; $p>.05$), kendine hayranlık ($F_{(230)}=.025$; $p>.05$) ve sergileme ($F_{(230)}=.115$; $p>.05$) boyutları, okul ikliminin toplamı ($F_{(230)}=.005$; $p>.05$), destekleyicilik ($X^2_{(2)}=.426$; $p>.05$), sınırlayıcılık ($F_{(230)}=1.884$; $p>.05$), yönlendiricilik ($F_{(230)}=.177$; $p>.05$) ve samimilik ($F_{(230)}=.624$; $p>.05$) boyutları için yaşa göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguya göre farklı yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin örgütsel narsizm ve okul iklimi algıları benzer şekilde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel narsizm ve okul iklimi algılarının branşa göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik t-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo IV'te verilmiştir.

Tablo IV

Öğretmenlerin Örgütsel Narsizm ve Okul İklimi Algılarına İlişkin Branş Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

	Branş	n	$\bar{X}$	Ss	F	t	SD	p
Liderlik	Sınıf	161	3.17	0.81	1.192	.934	231	.351
	Branş	72	3.06	0.86				
Tanınma İsteği	Sınıf	161	3.49	0.84	1.063	-1.186	231	.237
	Branş	72	3.63	0.89				
Böhürlenme	Sınıf	161	3.45	0.81	.127	-.569	231	.570
	Branş	72	3.51	0.81				
Kendine Hayranlık	Sınıf	161	3.27	0.85	.922	.293	231	.770
	Branş	72	3.23	0.78				
Sergileme	Sınıf	161	3.15	0.81	1.480	1.869	231	.063
	Branş	72	2.92	0.91				
Örgütsel Narsizm	Sınıf	161	3.30	0.76	.021	.296	231	.767
	Branş	72	3.27	0.75				
Destekleyicilik	Sınıf	161	2.90	0.76	.250	1.562	231	.120
	Branş	72	2.73	0.80				
Sınırlayıcılık	Sınıf	161	2.72	0.69	.217	-1.984*	231	.048
	Branş	72	2.92	0.74				
Yönlendiricilik	Sınıf	161	2.61	0.64	.807	2.316*	231	.021
	Branş	72	2.41	0.61				
Samimilik	Sınıf	161	2.72	0.54	2.659	-1.375	231	.171
	Branş	72	2.83	0.62				
Okul İklimi	Sınıf	161	2.63	0.43	.090	1.960	231	.051
	Branş	72	2.51	0.41				

* $p<.05$

Tablo IV incelendiğinde öğretmenlerin algıları örgütsel narsizm ölçeğinin toplamı [$t_{(231)}=.296$; $p>.05$], liderlik ($t_{(231)}=.934$; $p>.05$), tanınma isteği ($t_{(231)}=-1.186$; $p>.05$), böhürlenme ($t_{(231)}=-.569$; $p>.05$), kendine hayranlık ($t_{(231)}=.293$; $p>.05$) ve sergileme ($t_{(231)}=1.869$; $p>.05$) boyutları için branşa göre istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Okul iklimi algılarına bakıldığında ise okul iklimi ölçeğinin toplamı ($t_{(231)}=1.960$; $p>.05$), destekleyicilik ($t_{(231)}=1.562$; $p>.05$) ve samimilik [$t_{(231)}=-1.375$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, sınırlayıcılık ($t_{(231)}=-1.984$; $p<.05$) ve yönlendiricilik ($t_{(231)}=2.316$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılığa bakıldığında sınırlayıcılık ($\bar{X}=2.92$) boyutunda branş öğretmenlerinin algıları daha yüksek düzeyde iken; yönlendiricilik ($\bar{X}=2.61$) boyutunda sınıf öğretmenlerinin algıları daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel narsizm ve okul iklimi algılarının hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo V'te verilmiştir.

Tablo V

Öğretmenlerin Örgütsel Narsizm ve Okul İklimi Algılarına İlişkin Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi										
	Hizmet Yılı	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	V. K	K.T	SD	K.O	F	p
Liderlik	1-10	125	3.07	0.90	GA	3.091	2	1.545	2.286	.104
	11-20	85	3.29	0.73	Gİ	155.475	230	.676		
	21üzeri	23	2.98	0.67	Toplam	158.566	232			
Tanınma İsteği	1-10	125	3.48	0.91	GA	2.319	2	1.159	1.584	.207
	11-20	85	3.66	0.80	Gİ	168.324	230	.732		
	21üzeri	23	3.37	0.69	Toplam	170.643	232			
Böbürlenme	1-10	125	3.43	0.85	GA	.989	2	.494	.753	.472
	11-20	85	3.55	0.76	Gİ	151.112	230	.657		
	21üzeri	23	3.38	0.76	Toplam	152.101	232			
Kendine Hayranlık	1-10	125	3.25	0.90	GA	.673	2	.337	.486	.616
	11-20	85	3.31	0.77	Gİ	159.271	230	.692		
	21üzeri	23	3.12	0.63	Toplam	159.945	232			
Örgütsel Narsizm	1-10	125	3.24	0.82	GA	2.000	2	1.000	1.776	.172
	11-20	85	3.41	0.68	Gİ	129.509	230	.563		
	21üzeri	23	3.16	0.59	Toplam	131.508	232			
Destekleyicilik	1-10	125	2.85	0.80	GA	.005	2	.003	.004	.996
	11-20	85	2.85	0.75	Gİ	138.932	230	.604		
	21üzeri	23	2.83	0.72	Toplam	138.938	232			
Sınırlayıcılık	1-10	125	2.83	0.67	GA	1.712	2	.856	1.695	.186
	11-20	85	2.67	0.79	Gİ	116.155	230	.505		
	21üzeri	23	2.91	0.65	Toplam	117.867	232			
Yönlendiricilik	1-10	125	2.51	0.67	GA	1.794	2	.897	2.243	.108
	11-20	85	2.65	0.59	Gİ	91.988	230	.400		
	21üzeri	23	2.38	0.58	Toplam	93.782	232			
Samimilik	1-10	125	2.75	0.59	GA	.499	2	.249	.774	.462
	11-20	85	2.80	0.56	Gİ	74.119	230	.322		
	21üzeri	23	2.63	0.45	Toplam	74.618	232			
Okul İklimi	1-10	125	2.57	0.42	GA	.687	2	.343	1.940	.146
	11-20	85	2.66	0.44	Gİ	40.722	230	.177		
	21üzeri	23	2.48	0.34	Toplam	41.409	232			
Kruskal Wallis H Testi										
	Hizmet Yılı	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Levene	Homojenlik Testi p		X ²	SD	p	Fark
Sergileme	1-10	125	109.08							
	11-20	85	131.26	4.633	.011		6.054*	2	.048	>1
	21üzeri	23	107.37							

Not: * $p < .05$; V.K: Varyansın Kaynağı; K.T: Kareler Toplamı; K.O: Kareler Ortalaması; G.A: Gruplar Arası; G.İ: Gruplar İçi

Tablo V'e göre öğretmenlerin algıları örgütsel narsizmin toplamı ($F_{(230)}=1.776$; $p>.05$), liderlik ($F_{(230)}=2.286$; $p>.05$), tanınma isteği ($F_{(230)}=1.584$; $p>.05$), böbürlenme ($F_{(230)}=.753$; $p>.05$) ve kendine hayranlık ($F_{(230)}=.486$; $p>.05$) boyutları, okul ikliminin toplamı ($F_{(230)}=1.940$; $p>.05$), destekleyicilik ($F_{(230)}=.004$; $p>.05$), sınırlayıcılık ($F_{(230)}=1.695$; $p>.05$), yönlendiricilik ($F_{(230)}=2.243$; $p>.05$) ve samimilik ($F_{(230)}=.774$; $p>.05$) boyutları için hizmet yılına göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermezken; sergileme ($X^2_{(2)}=6.054$; $p<.05$) boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın kaynağına bakıldığında 11-20 yıl ($Sıra Ort=131.26$) hizmet süresine sahip öğretmenlerin algıları 1-10 yıl ($Sıra Ort=109.08$) hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütsel narsizm ve okul iklimi algılarının okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik t-Testi ve Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo VI'da verilmiştir.

Tablo VI*Öğretmenlerin Örgütsel Narsizm ve Okul İklimi Algılarına İlişkin Okul Türü Değişkeni Açısından t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Okul Türü	<i>n</i>	$\overline{X}$	<i>Ss</i>	F	t	SD	p
Liderlik	İlkokul	90	3.19	0.84	.075	.760	231	.448
	Ortaokul	143	3.10	0.82				
Tanınma İsteği	İlkokul	90	3.66	0.85	.086	1.823	231	.070
	Ortaokul	143	3.45	0.86				
Böbürlenme	İlkokul	90	3.58	0.85	.285	1.604	231	.110
	Ortaokul	143	3.40	0.78				
Kendine Hayranlık	İlkokul	90	3.35	0.82	.268	1.410	231	.160
	Ortaokul	143	3.19	0.83				
Sergileme	İlkokul	90	3.16	0.82	.530	1.101	231	.272
	Ortaokul	143	3.03	0.87				
Örgütsel Narsizm	İlkokul	90	3.39	0.76	.029	1.487	231	.138
	Ortaokul	143	3.24	0.75				
Destekleyicilik	İlkokul	90	2.82	0.78	.113	-429	231	.669
	Ortaokul	143	2.86	0.77				
Sınırlayıcılık	İlkokul	90	2.94	0.64	2.197	2.805*	231	.005
	Ortaokul	143	2.68	0.74				
Yönlendiricilik	İlkokul	90	2.54	0.63	.431	-077	231	.939
	Ortaokul	143	2.55	0.64				
Okul İklimi	İlkokul	90	2.59	0.43	.121	-126	231	.900
	Ortaokul	143	2.60	0.42				
	Okul Türü	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Top.		Z		p
Samimilik	İlkokul	90	135.89	12230.00		-3.401*		.001
	Ortaokul	143	105.11	15031.00				
F=3.962							p=.048	

*p<.05

Tablo VI'ya göre öğretmenlerin algıları örgütsel narsizm ölçeğinin toplamı ($t_{(231)}=1.487$; $p>.05$), liderlik ($t_{(231)}=.760$; $p>.05$), tanınma isteği ($t_{(231)}=1.823$; $p>.05$), böbürlenme ($t_{(231)}=1.604$; $p>.05$), kendine hayranlık ($t_{(231)}=1.410$; $p>.05$) ve sergileme ($t_{(231)}=1.101$; $p>.05$) boyutları okul türüne göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul iklimi algılarına bakıldığında ise okul iklimi ölçeğinin toplamı ($t_{(231)}=-.126$; $p>.05$), yönlendiricilik ($t_{(231)}=-.077$; $p>.05$) ve destekleyicilik ($t_{(231)}=-.429$; $p>.05$) boyutlarından anlamlı farklılık bulunmazken; samimilik ($Z=-3.401$; $p<.05$) ve sınırlayıcılık ($t_{(231)}=2.805$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağına bakıldığında, samimilik (Sıra Ort=135.89) ve sınırlayıcılık ($\bar{X}=2.94$) boyutlarında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algıları ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel narsizm ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo VII'de verilmiştir.

Tablo VII*Örgütsel Narsizm ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*

	Liderlik	Tanınma İsteği	Böbürlenme	Kendine Hayranlık	Sergileme	Örgütsel Narsizm	Okul İklimi
Liderlik	1						
Tanınma İsteği	.814**	1					
Böbürlenme	.813**	.773**	1				
Kendine Hayranlık	.846**	.806**	.742**	1			
Sergileme	.796**	.703**	.668**	.709**	1		
Örgütsel Narsizm	.946**	.909**	.884**	.910**	.861**	1	

Okul İklimi	.427**	.399**	.426**	.403**	.358**	.446**	1
-------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---

**p<.001

Tablo VII'ye göre örgütsel narsizm ile okul iklimi arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.446, p<.01$). Örgütsel narsizmin boyutları ile okul iklimi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise liderlik ($r=.427, p<.01$), tanınma isteği ($r=.399, p<.01$), böbürlenme ($r=.426, p<.01$), kendine hayranlık ($r=.403, p<.01$) ve sergileme ($r=.358, p<.01$) boyutları ile okul iklimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel narsizmin okul iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo VIII'de verilmiştir.

Tablo VIII

Örgütsel Narsizmin Okul İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Error	β	t	p
Constant	1.768	.112		15.834	.000
Örgütsel Narsizm	.250	.033	.446	7.574	.000
Okul İklimi					
		R=.446	R ² =.199	F _(1,231) =57.371	p=.000

Tablo VIII'e göre örgütsel narsizm okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır ($R=.662, R^2=.199, F_{(1,231)}=57.371, p=.000$). Bununla birlikte örgütsel narsizm okul iklimine ait toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre, okulların örgütsel narsizm düzeyleri ve öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ve cinsiyet, yaş, branş, hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre örgütsel narsizmin ve okul ikliminin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma sonucunda örgütsel narsizmin liderlik, tanınma isteği, böbürlenme, kendine hayranlık ve sergileme boyutları ile okul iklimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte örgütsel narsizmin okul iklimi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda, örgütsel narsizmin okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak, örgütsel narsizm düzeyi yüksek olan okullarda, kişilerarası iletişimin iyi olduğu, yöneticiler ile öğretmenlerin ya da öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiği ve okulların kendilerini diğer eğitim kurumlarından daha iyi bir konumda görmelerinin okul iklimine yansıdığı ve bu yansımanın pozitif anlamda katkısının olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel narsizm algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okullarda aşırı narsizm eğilimi görülmediği ve bunun okulların lehine olduğu söylenebilir. Nitekim Duchon ve Burns (2008) yaptıkları araştırmada narsistik örgütleri aşırı narsistik ve sağlıklı narsistik örgütler olarak ele almışlar ve sağlıklı narsizm içerisinde olan örgüt dışındakilerin dağılmaya mahkûm oldukları çıkarımını yapmışlardır. Elde edilen bulgular, Yurdakul ve Bostancı (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel narsizm düzeyleri boyutlara göre incelendiğinde örgütsel narsizm düzeylerinin en yüksek "tanınma isteği", en düşük ise "sergileme" boyutunda olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, tanınma isteği boyutunda öğretmenlerin ortalama olarak çalışma ortamlarını güzel buldukları, okullarının kendine özgü hoş bir görünüşü olduğunu düşündükleri bununla beraber kendilerini tanıtırken nerede çalıştıklarını belirttikleri ve bunu gururla söyledikleri sonuçlarına ulaşılabilir. Öğretmenlerin başarılarını çarpıcı bir şekilde sergileme, muhteşem törenler ve şenlikler düzenleme konularında ise daha az katılım gösterdikleri söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte olarak Yurdakul ve Bostancı (2016) tarafından yapılan çalışma örnek verilebilir. Örgütsel narsizm ölçeğinden elde edilen puanlara göre öğretmenlerin örgütsel narsizm düzeyleri cinsiyet, yaş, branş, hizmet yılı değişkenlerine göre hiçbir boyutta anlamlı farklılık göstermemektedir. Nitekim benzer olarak Yurdakul ve Bostancı (2016) da çalışmalarında öğretmenlerin okullarının örgütsel narsizm düzeylerine ilişkin ifadelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Bu verilerden hareketle kadın ve erkek

öğretmenlerin narsizm eğilimlerinin benzer olduğu, yaş değişkeninin narsizm düzeyinde farklılık oluşturmadığı yorumları yapılabilir. Hizmet yılı değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel narsizm düzeyleri değerlendirildiğinde ölçüm sonuçlarında örgütsel narsizm toplamı ve liderlik, tanınma isteği, böbürlenme, kendine hayranlık boyutlarında istatistiki yönden anlamlı bir farklılık görülmezken sergileme boyutunda anlamlı farklılık gözlenmektedir. Çalışmadan elde edilen çıkarımlara göre 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin algıları 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir. Hamedoğlu (2009) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre de kıdemle beraber örgütsel narsizmin arttığı görülmektedir. Bununla beraber araştırma sonuçlarına benzer nitelikte sonuçlar elde eden Yurdakul ve Bostancı (2016) çalışmalarında öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe okullarının narsizm düzeyinin de arttığını düşündükleri yorumunu yapmışlardır. Ancak bu çalışmadan farklı olarak hizmet yılı değişkeninin sergileme boyutunda bir farklılığa yol açmadığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışma sonucuna göre, 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha az hizmet süresine sahip öğretmenlere göre okulun başarılarını daha çarpıcı şekilde sergileme, reklama bütçeden önemli bir pay ayırma, muhteşem törenler ve şenlikler düzenleme gibi eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Okul iklimi ölçeğine ilişkin sonuçlar boyutlar bazında ele alındığında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının en yüksek destekleyicilik, en düşük yönlendiricilik boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, okullarda müdür ile öğretmenlerin arasındaki ilişkinin iyi olduğu, öğretmenlerden gelen önerilerine önem verdiği ve adaletli bir ortam oluşturmaya çalıştığı yorumu yapılabilir. Benzer şekilde Sezgin ve Kılınç (2011) ve Kavgacı (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da okul ikliminin destekleyicilik boyutunun en yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılırken, bu araştırmadan farklı olarak her iki çalışmada da öğretmen algılarının en düşük sınırlayıcılık boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarına cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, okul iklimi ölçeğinden alınan toplam puanlar ile destekleyicilik ve sınırlayıcılık boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Erkek öğretmenlerin algılarının, okul iklimi ölçeğinin toplamında ve destekleyicilik boyutunda daha yüksek, kadın öğretmenlerin algılarının ise sınırlayıcılık boyutunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgudan farklı olarak, Günbayı (2007), Kavgacı (2010), Köksal (1991) ve Özden (2009) tarafından yapılan araştırmalarda genellikle öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Pashiardis (2000) araştırmasında, kadınlarla kıyaslandığında erkeklerin okul iklimine ilişkin algılarının daha olumsuz olduğunu bulgulamıştır. Bu araştırmada ise tam tersi bir durum söz konusudur.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okul iklimi toplamı ve destekleyicilik, sınırlayıcılık, yönlendiricilik ve samimilik alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mansuroğlu-Doğruel (2012) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelendiği çalışmanın bulguları da benzer nitelikte olup, öğretmenlerin okul iklimi algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak alanyazında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı ve değerlendirmelerinin yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bazı çalışmalar olduğu da görülmektedir (Erdoğan, 2012; Yıldırım, 2009).

Araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algıları branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okul iklimi ölçeğinden edinilen genel puanlarda, destekleyicilik ve samimilik boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken; sınırlayıcılık ve yönlendiricilik boyutlarındaki farklılığın istatistiki açıdan anlamlı olduğu bulgulanmıştır. Branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları sınırlayıcılık boyutunda daha yüksek iken; sınıf öğretmenlerinin algılamalarının yönlendiricilik boyutunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Gültekin (2012) okul ikliminin destekleyicilik ve kontrol boyutları arasında branş değişkenine göre anlamlı farkın olduğunu, yöneticilerin sınıf öğretmenlerini daha fazla desteklediğini, branş öğretmenlerini ise daha fazla kontrol ettiğini bulgulanmıştır. Elde edilen bu bulgudan farklı olarak, Karataş'ın (2008) ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin okul iklimine yönelik değerlendirmeleri ile branşları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Aynı şekilde Gündüz (2008) sınıf ve branş öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında öğretmen algılarının branşa göre farklılaşmadığını bulgulanmıştır.

Okul iklimine yönelik öğretmen algılarının analizi hizmet yılı değişkeni açısından değerlendirildiğinde, oku iklimi toplamının ve boyutlarının öğretmenlerin hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Gündüz (2008) araştırmasında elde ettiği bulgularda, bu bulguyla benzer niteliktedir. Yurter (2016) tarafından yürütülen ilkök ve ortaokullarda öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının belirlendiği çalışmada 1-5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu bulunurken, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin en olumsuz görüşe sahip olduklarının belirlenmesi bu araştırma sonuçlarından farklı niteliktedir. Aynı zamanda Baykal (2007) ve Karataş (2008) araştırmalarında da öğretmen algılarında hizmet yılına göre anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Bir diğer değişken olan okul türü bazında öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, okul iklimi ölçeğinin toplamı, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmamaktadır. Ancak samimilik ve sınırlayıcılık boyutlarında anlamlı farklılığın görülmesi, ilkök öğretmenlerinin okul iklimine yönelik algılarının ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Yurter'in (2016) gerçekleştirdiği çalışmada kısıtlayıcılık boyutunda okul türüne göre anlamlı farklılık olduğunun bulunması bu çalışmayla paralel nitelikte olmakla birlikte, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışına yönelik algıları ilkök öğretmenlerinin algılarından daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

- Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında örgütsel narsizme yönelik algıları sergileme boyutunda farklılaşmaktadır. Buna göre çalıştığı hizmet yılı daha fazla olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre sergileme boyutuna yönelik okullarının örgütsel narsizm düzeyi daha fazladır. Bu görüş farklılığının sebebi nitel araştırma yöntemleri ile derinlemesine araştırılabilir.
- Çalışmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Okul ikliminin okulların başarısında ve okulda verimli bir ortamın oluşmasında etkinliği düşünüldüğünde, okul yöneticilerine bazı görevler düşmektedir. Öğretmenleri daha destekleyici ve yönlendirici davranışlar sergileyerek ve öğretmenlerin ilişkilerini kuvvetlendirmek adına çeşitli etkinlikler düzenleyerek daha olumlu okul iklimini oluşmasına katkıda bulunabilirler.
- Farklı çalışma gruplarıyla bu iki değişken birlikte tekrar çalışılabilir.
- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde çalışma kapsamına dâhil edilebilir.
- Özel eğitim kurumları da araştırma kapsamına alınarak, resmi okullar ve özel okullar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, (DSM-IV)* (E. Köroğlu, çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarında örgütsel iklimin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. ve Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Brown, A. D. (1997). Narcissism, identity, and legitimacy. *Academy of Management Review*, 22(3), 643-686.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Duchon, D. ve Burns, M. (2008). Organizational narcissism. *Organizational Dynamics*, 37(4), 354-364.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.

- Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına görepsikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Fisher, D. L. ve Fraser, B. J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 17-32.
- Freiberg, H. J. ve Stein T.A. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. H. J. Freiberg (Ed.) School Climate içinde (s.11-28), USA: Falmer Press.
- Ganesh, S. (2003). Organizational narcissism: Technology, legitimacy, and identity in an India NGO. *Management Communication Quarterly*, 16(4), 558-594.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Günbayı, I. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 70-78.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Gaziantep ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hamedoğlu, M. A. (2009). *Örgütsel narsizim düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları* (Sakarya ili örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hamedoğlu, M. A. ve Potas, N. (2012). Organizational narcissism scale (ONS). *Engineering Management Research*, 1(2), 53-68.
- Hoy, W. K. ve Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- John, M. C. (2017). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *International Forum Journal*, 2(1), 25-56.
- Johnson, B. ve Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9(2), 111-122.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sim Matbaa.
- Karataş, S.(2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (İstanbul Fatih ve Eminönü ilçeleri örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, S. (1991). *The relationship between school climate and school effectiveness as perceived by teachers in secondary schools* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Litwin, G. H. ve Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. 21 Mart 2018 tarihinde <http://agris.fao.org/agris-search/recordID=US201300591165> adresinden erişildi.
- Lubit, R. (2002). The long-term organizational impact of destructively narcissistic managers. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 127-138.
- Mansuroğlu-Doğruel, Ç. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Neal, A., Griffin, M. A. ve Hart, P. M. (2000). The impact of organizational climate on safety climate and individual behavior. *Safety Science*, 34(1-3), 99-109.
- Özden, T. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Stein, M. (2003). Unbounded irrationality: Risk and organizational narcissism at long term capital management. *Human Relations*, 56(5), 523-540.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Timuroğlu, K. ve İşcan, Ö. F. (2008). İşyerinde narsizm ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 239-264.
- Uçar, M.E. ve Konal, B. (2017). Kadın ve erkeklerde yatay ve dikey bireycilik/toplulukçuluk ve narsizm benlik saygısı arasındaki ilişkiler. *Social Sciences Studies Journal*, 6(3), 981-1001.
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yurdakul, A. ve Bostancı, A. B. (2016). Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeylerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 109-125.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*

Osman YETGİN**
Ahmet KARA***

Öz: Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla "Öğrenmeye İlişkin Tutumlar Ölçeği" ve "Matematik Kaygısı Ölçeği", Adıyaman il merkezinde toplam 860 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon katsayısına göre analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında, ortaokuldaki matematik öğretmenlerini başarılı bulma durumları, ortaokulda özel ders veya dershane desteği alıp almama durumları ve sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklar görülmüştür. Bir başka sonuçta ise ortaöğretim öğrencilerin ortaokuldaki matematik öğretmenlerini başarılı bulma algıları arttıkça matematik kaygı düzeylerinin düştüğü sonucuna varılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlar ile matematik kaygıları arasında Pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçlarına göre öğrenmenin doğası alt boyutunun öğrenmeden beklentiler ile orta düzeyde pozitif bir ilişki ve öğrenmeye açıklık alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular neticesinde çeşitli öneriler geliştirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik Öğretimi, Kaygı, Matematik Kaygısı, Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenmeye Açıklık

Investigation of Secondary School Students' Mathematical Anxiety and The Attitudes Towards Learning Mathematics

Abstract: The research was conducted with 860 students in Adıyaman city center in order to examine secondary school students' attitudes towards mathematics anxiety and learning in the "Learning Attitudes Scale" and "Mathematics Anxiety Scale". The obtained data were analyzed by independent groups t test, one way variance analysis and Pearson correlation coefficient. According to the results, there were significant differences between the attitudes of the secondary students in their attitudes towards learning, the success of the mathematics teachers in secondary school, whether they had received private tutoring or classroom support in secondary school and grade levels. As a result, the math anxiety levels decreased as the perceptions of secondary school mathematics teachers to find success in secondary education increased. According to Pearson moment product correlation results between secondary school students' attitudes towards learning and mathematical concerns, there was a low level of positive relationship with expectations without learning the child's subscale and a low positive correlation with learning openness subscale. These findings have led to various proposals.

Keywords: Mathematics Instruction, Anxiety, Math Anxiety, Attitudes Towards Learning, Openness to Learning

Geliş Tarihi:16.07.2018

Kabul Tarihi:15.11.2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Bu çalışma Prof. Dr. Ahmet Kara danışmanlığında Osman Yetgin tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, Türkiye, e-posta: oyetgin@gmail.com,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0846-5123>

***İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, Türkiye, e-posta:ahmet.kara@inonu.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6196-2292>

Atf için/To cite:

Yetgin, O. ve Kara, A. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 16-27.

Bugünün dünyasında, hemen her alanda matematik vazgeçilmez bir unsur olarak insan hayatında yer bulmuştur. Mühendislikteki ince hesaplardan günlük hayattaki basit hesaplamalara, insan sağlığını doğrudan etkileyen önemli tıbbi çalışmalardan uzay araştırmalarına varıncaya kadar canlıları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen birçok alanda matematik karşımıza çıkmaktadır. Matematik kelimesinin kökü eski Yunanca'da *matesis* kelimesinden gelmektedir ve ben bilirim anlamına gelir. Öğrenmekten haz alan anlamına gelen *mathematikós*, *máthema* sözcüğünden türemiştir ve daha sonradan sırasıyla bilim, bilgi ve öğrenme gibi anlamlara sahip olmuştur (Davis ve Hersh, 2002, çev. E. Abadoğlu: 73).

Eğitim öğretim hayatında her bir dersin önemi büyüktür fakat öğrenciler için gelecek planları yaparken matematik dersi daha da önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle yaşanan bu duygu hallerinin oluşturacağı baskı öğrencilerin eğitim hayatına olumsuz yansımakta ve gelecek hedeflerini de önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğrenmenin, günümüz psikoloji biliminin en önemli çalışma alanlarından biri olduğu ve insan davranışlarının öğrenme ürünü olduğu bilinmektedir. Öğrenmeyle ilgi kuramlar, öğrenmeyi değişik biçimlerde tanımlamıştır. Öğrenme, çeşitli yaşantılar sonucu kısmen süreklilik gösteren kalıcı izli davranışlar olarak tanımlanabilir. Bir başka tanımda öğrenme, insanoğlunun mevcut durumda yapamadığı bir işi, fiili, düşünceyi vb. olgu ve olayları belirli bir yaşantı sonucunda yapabiliyor olmasıdır (Kara, 2010. s. 49-62). Öğrenmeyi etkileyebilecek birçok neden vardır. Bu sebepler eğitim bilimlerinde kişisel nedenler, öğrenme yöntemiyle ilgili nedenler, öğrenme malzemesi ile ilgili nedenler olmak üzere üç farklı gruba ayrılmıştır (Bacanlı, 2005, s.55). Öğrenmeyi etkileyen en önemli kişisel nedenlerin başında ise kaygı gelmektedir. Kişinin bir uyarı ile karşılaştığında yaşamış olduğu duygusal ve zihinsel değişimlerle baş gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Cüceloğlu, 2005). Kaygının, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık hissi, acizlik duygusu sonucu bilememe ve yargılanma heyecanlarından birini veya birçoğunu içerebilmektedir (Yenihayat, 2007). Bedenin ve düşüncenin, gerçekte ya da hayali olarak, tehdit altında veya tehlikede hissetme durumunda oluşan bir hali olmakla beraber kaygı durumu, korkunun ve endişenin aşırı bir seviyesi olarak tanımlanmakta ve strese verilen en ortak tepkilerden biri olarak kabul edilmektedir (Duymaz, 2013). Kaygının, normal bir seviyede olması insanda istek duyma, yapacağı eylemde motivasyon sağlama ve kararlı olması noktasında yardımcı olduğu gibi fazla olması durumunda istenmeyen durumların oluşmasına, kontrolün elden çıkmasına ve telaşlanmasına sebep olur.

Yapılan araştırmalarda (Yenilmez ve Özbey, 2006; Yüksel ve Şahin, 2008) kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin, basit öğrenmeler karşısında daha iyi, fakat zor öğrenme durumları karşısında daha başarısız oldukları saptanmıştır. Öğrenme materyali karşısında herhangi bir kaygı duymama veya düşük seviyede kaygı duyma, kişinin öğrenme malzemesini umursamadığını ve kişide öğrenmeyi teşvik edecek ortamın oluşmasına engel olmaktadır.

Matematik kaygısı ile ilgili araştırmalar, ilk olarak 1950'li yıllarda matematik öğretmenlerinin bireysel gözlemleri ile başladığı fakat 1970'li yıllara kadar eğitim araştırmalarında kendine yer bulamamıştır. Matematiğin kullanım alanı genişlemesiyle bu konudaki öğrenci problemleri daha yakından takip edilmeye başlanmıştır. Matematik dersinin öğrenilmesinde yaşanan en önemli öğrenci problemlerinin başında matematik konusunda yaşanan kaygı gelmektedir. Matematikle ilgili bir bilgi, formül, sembol veya kavram öğrenirken kişide meydana gelen kaygı halidir (Ültaş, 2005). Matematik kaygısının oluşma şekli, kaynağı, neden kimilerinde daha fazla kimilerinde daha az olduğu, sorularının sadece bir cevabının olmadığı, birden fazla faktöre bağlı olduğu bilinmektedir. Matematik kaygısına neden olan etmenler arasında öğrencinin kişisel özellikleri, cinsiyeti, benlik algısı, tutumları, sınıf düzeyi vb. sayılabilir. Bu dersteki başarı ve başarısızlığı etkileyen belli başlı etmenleri: Sınıf mevcudunun fazlalığı, öğretmen faktörü, öğrencinin okul hayatına başlama yaşı ve matematik dersine ilişkin tutumlar olarak sıralayabiliriz. Yapılan araştırmalar neticesinde (Dellens, M., 1979; Dreger, R. M. ve Aiken Jr, L. R., 1957; Hendel, D. D., ve Davis, S. O., 1978; Richardson, M. F., 1981, Akt. Saygı, 1989) matematik kaygısının matematik dersindeki başarısızlığının sebeplerinden biri olduğu ortaya konmuştur.

Matematik kaygısının yanında öğrenmeye ilişkin tutumların da önemli bir konumu vardır. Öyle ki öğrenmeye ilişkin tutumların olumlu olması kişide motivasyon, merak, ilgi gibi öğrenmeye yardımcı olacak

duyguları da harekete geçirerek daha sağlıklı bir ortam oluşmasını sağlayacaktır. Aksini düşünecek olursak öğrenmeye ilişkin tutumlar olumsuz olursa bireyde öğrenilecek konuya yani matematiği öğrenmeye motive olması güçleşecek ve öğrenme zorlaşacaktır. Bu anlamda öğrenmeye ilişkin tutumların matematik kaygısı ile ilişkili olduğunu düşünmek kaçınılmazdır.

Araştırmanın Problemi

Matematiğin insan yaşamındaki önemine karşın öğrencilerin matematiğe karşı oluşturdıkları kaygı hali bireyin öğrenme faaliyetlerini doğrudan etkilemekte dolayısıyla bu durum, öğrenmeye ilişkin hedeflere de olumsuz yansımaktadır. Matematik dersinin, bu önemi göz önüne alınarak bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından anlamlı farkın olup olmadığı araştırmanın ana problemi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın ana probleminden hareketle aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında;

- 1- Ortaokuldaki matematik öğretmenlerini başarılı bulma durumları,
- 2- Ortaokulda özel ders veya dersane desteği alıp almama durumları,
- 3- Öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygı durumlarında;

- 4- Ortaokuldaki matematik öğretmenlerini başarılı bulma durumları,
- 6- Ortaokulda özel ders veya dersane desteği alıp almama durumları
- 5- Öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır?

7. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları ile matematik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma kapsamında, ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygıları ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Adıyaman il merkezinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında 9, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 20.015 öğrenci oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemi; İmam Hatip Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi (Endüstri, teknik ve sağlık liseleri), Anadolu Liselerinde okuyan 9, 10, 11 ve 12. sınıflarına devam eden toplam 860 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik verilerine ilişkin dağılımlar Tablo I'de verilmiştir.

Tablo I
Örneklem Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Erkek	542	63.0
	Kadın	318	37.0
	Toplam	860	100.0
Sınıf	9. sınıf	289	33.6
	10. sınıf	246	28.6
	11. sınıf	151	17.6

	12. sınıf	174	20.2
	Toplam	860	100.0
Matematik öğretmenlerini başarılı bulma durumu	Evet	501	58.3
	Kısmen	219	25.5
	Hayır	140	16.3
	Toplam	860	100.0
Ortaokulda özel ders veya dersane desteği alma durumu	Evet	277	32.2
	Hayır	583	67.8
	Toplam	860	100.0

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, verilerin toplanması için Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Öğrenmeye ilişkin Tutum Ölçeği (ÖİT-Ö) kullanılmıştır. Bu ölçekler:

- Matematik kaygısını ölçmek için Bindak (2005) tarafından geliştirilmiş "Matematik Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek toplam 10 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir ve matematik kaygısını ölçmek üzere geliştirilmiştir. MKÖ'nde on maddeden dokuzu olumsuz ifade içerirken bir tanesi de olumlu ifade içermektedir. Ölçekteki tek olumlu ifade tersten kodlanarak analize dâhil edilmiştir. Bu ölçek, 860 tane ortaöğretim öğrencisine uygulanması ile iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .88, güvenirlik katsayısı KMO değeri ise .91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir.

- Öğrenmeye ilişkin tutumları belirleyen ölçek "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" ise Kara (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 40 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut öğrencilerin herhangi bir konuyu öğrenirken hissettikleri kaygıları ifade ederken, ikinci alt boyut öğrencilerin herhangi bir konuyu öğrenmelerinin nedeni olarak beklentilerini ifade etmektedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu ise öğrencilerin öğrenmenin doğasını algılama durumunu, yani öğrenmenin bireyde sahip olduğu anlamı ifade etmektedir. Ölçeğin son alt boyutunda ise öğrenmeye hevesli olmayı, yani öğrenmeye istekli olma durumunu ifade eden öğrenmeye açıklıktır. Bu çalışmanın örnekleminde bulunan 860 tane ortaöğretim öğrencisine ÖİT-Ö uygulanmış ve iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) .67 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı KMO değeri ise .91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında ölçek geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışma için gereken veriler, örneklemdaki öğrencilere uygulanan ölçekler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen ham veriler bilgisayara aktarılmış ve alt problemlere cevap bulmak amacıyla SPSS 21.00 paket programından faydalanılmıştır. Daha sonra varyans analizi, *t*-testi kullanılarak matematik kaygı düzeylerinin verilen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda oluşan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan homojenlik (Levene testi) testi sonucuna göre Bonferroni testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan iki ölçeğin arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson momentler çarpımı korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bulgulara ve yoruma yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ortaokuldaki matematik öğretmenlerini başarılı bulma durumları açısından anlamlı fark var mıdır?" alt probleminin yanıtlanabilmesi için yapılan analizlerin sonuçları Tablo II'de özetlenmiştir.

Tablo II*Ortaokuldaki Matematik Öğretmenini Başarılı Bulma Durumları Açısından ANOVA Testi Sonuçları*

	Öğretmeni başarılı bulma durumu	N	$\bar{X}$	SS	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	f	p	Bonferroni
Öğrenmenin doğası	Evet	501	28.00	4.70	G.arası	9.341	2	4.670	.210	.810	
	Kısmen	219	27.94	4.56	G.içi	19042.473	857	22.220			
	Hayır	140	27.70	5.00	Toplam	19051.814	859				
	Toplam	860	27.93	4.71							
Öğrenmeye ilişkin kaygı	Evet	501	37.90	8.04	G.arası	1570.930	2	785.465	12.120	.000	Evet-Kısmen
	Kısmen	219	40.12	8.05	G.içi	55541.051	857	64.809			Evet-Hayır
	Hayır	140	4.21	8.10	Toplam	57111.981	859				
	Toplam	860	39.00	8.15							
Öğrenmeden beklenti	Evet	501	37.36	5.97	G.arası	382.202	2	191.101	5.397	.005	Evet-Hayır
	Kısmen	219	36.28	5.69	G.içi	30346.770	857	35.410			
	Hayır	140	35.71	6.26	Toplam	30728.972	859				
	Toplam	860	36.82	5.98							
Öğrenmeye açıklık	Evet	501	42.35	7.93	G.arası	1726.869	2	863.435	13.110	.000	Evet-Kısmen
	Kısmen	219	39.91	8.38	G.içi	56444.221	857	65.863			Evet-Hayır
	Hayır	140	38.96	8.34	Toplam	58171.090	859				
	Toplam	860	41.18	8.23							

Tablo II' ye göre ortalamalar arasında farklar görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutunda ($F_{\text{kaygı}}=12.120$, $p=0.00$, $p<0.05$), öğrenmeden beklenti alt boyutunda ($F_{\text{beklenti}}=5.397$, $p=0.00$, $p<0.05$), öğrenmeye açıklık alt boyutunda ($F_{\text{açıklık}}=13.110$, $p=0.00$, $p<0.05$) oluşan farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Söz konusu bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan homojenlik testi sonucuna göre (Levene_{kaygı}=0.333, $p>0.05$, Levene_{beklenti}=0.681, $p>0.05$, Levene_{açıklık}=0.857, $p>0.05$) gruplar homojen olduğu görülmüştür. Uygulanan Bonferroni testine göre öğrenmeye ilişkin kaygı boyutunda öğrencilerin ortaokul matematik öğretmenini başarılı bulan öğrencilerin; ortaokulda matematik öğretmenini kısmen başarılı ve başarısız bulan öğrencilere göre öğrenmeye ilişkin kaygıları arasında oluşan farkların anlamlı olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{başarılı}}=37.90$, $\bar{X}_{\text{kısmen}}=40.12$, $\bar{X}_{\text{başarısız}}=41.21$).

Bu sonuçlara göre ortaokulda matematik öğretmenini başarılı bulan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin kaygılarının daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye ilişkin beklenti alt boyutunda ise, ortaokulda matematik öğretmenini başarılı bulan öğrencilerin, ortaokulda matematik öğretmenini başarısız bulan öğrencilere nazaran öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek olması ($\bar{X}_{\text{başarılı}}=37.36$, $\bar{X}_{\text{başarısız}}=35.71$) dikkat çekmektedir. Öğrenmeye açıklık boyutunda ortaokulda matematik öğretmenini başarılı bulan öğrencilerin, matematik öğretmenini kısmen başarılı bulan veya başarısız bulan öğrencilere kıyasla öğrenmeye daha açık oldukları göze çarpmaktadır ($\bar{X}_{\text{başarılı}}=42.35$, $\bar{X}_{\text{kısmen}}=39.91$, $\bar{X}_{\text{başarısız}}=38.96$). Ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin ortaokuldaki matematik öğretmenlerini başarılı bulma durumu artıkça buna paralel olarak öğrenmeye daha açık oldukları görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ortaöğretimden önce özel ders veya dersane desteği alma durumları açısından anlamlı fark var mıdır?” probleminin yanıtlanması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo III’te gösterilmiştir.

Tablo III*Dershane veya Özel Ders Desteği Alma Durumları Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

	Özel ders veya dershane desteği	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Öğrenmenin doğası	Evet	277	28.70	4.68	858	3.309	.01
	Hayır	583	27.57	4.68			
Öğrenmeye ilişkin kaygı	Evet	277	38.54	8.71	858	-1.148	.25
	Hayır	583	39.22	7.87			
Öğrenmeden beklenti	Evet	277	37.45	5.76	858	2.138	.03
	Hayır	583	36.52	6.07			
Öğrenmeye açıklık	Evet	277	42.17	8.20	858	2.433	.01
	Hayır	583	40.71	8.21			

Tablo III incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmenin doğasına ilişkin tutumlarında önceki yaşantılarında özel ders veya dershane desteği alıp almama durumları açısından ortalamalar arasında farklar görülmüştür ($\bar{X}_{\text{evet}} = 28.70$; $\bar{X}_{\text{hayır}} = 27.57$). Söz konusu bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ($t_{858} = 3.31$) söz konusu bu farkın anlamlı olduğu ($p < 0.05$) belirlenmiştir. Çıkan bu sonuca göre önceki yaşantılarında özel ders veya dershane desteği alan öğrenciler lehine bir fark görülmektedir. Yani özel ders veya dershane desteği almış öğrencilerin öğrenmenin doğasını daha iyi anladıkları görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutunda ise dershane veya özel ders desteği almayanlar destek alanlardan daha yüksek ortalamaya sahip olsalar da bu fark istatistikî açıdan anlamlı çıkmamıştır ($\bar{X}_{\text{evet}} = 38.54$; $\bar{X}_{\text{hayır}} = 39.22$, $t_{858} = 1.148$, $p > 0.05$). Ölçeğin öğrenmeye ilişkin beklenti alt boyutunda ise ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{evet}} = 37.45$, $\bar{X}_{\text{hayır}} = 36.52$, $t_{858} = 2.138$, $p = 0.03$; $p < 0.05$). Bu sonuca göre özel ders veya dershane desteği alan öğrencilerin öğrenmeden beklentilerinin daha yüksek seviyede olduğu dikkat çekmektedir. Bir başka ifade ile yeni konuların öğrenilmesinde özel ders veya dershane desteği alan öğrencilerin daha fazla beklentiye girdiği ve bunun da öğrencilerde yeni konuya ilişkin ilgi ve merakı artıracakı düşünülmektedir. Böylece öğrenme daha anlamlı hale gelebileceği söylenebilir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan öğrenmeye ilişkin açıklık boyutunda ortalamalar arasında farklar görülmektedir ($\bar{X}_{\text{evet}} = 42.17$, $\bar{X}_{\text{hayır}} = 40.71$). Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{858} = 2.433$, $p = 0.01$; $p < 0.05$). Buna göre özel ders veya dershane desteği alan öğrencilerin yeni bir konunun veya yeni bir kazanımın öğrenilmesinde destek almayan öğrencilere göre öğrenmeye daha açık oldukları belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin yanıtlanabilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının alt boyutlarında ortalamalar arasında oluşan farkların istatistikî açıdan anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır ($p > 0.05$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Sonuç

Araştırmada dördüncü alt problemi olan “Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygı durumlarında ortaokuldaki matematik öğretmenlerini başarılı bulma durumları açısından anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin yanıtlanabilmesi için yapılan analizlerin sonucu Tablo IV’te verilmiştir.

Tablo*Ortaokuldaki Matematik Öğretmenini Başarılı Bulma Durumları Açısından ANOVA Testi Sonuçları*

IV

		N	$\bar{X}$	SS	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	f	p	Bonferroni
Matematik kaygısı	Evet	501	24.93	9.84	G.arası	2864.626	2	1432.313	15.551	.000	Evet-Kısmen
	Kısmen	219	26.82	8.73	G.içi	78931.612	857	92.102			Evet-Hayır
	Hayır	140	29.95	9.99	Toplam	81796.237	859				Kısmen-Hayır
	Toplam	860	26.23	9.76							

Tablo IV'e göre öğrencilerin matematik kaygılarında oluşan farkların anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{\text{matematik kaygısı}}=15.55$, $p=0.00$, $p<0.05$). Söz konusu bu farkların hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan homojenlik testi sonucuna göre ($\text{Levene}_{\text{matematik kaygısı}}=0.728$, $p>0.05$) grupların homojen olduğu ve uygulanan Bonferroni testine göre ortaokulda matematik öğretmenini başarılı buldukça matematik kaygısının azaldığı oldukça önemli bir sonuç olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{başarılı}}=24.93$, $\bar{X}_{\text{kısmen}}=26.82$, $\bar{X}_{\text{başarısız}}=29.96$). Yani ortaöğretim öğrencilerinde matematik kaygısı ortaokuldaki matematik öğretmenlerinin öğrencilerin gözündeki başarı seviyesinden anlamlı bir şekilde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygılarında ortaokulda özel veya dersane desteği alma durumları açısından anlamlı fark var mıdır?” problemine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo V'te özetlenmiştir.

Tablo V

Matematik Kaygı Durumlarında Özel Ders/Dershane Desteği Alma Durumları Açısından Bağımsız Gruplar t - Testi Sonuçları

	Özel ders veya dersane desteği	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Matematik kaygısı	Aldım	277	24.53	9.79	858	-3.542	.00
	Almadım	583	27.03	9.68			

Tablo V'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin söz konusu değişken açısından anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür ($\bar{X}_{\text{evet}}= 24.53$, $\bar{X}_{\text{hayır}}= 27.03$, $t_{858}=-3.542$, $p=0.00$; $p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde ortaokulda özel ders veya dersane desteği almış olan öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Sonuç

Araştırmamızın altıncı alt problemi olan “Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygı durumlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin yanıtlanabilmesi için yapılan analizlerin sonuçları Tablo VI'da belirtilmiştir.

Tablo VI

Sınıf Düzeyleri Açısından Matematik Kaygı Düzeylerinin Anova Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	f	p	Bonferroni
Matematik kaygısı	9. sınıf	289	26.94	9.60	G.arası	1104.571	3	368.190	3.906	.00	9. ile 12. sınıf
	10. sınıf	246	26.85	9.87	G.içi	80691.666	856	94.266			10. ile 12.sınıf
	11. sınıf	151	26.40	9.93	Toplam	81796.237	859				
	12. sınıf	174	24.01	9.47							
	Toplam	860	26.23	9.76							

Tablo VI incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından matematik kaygı durumlarında ortalamalar arasında farklar gözlenmiştir. Matematik kaygıları öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$). Söz konusu bu farkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testine göre ($\text{Levene}_{\text{matematik kaygısı}}=0.226$, $p>0.05$) yapılan Bonferroni testinden alınan sonuçlara göre 9. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıf öğrenciler ve aynı zamanda 10. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasında farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde 12. sınıftaki öğrencilerin matematik kaygılarının hem 9. sınıf hem de 10. sınıftaki öğrencilere göre daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Sonuç

Araştırma kapsamında ele alınan yedinci alt problemimiz olan “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlar ile matematik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problemini belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon tablosu Tablo VII’ de verilmiştir.

Tablo incelendiğinde:

- Öğrenmenin doğası alt boyutunun öğrenmeden beklentiler ile orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=0.408$; $p<0.05$), öğrenmeye açıklık alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=0.219$; $p<0.05$),
- Öğrenmeye ilişkin kaygı boyutunun ise öğrenmeden beklenti alt boyutu ile orta düzeyde ters bir ilişki ($r=-0.300$; $p<0.05$), öğrenmeye açıklık alt boyutu ile orta düzeyde ters bir ilişki ($r=-0.565$; $p<0.05$) ve matematik kaygısı ile orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=0.521$; $p<0.05$),
- Öğrenmeden beklenti alt boyutunun ise öğrenmeye açıklık alt boyutu ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişki ($r=0.678$; $p<0.05$), matematik kaygısı ile düşük düzeyde ters yönde bir ilişki ($r=-0.212$; $p<0.05$),
- Öğrenmeye açıklık alt boyutunun matematik kaygısı ile orta düzeyde ters bir ilişki ($r=-.386$; $p<0.05$) olduğu gözlenmiştir.

Tablo VII

Öğrenmeye İlişkin Tutumlar ile Matematik Kaygısı Arasındaki Korelasyon

		Öğrenmeye ilişkin kaygı	Öğrenmeden beklenti	Öğrenmeye açıklık	Matematik kaygısı
Öğrenmenin doğası	<i>r</i>	.034	.408**	.219**	-.010
	<i>p</i>	.320	.000	.000	.775
	<i>N</i>	860	860	860	860
Öğrenmeye ilişkin kaygı	<i>r</i>	1	-.300**	-.565**	.521**
	<i>p</i>		.000	.000	.000
	<i>N</i>		860	860	860
Öğrenmeden beklenti	<i>r</i>		1	.678**	-.212**
	<i>p</i>			.000	.000
	<i>N</i>			860	860
Öğrenmeye açıklık	<i>r</i>			1	-.386**
	<i>p</i>				.000
	<i>N</i>				860

* 0.05 düzeyinde anlamlı; ** 0.01 düzeyinde anlamlı.

Söz konusu bu anlamlı ilişkiler dikkat alındığında;

- Öğrenmenin doğasını anlayan, öğrenmenin ne anlama geldiğini iyi bilen öğrenci aynı zamanda öğrenmeden beklentilerinin de yüksek olduğu ve öğrenmeye daha açık olduğu öğrencilerdir,
- Öğrenmeye ilişkin kaygıları yüksek olan ortaöğretim öğrencilerinin, öğrenmeden beklentileri ve öğrenmeye açık olma durumları düşük olan öğrencilerdir. Aynı anlamda öğrenmeye ilişkin kaygısı yüksek olan öğrencilerin matematik kaygıları da yüksek çıkmıştır,
- Öğrenmeden beklentileri yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye açık olma durumları da yüksek, matematik kaygılarının da düşük olduğu sonucuna varılmıştır,
- Öğrenmeye açık olan ortaöğretim öğrencilerinin aynı zamanda düşük düzeyde matematik kaygısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tartışma ve Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ortaokuldaki matematik öğretmenlerini başarılı bulma durumları açısından ortaokul matematik öğretmenini başarısız veya kısmen başarılı bulan öğrencilere kıyasla öğretmeni başarılı öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin kaygılarının daha düşük seviyede

olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaokuldaki matematik öğretmenini başarılı olarak algılayan öğrencilerin, diğer gruplara göre öğrenmeden beklentileri daha yüksek ve öğrenmeye daha açık oldukları görülmüştür. Öğrencilerin duyuşsal boyutlarını etkileyen bu sonuçların özellikle ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleriyle paylaşılması yararlı olacaktır. Ayrıca bu konunun, nitel çalışmalarla çok boyutlu ve derinlemesine araştırılmasının bu konuda faydalı olacağı umulmaktadır. Koca (2011) tarafından ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin matematik başarıları, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılıklarının araştırıldığı çalışmada matematik öğretmenlerini başarılı bulma durumları açısından matematik başarıları, tutum ve kaygılarının anlamlı farklar oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre matematik öğretmenlerini başarılı bulan öğrencilerin, matematik dersinde daha başarılı oldukları ve matematiğe ilişkin tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik öğretmenini başarılı bulmayan öğrencilerin ise daha kaygılı oldukları sonucuna varılmıştır. Jackson ve Leffingwell (1999) matematik kaygısı ve öğretmenlerin tutumlarının rolünün incelediği çalışmada kaygının oluşumunda etkili olan öğretmen davranışları; öğrenciye olumsuz sözlü dönütlerde bulunmak, yetersiz geri bildirimde bulunmak, öğrenciyi önemsememek veya onu hüsranı uğratmak şeklinde belirlenmiştir. Bu sonuçların bu araştırmayı destekler mahiyette olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ortaokulda özel ders veya dersane desteği alıp almama durumları açısından; özel ders veya dersane desteği alan öğrencilerin, söz konusu bu desteği almayan öğrencilere göre öğrenmeden beklentilerinin daha yüksek düzeyde olduğu, öğrenmeye daha açık olduğu, öğrenmenin doğasını daha iyi anladığı sonucuna varılmıştır. Özel ders veya dershanelerin sağladığı olumlu yönlerin tespit edilip kamu okullarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Koca (2011) tarafından ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin matematik başarıları, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılıkları incelediği çalışmada, öğrencinin özel ders alması veya dershaneye gitmesi durumlarının anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğrencinin özel ders alması veya dershaneye gitmesi matematik başarılarını ve tutumlarını olumlu düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda destek alan öğrencilerin daha az kaygılandıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca *Savaş, Taş ve Duru (2010) tarafından* yapılan ilköğretim 6.-7.-8. sınıflarda okuyan öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmada, öğrencinin dershaneye gitme durumlarının dersane giden öğrenciler lehine farklar oluşturduğunu belirlemişlerdir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından istatistikî açıdan anlamlı olmayan farklar gözlenmiştir. Bu sonuçlar Sırmacı (2010) tarafından da desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerin ortaokuldaki matematik öğretmenlerini başarılı olarak algılamaları arttıkça matematik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının yüksek olmasında veya düşük olmasında ortaokuldaki matematik öğretmenlerinin etkisi önemlidir. Bu durum göz önüne alındığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Koca (2011) ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin matematik öğretmenlerinden memnun olma durumları açısından matematik başarıları, tutum ve kaygılarının anlamlı bir şekilde etkilendiği belirlenmiştir. Matematik öğretmeninden memnun olan öğrencilerin matematik dersinde daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Matematiğe ilişkin tutumlarda ise matematik öğretmenini başarılı bulan öğrenciler lehine farklar bulmuştur. Matematik öğretmenini başarılı bulan öğrencilerin matematik kaygılarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Jackson ve Leffingwell (1999) matematik kaygısının oluşumunda etkili olan öğretmen davranışları; öğrenciye olumsuz sözlü dönütlerde bulunmak, yetersiz geri bildirimde bulunmak, öğrenciyi önemsememek şeklinde belirlemişlerdir. Bir başka çalışmada Desper (1988) matematik kaygısı ile ilgili matematik kaygısının oluşum sebepleri ve matematik kaygısının neden olduğu davranış şekillerini incelediği çalışmada matematik kaygısına neden olan en önemli etkenin öğretmen olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçların bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Gözlem ve görüşmelerle desteklenen nitel bir çalışma ile ortaöğretim öğrencilerinin, ortaokuldaki matematik öğretmenlerinin matematik kaygı düzeylerine nasıl etki ettiği, daha zengin veriler ile elde edilmesi sağlanabilir. Ortaöğretim öğrencilerinin

matematik kaygı durumları, ortaokulda özel ders veya derslane desteği alma durumları açısından incelendiğinde ortaokulda özel ders veya derslane desteği almayan öğrencilerin matematik kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Koca (2011) ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin özel ders veya derslane desteği alma durumunun anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna varmıştır. Buna göre özel ders veya derslane desteği alan öğrencilerin matematik kaygılarının daha düşük düzeyde olduğunu ve matematik derslerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada çıkan sonuç araştırmamızı destekler mahiyettedir. Bu sonuçlar ışığında, ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik özel ders, derslane eğitiminin sınırlılıkları ve etkililikleri geniş bir şekilde yeniden değerlendirilerek etkililiğin kamu okullarında ve kamu okullarının bünyesinde açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu konunun daha derinlemesine araştırılması başka bir çalışmanın konusu olabilir.

Ortaöğretim öğrencilerin matematik kaygıları sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin kaygı seviyelerinin 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun, liseye yeni başlayan öğrencilerin her geçen yıl bulundukları ortama daha çok uyum sağladıkları ve bunun sonucunda matematik kaygı düzeylerinin her geçen yıl düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Çalışmanın sonucu göz önüne alınarak, ortaöğretime yeni başlayan öğrencilerin uyum sürecini hızlandıracak daha kapsamlı oryantasyon çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yenilmez (2010) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerini incelediği çalışmada sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmayı destekleyen çalışmanın aksine Dede ve Dursun (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Yine bu konuda yapılan başka bir çalışmada Yüksel ve Şahin (2008) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemişlerdir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlar ile matematik kaygıları arasında, öğrenmenin doğası alt boyutunun öğrenmeden beklentiler ile orta düzeyde pozitif bir ilişki ve öğrenmeye açıklık alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrenmeye ilişkin kaygı boyutunun ise öğrenmeden beklenti ve öğrenmeye açıklık alt boyutu ile orta düzeyde ters bir ilişki gözlenmişken matematik kaygısı ile orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeden beklenti alt boyutunun ise öğrenmeye açıklık alt boyutu ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu gözlenmişken, matematik kaygısı ile düşük düzeyde ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenmeye açıklık alt boyutunun ise matematik kaygısı ile orta düzeyde ters bir ilişki gözlenmiştir. Bu sonuçları göz önüne aldığımızda matematik kaygısı ve öğrenmeye ilişkin tutumların birbiriyle anlamlı derecede ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik kaygısı ve öğrenmeye ilişkin tutumlar birbiri ile ilişkili olduğundan matematik kaygısını azaltmak için öğrenmeye ilişkin tutumları etkileyen faktörler üzerinde çok boyutlu ve derinlemesine araştırmalar yapmak faydalı olacaktır.

Şentürk (2010) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediğinde matematik kaygısı düşük olan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğunu vurgulaması, yapılan bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Yenilmez ve Özabacı (2003) öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında matematik kaygısı ve matematiğe ilişkin tutumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre matematik kaygısı azaldıkça, matematiğe ilişkin tutumlardan alınan puanların arttığı sonucuna varmışlardır. Engelhard (1990) matematik performansı ve matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada matematik kaygısı arttıkça matematik performansının düştüğü sonucuna varmıştır. Ma ve Xu (2004) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada matematik kaygısı ve matematik başarıları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varmışlardır. Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında matematik kaygısının, matematik dersindeki başarıyı ve dolayısıyla da öğrenmeye ilişkin tutumlarını doğrudan etkilediği ortaya konulmuştur. Bu sebeple, çalışma neticesinde çıkan sonuçlar ve matematik kaygısını etkileyen başka faktörlerin çok boyutlu ve derinlemesine araştırılarak bu sebepleri

ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır.

Kaynaklar

- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Keşke'siz bir yaşam için iletişim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Davis, P. H. ve Hersh, R. (2002). *Matematiğin seyir defteri* (Çev. E. Abadoğlu). İstanbul: Doruk Yayınları.
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 295-312.
- Dellens, M. (1979) Math-Anxiety: What can a learning center do about it?. *Proceedings of the Annual Conference of the Western College Reading Association*, 12(1), 75-80.
- Desper, D. B. (1988). Mathematics anxiety: Causes and correlates, treatments, and prevention. *Eric Document Dissertation*, (50), 296-346.
- Dreger, R. M. ve Aiken Jr, L. R. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 48(6), 344.
- Duymaz, İ. (2013). *Resmi ve özel 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Engelhard, G. (1990). Math anxiety, mother's education, and the mathematics performance of adolescent boys and girls: Evidence from The United States and Thailand. *The Journal of Psychology*, 124(3), 289-298.
- Hendel, D. D. ve Davis, S. O. (1978). Effectiveness of an intervention strategy for reducing mathematics anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 25(5), 429-434.
- Jackson, C. D. ve Leffingwell, R. J. (1999). The role of instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *The Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Ma, X. ve Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: A longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27(2), 165-179.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Saygı, M. (1989). Matematik kaygısı ve matematik kaygı ölçeği Mars A'nın Türkiye'ye uyarlama çalışmaları. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 47-42.
- Sırmacı, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematiğe karşı kaygı ve tutumlarının incelenmesi: Erzurum örnekleme. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 53-70.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Ültaş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Yeni hayat, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yenilmez, K. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 307-317.
- Yüksel, F. ve Şahin, F. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(3), 179-192.

Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Gelişim İhtiyaçları

Fidan KORKUT OWEN*

Öz: Bu araştırmanın ana amacı üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim ihtiyaçlarının cinsiyetlerine, fakültelerine, sınıflarına, kariyer yardımı ve bilgisi almalarına, çalışma ve staj deneyimlerinin olmasına, iş bulmaya ilişkin umutlu olmalarına göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise üniversite öğrencilerinin kariyer yardımı /bilgisi aldılarsa kimlerden aldıklarını, staj ve/veya çalışma deneyimleri olmuşa hangi sektörlerde olduğunu, serbest zaman etkinliklerinin neler olduğunu, serbest zaman etkinliklerini kariyere dönüştürme olasılığı konusunda ne düşündüklerini belirlemektir. Veriler toplam 167 (110 Kadın, 53 Erkek ve 4 belirtilmemiş) üniversite öğrencisinden Kariyer Gelişimi İhtiyaçları Anketi ve kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kariyer yardımı ve bilgisi alanlarla almayanların, staj yapanlarla yapmayanların ve iş bulma umudu olanlarla olmayanların kariyer ihtiyaçları değişmektedir. Ayrıca katılımcıların kariyer yardımını ve bilgisini daha çok öğretmenlerinden ya da öğretim üyelerinden aldıkları, yarısına yakınının çalışma, yarısının ise staj deneyimine sahip olduğu, en fazla sanatsal ve sosyal etkinlikleri yeğledikleri, yarısının da yeğledikleri serbest zaman etkinliklerini bir kariyere dönüştürmeyi düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgular alanyazına göre tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kariyer Gelişim İhtiyaçları, Staj, Çalışma Deneyimi, İş Bulma Umudu

Career Development Needs of University Students

Abstract: The main purpose of this study was to investigate the changing career development needs of university students as a function of gender, faculty, year of school, career assistance received, job experience, internship experience, and employment hope. The second purpose was to survey source of career information/assistance, the job and internship experiences of the subjects included the employment sectors, work and recreational activities. Subjects were also asked to comment on the degree they hoped to integrate their recreational activities into their future careers. Data were collected from a total of 167 respondents (110 female, 53 male, 4 unreported) using the Career Development Needs Questionnaire and a demographic information form. Analysis revealed significant differences among the following three variables: Reported career development assistance, internship experience, and employment hope. When surveyed about the sources of career information and assistance the majority of respondents reported that former teachers/professors were most often responsible for providing information and assistance. Nearly half of all respondents reported prior work experience and half of them reported participating in internship experiences. Recreational activity preferences were clearly related to social and artistic themes and half of the respondents expressed a desire to transform their recreational activities into careers. Findings were discussed in light of current literature and suggestions were made.

Keywords: Career Development Needs, Internship Experience, Job Experience, Employment Hope

Geliş Tarihi:26.08.2018

Kabul Tarihi: 26.11.2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul, Türkiye,
e-posta: fidan.korkut@es.bau.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-1521>

Atıf için/To cite:

Korkut Owen, F. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Gelişim İhtiyaçları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 28-39.

Üniversite öğrencilerinin başa çıkmaları gereken bir dizi sorun arasında kariyerle ilgili olanlar da yer almaktadır (Gizir 2005). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ihtiyaçlarının incelendiği çalışmalarda, öğrencilerin yardım almaya en çok ihtiyaç duydukları alanın kariyer gelişimi ile ilgili olduğu saptanmıştır (Yerin Güneri ve Çapa Aydın, 2010; Yerin Güneri ve Çapa Aydın, 2012). Kariyer ihtiyaçları bireylerin kariyerle ilgili kararlar alırlarken kendilerini daha iyi tanımaya, eğitim ve iş olanaklarını bilmeye, iş arama ve görüşme becerilerine sahip olmaya, kariyer planları yapabilmeye, gereksindikleri kariyer bilgilerine ulaşabilmeye ya da destek almaya yönelik olabilmektedir. Kariyer gelişimi yaşam boyu süren bir süreç olduğu için bireylerin kariyerle ilgili ihtiyaçları yaşamlarının farklı dönemlerinde farklılaşabilmektedir. Yetişkinlerle yapılan bir çalışmada kariyer gelişimi ihtiyaç alanları, kariyer alanları ve iş olanakları hakkında bilgi edinme, kariyer öz yeterliğine sahip olma, kariyer kararı verme taktiklerini kullanma, kariyer seçimini etkileyen bireysel özellikleri tanıma, yaşam rollerini dengeleme ve iş arama tekniklerini bilme olarak saptanmıştır (Briscoe, 2002).

Üniversite öğrencileri ile Fouad ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcılar kariyer kararı vermek için hazırbulunuşluk düzeylerini artırmaya, kariyer kararı vermek için gerekli bilgilere sahip olmaya ve çatışma çözme becerileri konularında yardım alabilmeye ihtiyaç duymaktadır. McBride ve Muffo (1994) üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarını, iş bulmayla ilgili iletişim ağı oluşturmayı öğrenmek, iş deneyimleri edinmek, iş edinmeye yönelik pazarlık etme becerilerini geliştirmek, profesyonel bir portfolyo oluşturmak ve temel kariyer ilgileriyle ilgili staj olanakları bulmak olarak saptamışlardır. Başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinin kariyer ihtiyaçlarının başında iyi bir maaş ve avantajlar konusunda müzakere edebilme becerisini öğrenme ihtiyacı olduğu bulunmuştur (Nowakowski, 2002). Sıralamada yer alan diğer ihtiyaçlar sırasıyla; işverenlerin ulaşabileceği bir özgeçmiş oluşturma, ilgilerle eşleşen işler konusunda bilgi alma, sahip olduğu nitelikteki öğrencileri arayan işverenlere yönlendirilme ve ilgi duyduğu alanda iş deneyimi kazanma şeklindedir. Romanyalı üniversite öğrencilerin kariyer ihtiyaçlarıyla ilgili yapılan bir araştırmanın sonucunda öğrencilerin iş fırsatları hakkında çok az bilgi sahibi oldukları, gelecek beklentilerinin yetenek ve bilgileriyle bağlantısının olmadığı ve tutarlı bir kariyer planlarının olmadığı gibi bulgular elde edilmiştir (Crişan, Pavelea ve Ghimbulut, 2014). Karimi, Muthaa, Bururia, Karimi ve Mburugu (2014) tarafından Kenyalı üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ihtiyaçları üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerin kariyer ihtiyaçları arasında kariyer seçebilme, seçilen kariyerle ilgili iş bulabilme, kariyer eğitimi için gereken finansal kaynakları bulma ve uygun işler için sahip olunması gereken gereklilikleri tanıyabilmenin yer aldığı bulunmuştur. Yerin Güneri, Owen, Tanrıku, Dolunay-Cuğ ve Büyükgöze-Kavas (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarının, iş dünyası hakkında bilgi edinme, üniversiteden iş yaşamına geçiş konusunda destek alma, kendilerini daha iyi tanıma, kariyer planı oluşturma ve stresle başa çıkma olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerine, kariyer kararı verme süreçlerinde yeterli düzeyde yönlendirme yapılmadığına, öğrencilerin kariyer kararlarını geleneksel kalıplara göre verdiklerine, maddi kaygılarının kariyer olanaklarının önüne geçtiğine, yüksek lisans yapmayı önemli bir kariyer fırsatı olarak gördüklerine ve kariyer siteleri hakkında bilgi sahibi olduklarına yönelik araştırma bulguları da bulunmaktadır (Akoğlan Kozak ve Dalkıranoglu, 2013). Dolayısıyla üniversiteli öğrencilerin kariyer ihtiyaçlarının neler olduğu ile yapılan çalışma sonuçlarında bazı ortaklıklar kadar farklılıklar da bulunmaktadır.

Kariyer ihtiyaçları konusunda fark yaratabilecek değişkenlerle ilgili yapılmış bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan birinde kadın üniversite öğrencilerinin ilk sırada yer alan kariyer gelişim ihtiyaçları, ilgileriyle eşleşen işler konusunda bilgi almak iken erkek öğrencilerin ilk sırada yer alan ihtiyaçları iyi bir maaş ve avantajlar konusunda müzakere edebilme becerisine sahip olmak biçiminde bulunmuştur (Nowakowski, 2002). Başka bir çalışmada kadın öğrencilerin başta kariyer olmak üzere üniversite yaşamı ve kişisel kaygılar konularında erkek öğrencilerden daha fazla yardıma ihtiyaç duydukları saptanmışken (Yerin Güneri ve Çapa Aydın, 2012) diğer bir çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur (Yerin Güneri, Owen, Tanrıku, Dolunay-Cuğ ve Büyükgöze-Kavas, 2016). Dolayısıyla kadın ve erkeklerin kariyer ihtiyaçlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim gereksimlerinin sınıf düzeyine göre

değiştiğine ilişkin ilgili araştırma sonuçlarının (Atik ve Yalçın, 2010; Chircu, 2013; Karataş ve Gizir, 2013; Nowakowski, 2002) yanısıra farklılaşmadığını gösteren araştırma sonuçları da (Yerin Güneri ve ark., 2016) bulunmaktadır. Farklı fakültelerden mezun olmanın iş bulmada fark yarattığı (İK Magazin, 2016) dikkate alındığında farklı fakültelerdeki öğrencilerin kariyer ihtiyaçlarının farklı olabileceği akla gelmektedir. O nedenle bu çalışmada fakülte değişkeni de ele alınmıştır.

Kariyer gelişimi sürecinde bireylerin kariyer konusunda birilerinden ya da bir kaynaktan bilgi ya da yardım almaları önemli bir değişken olarak görülmektedir. Bu kaynaklar kariyer merkezleri, iş bulma kurumları gibi çevrimiçi ya da yüzyüze hizmet veren formal kaynaklar olabileceği gibi aile üyeleri, yakınlar, öğretmenler, arkadaşlar, televizyon, gazete gibi formal olmayan kaynaklar da olabilmektedir. Umut Merkezli Kariyer Gelişimi Modeli'nde (Niles, Amundson ve Neault, 2010) söz edildiği gibi bireyler yaşam boyu kariyerle ilgili bir dizi fırsatlar ve zorluklarla karşılaştıklarında bu durumla baş etmek ve uyum sağlamak için bir dizi davranış ve tutuma gerek duymaktadır. Bunlardan birisi umut olarak belirtilmektedir. Brown, Lamp, Telander ve Hacker (2012), Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramına dayalı olarak mesleki umut kavramını geliştirerek kavramı gelecekte anlamlı ve doyurucu bir iş bulmakla ilgili olumlu bir duygusal durum olarak tanımlamışlardır. Buradan yola çıkarak üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrası iş bulmayla ilgili umutlu olmalarının kariyer gelişim ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli değişkenlerden birisi olabileceği düşünülmektedir. Yukarıda özetlenen çalışmalarda iş fırsatlarıyla ilgili bilgiye sahip olmak ve iş deneyimi geçirmek önemli kariyer gelişim gereksinimlerden biri olarak görülmektedir (Karimi ve ark., 2014; Nowakowski, 2002; Yerin Güneri ve ark., 2016). Bu durumda iş deneyimi geçirmenin ve benzer biçimde staj deneyiminin de (McBride ve Muffo, 1994) kariyer gelişim gereksinimlerinde fark yaratabileceği akla gelmektedir.

Üniversitelerin kariyer ya da öğrenci gelişim merkezlerinde verilecek kariyer gelişimi hizmetlerinin planlanmasında ve uygulanmasında öğrencilerin kariyer ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik çalışmalarının yapılması için önemlidir. Yukarıda sözü edilen araştırmaların sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarının daha fazla araştırılmasının gerektiği görülmektedir. Bu araştırmanın ana amacı üniversite öğrencilerin kariyer gelişim ihtiyaçlarının cinsiyetlerine, fakültelerine, sınıflarına, kariyer yardımı almalarına, çalışma ve staj deneyimlerinin olmasına, iş bulma konusunda umutlu olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın diğer amacı ise öğrencilerin kariyer yardımı aldırsa kimlerden aldıklarını, staj ve/veya çalışma deneyimleri olmuşsa hangi sektörlerde olduğunu, serbest zaman etkinliklerinin neler olduğunu, serbest zaman etkinliklerini kariyere dönüştürme olanağı konusunda ne düşündüklerini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışmada karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tarama tipi araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmı için katılımcılara çalışma ve staj deneyimleri ile ilgili açık uçlu soru sorular sorularak veri toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde, iki fakülteye devam eden toplam 167 öğrencidir. Araştırmanın katılımcılarına elverişli örneklem seçme yoluyla ulaşılmıştır. Katılımcıların 67'si (% 40,12) Eğitim, 100'ü (% 59,88) İletişim Fakültesi öğrencisi; 12'si (% 7,20) birinci, 61'ı (% 36,53) ikinci, 38'i (% 22,75) üçüncü ve 56'sı (% 33,52) son sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 110'u (% 65,87) kadın, 53'ü (% 31,73) erkek seçeneğini işaretlemiş iken 4'ü (% 2,40) cinsiyet belirtmemiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların 86'sı (% 51,50) kariyer yardımı almış, 81'i (% 48,50) almamıştır; 72'nin (% 43,11) çalışma deneyimi varken 95'inin (% 56,89) yoktur; 86'nın (%51,50) staj deneyimi varken 81'nin (% 48,50) yoktur; 45'i (%2 6,95) mezuniyet sonrası iş bulacağı konusunda umutlu iken 122'si (% 73,05) umutlu değildir.

Ölçme Araçları

Verilerin toplanmasında Kariyer Gelişimi İhtiyaçları Anketi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Aşağıda ölçme araçlarıyla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Kariyer Gelişimi İhtiyaçları Anketi (KGİA). KGİA’da üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan 35 madde yer almaktadır (Yerin Güneri ve ark., 2016). Katılımcıların bu maddeleri 5’li derecelendirme ölçeğinde (1: “Büyük oranda katılmıyorum”, 2: “Katılmıyorum”, 3: “Emin değilim”, 4: “Katılıyorum” ve 5: “Büyük oranda katılıyorum”) yanıtlamaları istenmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Bartlett küresellik testi sonucu ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiştir. Bartlett küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(595)= 4240.69; p = .00$] bulunmuş, KMO değerinin ise, .92 olduğu saptanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin üç faktörlü bir yapıya işaret ettiği ve üç faktörlü yapının toplam varyansın % 48’ini açıkladığı saptanmıştır. *Kariyer Planlama-KP* olarak adlandırılan birinci faktörde 14 madde *Kendini Tanıma-KT* olarak adlandırılan ikinci faktörde 12 madde ve *İş ve Eğitim Olanaklarını Keşfetme-İEOK* olarak adlandırılan son faktörde ise dokuz madde yer almaktadır. Hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değeri KGİA’nın tümü için .94; ölçeğin üç alt boyutu (*KP*; *KT*; *İEOK*) için sırasıyla; .86, .88, .90 olarak elde edilmiştir (Yerin Güneri ve ark., 2016). Bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değeri KGİA’nın tümü için .93; ölçeğin üç alt boyutu için sırasıyla .88, .85 ve .84 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının alt boyutlarından alınan puanların yüksekliği bireylerin o alt boyutta daha az kariyer gelişimi ihtiyacı duydukları biçiminde yorumlanmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu. Bu formda öğrencilerin cinsiyetleri, fakülteleri (eğitim ve iletişim), sınıfları, kariyer yardımı alıp almadıkları (evet-hayır), aldılarsa kimlerden aldıkları (anne, baba, kardeş, akrabalar, dershanedeki psikolojik danışman, okuldaki psikolojik danışman/kariyer merkezi, öğretmenler/öğretim üyeleri, kız/erkek arkadaş ve internet), çalışma (evet-hayır) ve staj deneyimleri (evet-hayır), mezuniyet sonrası hemen iş bulacaklarına ilişkin umutlu olup olmadıkları (evet-hayır), serbest zaman etkinlikleri (bilgi ve iletişim teknolojileri-sosyal medya, online oyunlar, vb.; fiziksel-spor, yürüyüş, balıkçılık, vb.; entelektüel - kitap, konferanslar, radyo, TV, vb.; sanatsal -sinema, edebiyat, tiyatro, müzik, resim, fotoğraf, vb.; sosyal -aile, arkadaşlar, toplantılar, vb.; pratik -bahçecilik, el sanatları, el işleri, vb.), serbest zaman etkinliklerinin kariyere dönüşmesi olasılığı hakkında ne düşündüklerini (serbest zaman etkinliklerimi kariyere dönüştürebilmeyi düşünüyorum, serbest zaman etkinliklerimin serbest zaman etkinlik olarak kalmasını isterim ve serbest zaman etkinliklerim kariyere dönüşecek türden değil) anlamak amacıyla hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Formda yer alan serbest zaman etkinlikleri Büküşoğlu ve Bayturan (2005) tarafından kullanılan ayırım dikkate alınarak gruplanmıştır. Fakülte belirlemede Türkiye İstatistik Kurumu’nun verilerinden yararlanılarak İK Magazin (2016) tarafından hazırlanan ayırım temel alınmıştır. Buna göre iş bulması görece kolay olan fakülte olarak Eğitim Fakültesi ve iş bulması görece zor olan fakülte olarak İletişim Fakültesi belirlenmiştir. Formda ayrıca açık uçlu olarak eğer çalışmışlarsa nerede, ne kadar süre çalıştıkları ve neden ayrıldıkları; eğer staj yapmışlarsa nerede, ne kadar süre yaptıkları ve neden ayrıldıkları soruları da sorulmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi

Veri toplanmadan önce iki fakültedeki hocalara araştırmanın amacı açıklanmış, veri toplama araçları gösterilmiş ve izin alınmıştır. Veriler, ders hocaları ile birlikte dersliklere girilerek toplanmıştır. Verilerin analizleri yapılmadan önce normallik (Kolmogorov-Smirnov) ve homojenlik (Levene testi) testleri uygulanmıştır. Verilerin normal ve homojen dağıldığı anlaşıldıktan sonra araştırmanın ilk amacı için bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İkinci araştırma amacı için ise frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çalışma ve staj deneyimleri ile ilgili soruların açık uçlu soru sorulara verilen yanıtlar önce listenmiş, ardından gruplanarak sonuçlar frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın Ana Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın genel verilerine göre üç alt boyuttan elde edilen puanların ortalamaları KP için ($\bar{x}=4,04$), KT için ($\bar{x}=4,00$) ile İEOK için ($\bar{x}=3,55$) olarak bulunmuştur. Bu durumda genel olarak tüm gruptan elde edilen

verilere bakıldığında katılımcıların en fazla İEOK konusunda kariyer gelişimi ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri, fakülteleri, sınıf düzeyleri, kariyer yardımı alma, çalışma deneyimine sahip olma, staj deneyimine sahip olma, iş bulmaya yönelik umut besleme değişkenlerine göre bu üç kariyer ihtiyacı konusunda farklı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları değişken sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet değişkeninde dört kişi cinsiyetini yazmadığı için 163 kişinin verisi analize alınmıştır. Yapılan t testi sonucunda cinsiyetler arasında KT ($t_{(161)} = 1,44$; $p > ,05$), İEOK ($t_{(161)} = -,04$; $p > ,05$) ve KP ($t_{(161)} = ,30$; $p > ,05$) alt boyutlar açısından anlamlı fark elde edilmemiştir. Fakülteler arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucunda KT ($t_{(165)} = ,46$; $p > ,05$), İEOK ($t_{(165)} = 1,29$; $p > ,05$) ve KP ($t_{(165)} = 1,60$; $p > ,05$) alt boyutlar açısından anlamlı fark elde edilmemiştir. Sınıflar için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda da sınıflar arasında KT ($F_{(3,163)} = ,43$; $p > ,05$), İEOK ($F_{(3,163)} = ,80$; $p > ,05$) ve KP ($F_{(3,163)} = ,33$; $p > ,05$) alt boyutlar açısından anlamlı fark elde edilmemiştir.

Kariyer yardımı alan ve almayanlar arasında KT ($t_{(165)} = 2,06$; $p = ,05$) ve KP ($t_{(165)} = 2,01$; $p < ,05$) alt boyutlarında anlamlı fark elde edilmişken İEOK ($t_{(165)} = 1,91$; $p > ,05$) alt boyutunda anlamlı fark elde edilmemiştir. Öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulmaya ilişkin umutlarının olan ve olmayanlar arasında İEOK ($t_{(165)} = 3,38$; $p < ,001$) ve KP ($t_{(165)} = 4,31$; $p < ,000$) alt boyutları açısından anlamlı fark elde edilmişken KT ($t_{(165)} = 1,71$; $p > ,05$) alt boyutunda ise anlamlı fark elde edilmemiştir. Çalışma deneyimi olan ve olmayanlar arasında KT ($t_{(165)} = ,61$; $p > ,05$), İEOK ($t_{(165)} = 1,71$; $p > ,05$) ve KP ($t_{(165)} = ,39$; $p > ,05$) alt boyutlar açısından anlamlı fark elde edilmemiştir. Staj deneyimi olan ve olmayanlar arasında n KT ($t_{(165)} = 1,15$; $p > ,05$) ve KP ($t_{(165)} = ,86$; $p > ,05$) alt boyutları açısından anlamlı fark elde edilmemişken İEOK ($t_{(165)} = 2,16$; $p < ,05$) alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı sonuçlar elde edilen kariyer yardımı alma, iş bulmaya ilişkin umutlu olma ve staj deneyimi değişkenleri ile ilgili yapılan t testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Kariyer Yardımı Alma, İş Bulmaya İlişkin Umutlu Olma ve Staj Deneyimine Sahip Olma Değişkenlerine İlişkin t Testi Sonuçları

Puan	Kariyer yardımı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
KT	1	86	48,95	5,35	2,06	,05*
2	81	47,02	6,70			
IEOK	1	86	32,66	4,65	1,91	,06
2	81	31,13	5,62			
KP	1	86	49,83	7,83	2,01	,05*
2	81	47,25	8,82			
Puan	Umutlu olma	n	$\bar{x}$	ss	t	p
KT	1	45	49,33	7,20	1,71	,09
2	122	47,53	5,60			
IEOK	1	45	34,09	5,69	3,38	,001**
2	122	31,12	4,77			
KP	1	45	52,98	9,01	4,31	,000***
2	122	46,97	7,53			
Puan	Staj deneyimi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
KT	1	86	48,55	5,72	1,15	,25
2	81	47,46	6,48			
IEOK	1	86	32,76	4,90	2,13	,05*
2	81	31,04	5,36			
KP	1	86	49,12	7,53	,86	,39
2	81	48,01	9,24			

KT: Kendini Tanıma; İEOK: İş ve Eğitim Olanaklarını Keşfetme; KP: Kariyer Planlama

* ,05; ** ,001 ve *** ,000 düzeyinde anlamlı

Tablo 1’de de görüldüğü gibi kariyer yardımı alanların KT ve KP alt boyutlarından aldıkları ortalamaları almayanlardan daha yüksektir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği daha az kariyer gelişimi ihtiyacı duyulduğu biçiminde yorumlandığı dikkate alındığında kariyer yardımı alanların KT ve KP ihtiyaçlarının az olduğu görülmektedir. Tabloda mezuniyet sonrası iş bulma umudu olanların İEOK ve KP

alt boyutlarından daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu durumda mezuniyet sonrası iş bulabileceği konusunda umutlu olanların IEOK ve KP alanlarındaki kariyer gelişim ihtiyaçlarının daha az olduğu söylenebilir. Ayrıca staj deneyimi olanların IEOK ortalamaları, staj deneyimi olmayanlardan daha yüksek olduğu, dolayısıyla staj deneyimi olanların IEOK alanında daha az kariyer gelişim ihtiyacı yaşadıkları bulunmuştur.

Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Bulgular

Üniversite ve bölüm tercihini yaparken ya da üniversitede okumaya başladıktan sonra herhangi bir kariyer yardımı alıp almadıkları sorulduğunda katılımcıların 86'sının (%51.1) *evet* dediği görülmüştür. Katılımcılar kariyer yardımı/bilgisi alma konusunda birden fazla kaynağı işaretlemişlerdir. Kariyer yardımı alanların yardımı kimlerden ve hangi kaynaklardan aldıklarına ilişkin frekans ve yüzdelere en fazla olandan en aza doğru Tablo 2'de sıralanmıştır. Tabloya göre en fazla kariyer yardımı/bilgisi alınan kaynakların başında öğretmenler/öğretim üyeleri gelmektedir. Onu babalar, dershanedeki psikolojik danışmanlar, anneler, internet ve arkadaşlar izlemektedir. İlginç biçimde okul psikolojik danışmanları/kariyer merkezleri, kariyer yardımı/bilgisi alma kaynağı olarak yedinci sırada yer almaktadır. Ardından akrabalar/tanıdıklar, kardeşler ve kız/erkek arkadaşlar gelmektedir.

Tablo II

Katılımcıların Kariyer Yardımı/Bilgisi Alma Kaynaklarına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

Yardım alınan kişi/kaynak	f	%
Öğretmenler/öğretim üyeleri	49	29,8
Baba	42	25,6
Dershanedeki psi. dan	39	23,8
Anne	38	23,2
İnternet	37	22,6
Arkadaşlar	33	20,2
Okuldaki psi.dan/kariyer merkezi	28	17,3
Akrabalar/tanıdıklar	28	17,3
Kız/erkek kardeş	20	12,5
Kız/erkek arkadaş	9	6,0

Katılımcıların yaklaşık yarısının *çalışma deneyimi* (n=72; %43,11) bulunmaktadır. Katılımcıların bazılarının birden fazla iş yerinde çalışma deneyiminin olduğu (f=108) anlaşılmaktadır. Katılımcıların çalışma sürelerinin ise birkaç haftadan bir kaç yıllık döneme yayıldığı ve çok azının halen çalıştığı görülmektedir. Çalışma deneyimlerinin bitme nedenlerinin başında okul programı (f=23) gelmektedir. Ardından istifa etmek (f=11), projenin bitmesi, taşınmak ve ERASMUS nedeniyle işi bırakmak (f=8), işin ücretinin az ve işin yoğun olması (f=6), başka iş bulmak (f=2) ve iş yerindekilerle kötü ilişki içinde olmak (f=2) gelmektedir. Katılımcıların yarısının *staj deneyiminin* (n=86; %51.50) olduğu ve bazı katılımcıların birden fazla staj deneyimine sahip olduğu (f=171) görülmektedir. Staj sürelerinin ise birkaç haftadan bir yıllık döneme yayıldığı görülmektedir. Stajın bitme nedeni olarak en çok verilen gerekçe staj süresinin bitmesi gösterilirken (f=40) bir grup okul saatleri nedeniyle staja devam edemediğini (f= 8), küçük bir grup ise stajı sıkıcı bulduğu ve staj yaptığı yer, yaşadığı yere uzakta olduğu için bıraktığını (f=6) belirtmiştir. İki kişi ise kadroya alınmadığı için staja son verdiğini ifade etmiştir.

Tablo 3'ten izlenebileceği gibi İletişim ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çalıştıkları ve staj yaptıkları alanlardaki frekanslarının farklı olduğu görülmektedir. İletişim fakültesi öğrencileri ağırlıklı olarak tezgahçılık, satış sorumlusu olmak gibi hizmet sektöründe ve fotoğraf, kısa film, iletişim, bilgisayar, sosyal medya gibi iletişimle ilgili sektörlerde çalışma deneyimlerine sahiptirler. Eğitim fakültesi öğrencileri ise ağırlıklı olarak yabancı dil öğretme, ana okulunda yardımcı öğretmenlik yapma gibi eğitim sektöründe ve tezgahçılık, satış sorumlusu olmak gibi hizmet sektöründe çalışmışlardır. Staj yaptıkları alanlara bakıldığında iletişim fakültesi öğrencilerinin tamamının alanlarıyla ilgili alanlarda staj yaptıkları görülmektedir. Eğitim fakültesindeki öğrencilerin ise yaklaşık %70'inin eğitimle ve ağırlıklı olarak psikolojik

danışma alanıyla ilgili kurumlarda kalanların ise eğitimle ilgili olmayan kurumlarda staj yaptıkları anlaşılmaktadır.

Tablo III

Katılımcıların Çalışma ile Staj Deneyimlerine İlişkin Frekans ve Yüzdelere

Çalışılan alan	İletişim F./frekans	%	Eğitim F./frekans	%
Tezgahtarlık, satış sorumlusu, fuar	23	30,68	7	21,21
Fotoğraf, video, kısa film vb	10	13,33	–	–
İletişim, bilgisayar, sosyal medya	10	13,33	–	–
Dil öğretme, anaokulda çalışma, asistan vb.	7	9,33	14	42,43
Reklam ajansı	6	8,0	1	3,03
Kitapevi, kütüphane, matbaa	6	8,0	–	–
Garson	4	5,33	4	12,12
Berber, şoför, telefon op., anketör vb.	9	12,0	7	21,21
Toplam	75	100,00	33	100,00
Staj yapılan alan	İletişim F./frekans	%	Eğitim F./frekans	%
Haber ajansı, medya ajansı TV, gazete vb.	38	58,46	–	–
Reklam ajansı, dergi, çeviri vb.	12	18,46	–	–
Video dijital pazarlama vb.	9	13,85	–	–
Kültür sanat merkezi	6	9,23	–	–
Okul, dersane, RAM	–	–	43	56,58
Hastane, rehabilitasyon mer., İK.	–	–	10	13,16
Giyim satış, havayolları, ozmetik, turizm vb.	–	–	23	30,26
Toplam	65	100,00	76	100,00

Katılımcıların kariyer ilgilerinin göstergesi olan serbest zaman etkinliklerinin neler olduğuna ilişkin soruya verdikleri yanıtlara göre en yaygın olan serbest zaman etkinlikleri sanatsal (sinema, edebiyat, tiyatro, müzik, resim, fotoğraf, vb.) (f=129, % 77,2) ve sosyal (aile, arkadaşlar, toplantılar, vb.) (f=122, % 73,1) etkinlikler olarak görülmektedir. Onları fiziksel (spor, yürüyüş, balıkçılık, vb.) (f= 94, % 56,3), entelektüel (kitap, konferanslar, radyo, TV, vb.) (f= 81, % 50,0), bilgi ve iletişim teknolojileri (sosyal medya, online oyunlar, vb) (f=78, % 46,4) ve pratik (bahçecilik, el sanatları, el işleri, vb.) (f=37, % 23,8) etkinlikleri izlemektedir. Katılımcıların serbest zaman etkinliklerini gelecekte bir kariyere dönüştürme olasılığı ile ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre katılımcıların yarısının (n= 84; % 50,29) serbest zaman etkinliklerini bir biçimde bir kariyere dönüştürmeyi düşündükleri bulunmuştur. Katılımcıların yaklaşık üçte birinin (n= 60; % 35,93) serbest zaman etkinliklerini sadece serbest zaman etkinliği olarak kalmasını yeğledikleri, yaklaşık yedide birinin ise (n= 23; % 13,78) serbest zaman etkinliklerinin kariyere dönüşecek türden olmadığını düşündükleri bulunmuştur.

Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ana amacına ilişkin tartışma ve yorumlar

Bu araştırmada kariyer gelişim ihtiyaçları açısından *cinsiyetler* arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Önceki çalışmalarda kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin farklı kariyer ihtiyaçlarının olduğu (Nowakowski, 2002), kadın üniversite öğrencilerin kariyer konusunda daha fazla yardıma gereksindikleri (Yerin Güneri ve Çapa Aydın, 2012), hatta kadın üniversite öğrencilerin kariyer farkındalıklarının daha yüksek olduğu (Akoğlu Kozak ve Dalkıranoglu, 2013) gibi bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgu bu çalışmalarla uyusmamaktadır. Başka bir çalışmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarının cinsiyete göre değişmediği (Güneri ve ark., 2016) doğrultusunda olduğu için bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasında kariyer gelişim ihtiyaçları açısından fark bulunmaması veri toplanan gruptaki öğrencilerin benzer kariyer ihtiyaçları olduğu biçiminde yorumlanabilir. Kariyer ihtiyaçları açısından farklı *fakültelerdeki* öğrenciler arasında da anlamlı fark bulunmamıştır. Cojocariu ve Cojocariu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada da okunan fakülte ile kariyer gelişim ihtiyaçları ile ilgili olan kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerine açık olma arasındaki anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, okunan fakültenin öğrencilerin kariyer ihtiyaçlarında fark yaratmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim ihtiyaçlarının farklılaşmadığı elde edilen diğer bir bulgudur. Bu bulgu önceki bazı çalışmaların (Atik ve Yalçın, 2010; Chircu, 2013; Karataş ve Gizir, 2013; Nowakowski, 2002) sonuçlarıyla uyusmamaktadır. Örneğin, Nowakowski (2002) sınıf düzeylerine göre kariyer planlama ihtiyaçlarını karşılaştırdığında alt sınıfların üst sınıflara göre daha yüksek kariyer planlama ihtiyaçları olduğu saptamıştır. Farklı biçimde Karataş ve Gizir (2013) üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ihtiyaçlarını araştırdıkları çalışmalarında sınıf düzeyi açısından üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kariyer ihtiyaçlarının, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Atik ve Yalçın (2010) da üniversite üçüncü ve dördüncü sınıflardaki öğrencilerin kariyer danışmanlığı konusundaki ihtiyaçlarının daha ön planda olduğunu saptamışlardır. Chircu, (2013) üniversite öğrencileri arasında iş dünyasıyla ilgili bilgi sahibi olma konusunda sınıflarına göre farklar olduğunu saptamıştır. İlk yıl öğrencileri daha çok yarım zamanlı işlerle ilgilenirken ikinci sınıf öğrencileri iş ile ilgili koşulları ve ücretlerle ilgili bilgileri daha fazla önemsemektedirler. Üçüncü sınıf öğrencileri ise daha çok iş bulmak ve ücretlerle ilgilenmektedirler. Öte yandan başka bir çalışmada da bu araştırmadaki gibi üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarının sınıfa göre bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur (Güneri ve ark., 2016). Dolayısıyla bu bulguyu destekleyen bir araştırma sonucu bulunmaktadır. Bu durum bu çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin kariyer ihtiyaçlarının sınıflarına göre farklılaşmadığı ve katılımcıların bu ihtiyaçları benzer oranda yaşadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Kariyer yardımı alma değişkenine göre öğrencilerin kariyer gelişim ihtiyaçlarının değiştiği bulunmuştur. Bir biçimde kariyerle ilgili bilgi ya da yardım alanların kendini tanıma ve kariyer planlama konusunda daha az kariyer gelişim ihtiyaçları olduğu saptanmıştır. Bulguya göre kariyer konusunda alınan desteğin bireylerin kendilerini tanımalarına ve kariyer planları yapmalarına olumlu katkısı olduğu görülmektedir. Alınan kariyer desteğinin iş ve eğitim olanaklarını keşfetmede fark yaratmaması yardımın bu konudaki profesyonellerden alınmaması ile açıklanabilir. Öte yandan alınan kariyer yardımlarının profesyonellerden alınmamasına rağmen fark yarattığı dikkate alındığında az oranda alınan iyi bir desteğin bile önemli olduğuna işaret edebilir.

Üniversite öğrencilerinin çalışma ve staj deneyimlerinin olmasının, kariyerle ilgili bilgilere uygulamalı olarak ulaşabildikleri için kariyer ihtiyaçlarında fark yaratabileceği düşünülmüştür. Bu araştırmadaki katılımcıların % 43'ünün çalışma deneyiminin olduğunu görülmüştür. Yıldırım, Acaray ve Şevik (2015) de yaptıkları araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin % 54'ünün iş deneyimi olduğunu bulmuşlardır. Amerikalı ve uluslararası öğrencileri kariyer ihtiyaçları bakımından karşılaştırdıkları araştırmalarında Leong ve Sedlacek (1989) her iki gruptaki en güçlü kariyer gelişim ihtiyacının kariyer alanına yönelik iş deneyimi geçirmek olduğunu saptamışlardır. Öte yandan bu araştırmada çalışma deneyiminin olmasının kariyer gelişim ihtiyacında fark yaratmadığı, ancak staj deneyiminin olmasının İş ve Eğitim Olanaklarını Keşfetme alt boyutunda fark yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kariyer ile ilgili iş ya da staj deneyiminin etkileri ile ilgili yapılan bir çalışmanın sonunda üniversite son sınıf öğrencilerinin ister sadece staj isterse staj ve çalışma deneyimine sahip olsunlar kendilerini daha iyi tanıdıkları saptanmıştır. Ancak araştırmada bu deneyimlerin mesleki bilgi, kararlılık ve öz yeterlik duygularında fark yaratmadığı da bulunmuştur (Brooks, Cornelius, Greenfield ve Joseph, 1995). Üniversite öğrencilerinin çalışma deneyimleri ile ilgili çalışmada Nowakowski (2002) tam zamanlı çalışan öğrencilerin kariyer planlamaya en az ihtiyacı olan grup olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada çalışma deneyiminin kariyer gelişim ihtiyaçlarında fark yaratmaması, öğrencilerin bu deneyimleri yaşadıkları sektörlerin aldıkları eğitimle ilgili olup olmaması ve öğrencilerin ne iş yaptıkları ile ilgili olabilir. Staj deneyimi olanların İş ve Eğitim Olanaklarını Keşfetme alt boyutundan aldıkları puan ortalaması staj deneyimi olmayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu staj deneyimlerinin iş ve eğitim olanaklarını tanıma da etkili olduğu o nedenle bu boyuta daha az ihtiyaç duydukları biçiminde açıklanabilir. Doğrudan iş ve eğitim olanakları ile ilgili olmasa da staj deneyimleri ile ilgili yapılan bir çalışmada mühendislik öğrencileri arasında staj deneyimi olanların daha yüksek kariyer uyumuna sahip olduklarını saptanmıştır (Silva ve Teixeira, 2013). Staj deneyiminin fark yaratmasının nedeni stajların eğitimi alınan alanlara yönelik deneyimler sağlaması olabilir.

Araştırmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin iş bulabileceklerine ilişkin umutlarının olmalarının İş ve

Eğitim Olanaklarını Keşfetme ve Kariyer Planlama alt boyutlarında fark yarattığını göstermektedir. Üniversite son sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarda katılımcıların büyük çoğunluğunun mezun olduktan sonra uygun bir iş bulacakları fikrine katılmadıklarını saptanmıştır (Dereli ve Kabataş, 2009; Mütevellioğlu, Zambak ve Mert, 2010). Dolayısıyla bireylerin iş bulabileceklerine ilişkin umutlarının olup olmamasına bağlı olarak kariyer gelişim ihtiyaçlarının değişebileceği düşüncesi desteklenmiş görünmektedir. Farkın İş ve Eğitim Olanaklarını Keşfetme ve Kariyer Planlama alt boyutlarında ve umutlu olanların lehine olması iş bulma konusunda umutlu olanların kendilerini iş ve eğitim olanaklarının neler olduğunu bilme ve kariyer planı yapma konusunda daha yeterli hissetmeleriyle açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci amacına ilişkin tartışma ve yorumlar

Öğrencilerin lise yıllarında ya da üniversitede öğrenci iken herhangi bir kariyer yardımı aldılarsa kimlerden ve nerelerden aldıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtların başında öğretmenler/öğretim üyeleri gelmektedir. Onu babalar izlemekte ve profesyonel biçimde kariyer yardımı alma kaynaklarından birisi olarak dershanelerde çalışan psikolojik danışmanlar üçüncü, okullarda çalışan psikolojik danışmanlar/kariyer merkezi çalışanları ise yedinci sırada yer almaktadır. Kariyer için destek alınan dördüncü sıradaki kaynak anne iken onu internet ve arkadaşlar izlemektedir. Öğretim elemanlarının mesleki konularda en çok tercih edilen kaynak olması, diğer çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Işık, 2007; Tinsley, de St Aubin ve Brown, 1982; Yerin Güneri ve ark., 2016). Yıldırım, Acaray ve Şevik (2015) üniversite öğrencilerinin iş ararken yararlanmayı düşündükleri kaynakların başında internetin geldiğini, ardından aile ve akraba çevresi; arkadaş çevresi; gazete ilanları ve en son olarak İŞKUR'un geldiğini saptamışlardır. Crişan, Pavelea ve Ghimbulut (2014) ise üniversite öğrencilerinin kariyer ile ilgili yardım aldıkları kaynakları internet, televizyon, yazılı medya, aile üyeleri, arkadaşlar ve kariyer merkezleri olarak saptamıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenler/öğretim üyeleri ve aile üyeleri en önemli kariyer yardımı kaynakları olarak görülmekte psikolojik danışmanlar/kariyer merkezi çalışanları daha geriden gelmektedir. Psikolojik danışmanların kariyer bilgisi alma konusunda ilk kaynaklardan birisi olarak görülmemesi psikolojik danışman eğitiminde öğrencileri daha fazla kariyer psikolojik danışmanlığı konularıyla donatmak gerektiği biçiminde yorumlanabilir. Kariyer merkezleri yükseköğretimdeki öğrencilerin etkili kararlar verebilmeleri için önemli bir hizmet kaynağıdır (Niles ve Harris-Bowlbey, 2013). Cevher (2015) Türkiye'deki tüm üniversitelerin web sayfalarını incelediği çalışmada üniversitelerin neredeyse yarısının kariyer merkezine sahip olduğunu, vakıf üniversitelerindeki kariyer merkezlerinin sayının daha fazla olduğunu saptamıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre üniversitelerin kariyer merkezlerinin, hizmetlerini öğrencilere daha iyi tanıtmaları gerektiği söylenebilir.

Çalışma deneyimleri olan katılımcıların hangi sektörlerde olduğu, çalışma süresi ve sonlanma nedenleri ile ilgili bulgulara bakıldığında iletişim fakültesi öğrencilerinin ağırlıklı olarak tezgahtarlık, satış sorumlusu olarak çalışsalar da fotoğraf, video, kısa film, bilgisayar, sosyal medya gibi fakülteyle ilgili işlerde de çalışmışlardır. Ayrıca garsonluk, anketörlük ve şoförlük yapmak, matbaada çalışmak gibi iletişim fakültesiyle ilgisiz işlerde de çalıştıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencileri ise en çok yabancı dil öğretme, anaokulunda çalışma gibi okudukları fakülteyle ilgili işler yapmışlardır. Bunun yanı sıra onların da eğitim fakültesiyle ilgisiz işlerde çalıştıkları görülmektedir. Bu bulgular aslında öğrencilerin çalışma deneyimlerinin farklı sektörlerde olduğunu göstermektedir. Çalışma deneyimlerinin bir-iki hafta ile bir-iki yıllık döneme yayıldığının görülmesi katılımcıların deneyim olarak farklılıklarını göstermektedir. Çalışma yaşamını sonlandırma nedenleri olarak en çok okul nedeniyle çalışmaya zaman bulamamak ve istifa etmek gösterilmiştir. Bu bulgu üniversite öğrencilerin çalışma deneyimlerinin olduğunu göstermesi anlamında önemlidir.

Staj deneyimleri olan katılımcıların deneyimlerinin hangi sektörlerde olduğu, süreleri ve sonlanma nedenlerine bakıldığında öncelikle staj yapılan sektörlerin fakültelere göre farklılaştığı görülmektedir. İletişim fakültesi öğrencilerinin fakültenin bölümlerine uygun biçimde ağırlıklı olarak haber, medya ve reklam ajanslarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin ise okul, dersane ve rehberlik araştırma merkezlerinde staj yaptıkları görülmüştür. Her iki fakültenin öğrencilerinin staj süreleri birkaç hafta ile bir yıl arasında

değişmektedir. Stajın bitme nedenlerinin başında stajın süresinin bitmesi gösterilmiş, ardından okulla ilgili sorumluluklar nedeniyle devam edilmediği belirtilmiştir.

Katılımcıların dahil oldukları serbest zaman etkinlikleri en fazla yapılandan az yapılandan doğru sanatsal, sosyal, fiziksel, entelektüel, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili serbest zaman etkinlikleri ve pratikle ilgili etkinlikler olarak sıralanmaktadır. Üniversite öğrencileri serbest zamanlarında daha çok pasif katılım gerektiren müzik dinlemek, sinema ve tiyatroya gitmek gibi sosyal aktivitelerde bulunmak, kitap okumak, arkadaşlarla sohbet etmek gibi etkinlikleri tercih etmektedirler (Yerlisu Lapa ve Ardahan, 2009). Bu çalışmada da ilk iki serbest zaman etkinliği de pasif etkinlikleri içermektedir. Fiziksel olarak aktif katılım gerektiren spor daha sonra gelmektedir. Hacıfazlıoğlu ve Özdemir (2010) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin en çok tercih ettikleri sosyal kültürel etkinliklerin başında film izleme bulunmakta ardında entelektüel etkinliklerden seminerlere katılma gelmektedir. Serbest zaman etkinlikleri kariyer planlamada önemli bir yer tutmaktadır. Kariyer yaşamını seçmede bireyin işine, ailesine ve kendisine serbest zaman etkinlikleri aracılığı ile vereceği zamanını nasıl dengeleyeceği önemli bir etmen olarak ele alınmaktadır (McMahon ve Patton, 2002). Bir diğer boyut, serbest zaman etkinliklerinin bireylerin ilgileri ile yakından ilgili olmasıdır. İlgi ise kariyer seçiminde önemli olan en önemli bireysel etmenlerden biri olarak ele alınması yanı ile çok önemlidir (Holland, 1997). Bu nedenle katılımcıların serbest zaman etkinliklerini bir kariyere dönüştürme olasılığı ile ne düşündükleri akla gelmektedir. Bu araştırmanın sonuçlara göre katılımcıların yarısı serbest zaman etkinliklerini bir biçimde kariyer dönüştürmeyi düşünmektedirler. Katılımcıların gelecekte serbest zaman etkinliklerini kariyere dönüştürme olasılığını göz önüne almaları önemli bir bilgidir. Bu konuda daha ayrıntılı olarak çalışılması anlamlı olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların cinsiyetlerine, fakültelerine, sınıflarına ve çalışma deneyimlerinin olup olmamasına göre kariyer gelişim ihtiyaçları değişmemektedir. Staj deneyimi yaşayanlar daha az iş ve eğitim olanaklarını keşfetme; kariyer yardımı alanlar ve mezuniyet sonrası iş bulma umudu taşıyanlar da daha az iş ve eğitim olanaklarını keşfetme ve kariyer planlama ihtiyacı içindedirler. Katılımcıların kariyer yardımını daha çok öğretmenlerinden/öğretim üyelerinden, babalarından ve dershanedeki psikolojik danışmandan aldıkları, yarısına yakının çalışma, yarısının staj deneyimine sahip oldukları diğer bulgulardır. Araştırmada ayrıca kariyer gelişiminde önemli olan serbest zaman etkinlikleri konusunda katılımcıların en fazla sanatsal ve sosyal etkinlikleri yeğledikleri, yarısının da yeğledikleri serbest zaman etkinliklerini bir kariyere dönüştürmeyi düşündükleri de bulunmuştur.

Bu sonuçlara dayalı olarak uygulamada kullanılabilecek bazı öneriler verilebilir. Genel olarak gruba bakıldığında katılımcıların en fazla İEOK konusunda kariyer gelişimi ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum iş ve eğitim olanakları ile ilgili etkili, güvenilir ve ulaşılabilir bilgilere ihtiyaçları olduğu biçiminde yorumlanabilir. Kariyer hizmeti veren kurumların web sayfalarının bu konuyu daha fazla vurgulamaları gerekebilir. Özellikle üniversitelerin kariyer merkezlerinin iş ve eğitim olanakları ile daha ayrıntılı çalışmalar yapmaları ve bu tür hizmetleri daha fazla sunmaları önerilebilir. Kariyer yardımı alanların, staj deneyimi yaşayanların ve iş bulmaya ilişkin umutlu olanların kariyer gelişim ihtiyaçlarının daha az olması dikkate alınarak, üniversitelerdeki kariyer yardımı almayan, staj deneyimi yaşamayan ve iş bulmaya ilişkin umutlu olmayan öğrencilerin saptanmasına ve onlara bu konularda hizmet verilmesine odaklanılabilir. Kariyer konusunda alınan desteğin bireylerin kendilerini tanımalarına ve kariyer planları yapmalarına olumlu katkısı olduğu bulgusunu daha ayrıntılı çalışmalarla daha da derinleştirmek iyi olabilir. Kimlerden/nere-den, hangi konuda ve ne oranda alınan kariyer yardımının olumlu etki yarattığını ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir. Serbest zaman etkinliklerini kariyere dönüştürmeyi planlayanların, katılımcıların yarısına denk geldiği dikkate alındığında kariyer hizmetleri veriliyorken serbest zaman etkinlikleri konusunda konuşulması anlamlı olabilir.

Savickas (2005) kariyer uyumunu bireylerin şu anki ve gelecekte olması beklenen kariyer gelişim görevlerini, bireylerin kariyer geçişleri ve kişisel krizleri ile başa çıkmak için sahip oldukları kaynakları ve bireylerin hazır oluş düzeylerini gösteren psiko-sosyal bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Üniversite

öğrencilerinin kariyer gelişim ihtiyaçlarını keşfedip onları gidermeye yönelik hizmetler almaları onların kariyer uyumlarının artmasına yardımcı olacağı için üniversitelerin kariyer merkezlerinin bu anlamda daha aktif olmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi sadece bir vakıf üniversitesinin iki fakültesinden veri toplanmış olmasıdır. Veri toplanan öğrenci sayısının azlığı da genellemede dikkatli olmayı gerektiren bir sınırlılıktır. Farklı özelliklere sahip olan fakültelerden ve daha fazla öğrenciden veri toplanması daha genellenebilir bilgiye ulaşılması için iyi olacaktır. Diğer bir sınırlılık kişisel bilgi formundaki bazı soruların ayrıntılı olmamasıdır. Gelecek araştırmalarda çalışma deneyimlerinin tam zamanlı ya da yarım zamanlı olması, ne tür işler yaptıkları gibi soruların sorulması dikkate alınabilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kariyer gereksinimlerinin neler olduğuna ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinmek için nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırmalar planlanabilir.

Teşekkür

Bu çalışma için desteklerinden dolayı D. Ceren Solak, Deniz Zaim, G. Sıla Karakuş ve S. Zeynep Taşkın'a teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Akoğlan Kozak, M. ve Dalkıranoglu, T. (2013). Mezun öğrencilerin kariyer algılamaları: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 41-52.
- Atik, G. ve Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational, sciences students at the Ankara University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1520-1526.
- Briscoe, C. S. (2002). *The development and validation of an adult students' career needs questionnaire (Doktora Tezi)*, University of Tennessee, USA. Şubat 2017 tarihinde http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2095 adresinden erişildi.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E. ve Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46(3), 332-349.
- Brown, S.D., Lamp, K., Telander, K.J. ve Hacker, J. (2012). Career development as prevention: toward a social cognitive model of vocational hope. E. Vera (Ed.), *The Oxford handbook of prevention in counseling psychology* (pp. 374-392) içinde. New York: Oxford University Press.
- Büküşoğlu, N. ve Bayturan, A.F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44 (3), 173-177.
- Cevher, E. (2015). Üniversitelerde kariyer planlama faaliyetleri ekseninde kariyer merkezlerine yönelik bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 164-177.
- Chircu, S. (2013). Career counseling needs for students – a comparative study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 549 – 553.
- Cojocariua, V.M. ve Cojocariu, I.V. (2015). A study on raising awareness of the students' needs of career counselling. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1058 – 1066.
- Crişan, C., Pavelea, A. ve Ghimbulut, O. (2014). A need assessment on students' career guidance. *Social and Behavioral Sciences*, 180, 1022-1029.
- Dereli, F. ve Kabataş, S. (2009). Sağlık Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36.
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S. ve Kantamneni, N. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 407–420. doi:10.1177/1069072706288928
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. ve Özdemir, N. (2010). Undergraduate students' expectations of foundation universities and student profile: Suggestions for university administrators. *Eğitim ve Bilim*, 35(155). 118-130.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3. ed.).

Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- İK Magazin (2016). *Türkiye’de en kolay iş bulan meslekler açıklandı*. Ocak 2017 tarihinde <http://www.ikmagazin.com/n-1051-turkiyede-en-kolay-is-bulan-meslekler-aciklandi.html> adresinden erişildi.
- Işık, E. (2007, Eylül). *Üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde verilen kariyer danışmanlığı hizmetlerine ilişkin algı ve beklentileri*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Karataş, A. ve Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ihtiyaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 250-265.
- Karimi, J., Muthaa, G., Bururia, D., Karimi, V. ve Mburugu, B. (2014). Assessment of counseling needs among students in Kenyan Universities. *Journal of Educational Practice*, 5(12), 36-42.
- Leong, F.T.L. ve Sedlacek, W.E. (1989). Academic and career needs of international and United States college students. *Journal of College Student Development*, 30(2), 106-111.
- McBride, J. L. ve Muffo, J. A. (1994). Students assess their own career goals and service needs. *Journal of Career Planning and Employment*, 54(3), 26-35.
- McMahon, M. ve Patton, W. (2002). Using qualitative assessment in career counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(1), 51-66.
- Mütevellioğlu, N., Zambak, M. ve Mert, M. (2010). İşsizlik, üniversiteli gençlik ve gelecek: Bir alan araştırmasının bulguları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-229.
- Niles, S. G., Amundson, N. E. ve Neault, R. A. (2010). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Boston, MA: Pearson Education.
- Niles, S. G. ve Harris-Bowlbey, J. (2013). *Career development interventions in the 21st century* (4. Bs.). New Jersey: Pearson
- Nowakowski, C. (2002). *Career planning needs of students* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Western Michigan University, USA. Temmuz 2018 tarihinde https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2298&context=dissertations_ adresinden erişildi.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. İçinde S.D. Brown ve R.W. Lent (ed.). *Career development and counseling* (ss. 42-70). New Jersey: Wiley & Sons
- Silva, C. S. C. ve Teixeira, M. A. P. (2013). Internship and school-to-work transition, *Paidéia*, 23(54), 103-112.
- Tinsley, H. E., de St Aubin, T. M. ve Brown, M. T. (1982). College students' help-seeking preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 29(5), 523-533.
- Yerin Güneri, O. ve Çapa Aydın, Y. (2010, Ekim). ODTÜ öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları analizi çalışması. V. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu, Mersin.
- Yerin Güneri, O. ve Çapa Aydın, Y. (2012, Ekim). *Most pressing counseling need of Turkish university students: Current and future career concerns*. IAEVG International Conference, Mannheim, Germany.
- Yerin-Güneri, O., Owen, D.W., Tanrikulu, İ., Dolunay-Cuğ, F. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2016). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 178-193.
- Yerlisu Lapa, T. ve Ardahan, F. (2009). Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine katılım nedenleri ve değerlendirme biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 132-144.
- Yıldırım, S., Acaray, A. ve Şevik, N. (2015). Üniversite öğrencilerinin İŞKUR hizmetlerine ilişkin algı ve tutumları. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 10(1), 65-78.

Montessori Materyallerinin Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Küçük Kas Becerilerine Etkisi

Gökhan KAYILI*
Akin GÖNEN**

Öz: Bu çalışmada, Montessori materyallerinin beş-altı yaş aralığındaki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; orta düzeyde zihinsel engeli bulunan dört çocukta oluşmaktadır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Gelişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır. İzleme oturumu verileri, öğretim oturumları sonlandıktan 7, 14 ve 21 gün sonra toplanmıştır. İzleme oturumları deneklerin %100 düzeyinde performans göstermeleri ile sonuçlanmıştır. Genelleme oturumunda ise deneklerden birisi %80, birisi %90 ve ikisi %100 düzeyinde performans göstermişlerdir. Araştırma sonucunda, Montessori materyalleri ile çalışmanın orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklarının küçük kas becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik verilerini oluşturması için deneklerin sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Toplanan bu veriler de araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Küçük Kas Becerileri, Montessori Materyalleri, Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar

The Effect of Montessori Materials on Fine Motor Skills of Children with Moderate Mental Retardation

Abstract: The effect of Montessori materials on fine muscle skills of five-six year-old children with moderate mental disabilities was studied in this research. The study group of the research included four children. A single-case multiple-probe-design-across-participants was used in the research. SSEIP-DSI for Children with Developmental Disabilities was used to collect data. Follow-up data were collected on the 7th, 14th, and 21st days following the teaching sessions. Follow-up sessions were completed with 100% performance for all subjects. In the generalization session, one of the subjects performed 80%, one 90% and two 100%. It can therefore be suggested that working with Montessori materials has an effect on the development of small muscle skills of children with moderate mental disability. In addition, using the semi-structured interview form, data were collected from the classroom teachers of the subjects to ensure the social validity data of the research. This collected data seem to support the findings of the research.

Keywords: Fine Motor Skills, Montessori Materials, Children with Moderate Mental Retardation

Geliş Tarihi: 29.09.2018

Kabul Tarihi: 28.11.2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Konya, Türkiye, e-posta: gokhankayili@selcuk.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7959-4128>

**Selçuk Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Konya, Türkiye,

e-posta: akin.gonen@selcuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1346-8975>

Atf için/To cite:

Kayılı, G. ve Gönen, A. (2018). Montessori materyallerinin orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 40-52.

Montessori yöntemi, yirminci yüzyılın başından yirmi birinci yüzyılda halen dünya üzerinde yaygın bir şekilde uygulanan, bireysel eğitimi temel alan, çocuğun gelişimini holistik bir bakış açısıyla destekleyen, İtalyan eğitim felsefesi uzmanı ve antropoloji profesörü Maria Montessori tarafından geliştirilmiş çağdaş bir eğitim modelidir. Montessori'nin gelişim teorisi 0-6, 6-12, 12-18, +18 yaş grupları olarak dört aşamadan oluşmakta ve her aşama kendi içerisinde farklı evrelere ayrılmaktadır. Montessori'ye göre, çocuk doğumdan altı yaşına kadar deneyimleriyle kendini yapılandırmakta, çevreye uyum ihtiyacını gidermekte, çevresini keşfetmekte, motor koordinasyonunu sağlama çabası göstermekte ve sosyal çevresine ilgi duymaktadır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005).

Erken çocukluk döneminin ilk yıllarında çocuk, doğumla birlikte getirdiği zihinsel özelliklerini düzenlemeye çalışmaktadır. Bu düzenleme çocuğun çevresini keşfetmeye eğilimli olmasından dolayı gerçekleşmektedir. Çocuk ve çevre arasındaki doğrudan etkileşim çocuğun zihinsel yapısını etkilemekle birlikte çocuğun kişiliğinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Temel, 2012). Montessori bu aşamayı; sıfır-üç ve üç-altı yaş olmak üzere iki evreye ayırmaktadır. Sıfır-üç yaş arasında çocuk farkında olmaksızın ve istemeksizin çevresi tarafından etkilenmekte ve birey çevresinde etkileştiği her şeyi zihinsel olarak emmektedir. Montessori bu evreyi bilinçsiz emici zihin (unconscious absorbent mind) olarak açıklamaktadır (Dresser, 2000; Torrence ve Chattin-McNichols, 2005). Bu dönemde çocuk herhangi bir bilinçlilik göstermeksizin tamamen fiziksel bir yaşama sahiptir. Fiziksel yaşam sayesinde çocuk zihinsel yapısını da yaşı ilerledikçe yapılandırmaya başlamaktadır (Williams, 1996). Çocuğun yürümeye başlamasıyla birlikte bilinçsiz emici zihin bilinçli bir düzeye doğru hareket etmekte ve daha önce bilinçsizce oluşturduğu zihinsel işlevleri kullanarak elleriyle, vücuduyla çevresine müdahale etmeye ve keşfetmeye başlamaktadır (Korkmaz, 2006).

Üç-altı yaş arasında çocuk bilinçli zihinsel işlevler gerçekleştirmekte ve kendisini yapılandırmaktadır. Bu dönemde çocuk çevresinde gördüğü her şeyi artık bilinçli olarak zihninde yapılandırmaktadır. Montessori bunu bilinçli emici zihin (conscious absorbent mind) olarak adlandırmaktadır (Williams, 1996). Çocuk sahip olduğu bilinçli emici zihin ile amaçlı ve farkındalığı olan davranışlar gerçekleştirmekte, çocuğun elleri, beyninin bir aracı olarak işlev görmek ve çocuk elleriyle bağımsız bir şekilde çevresindeki her şeyi keşfetmektedir (Dresser, 2000). Montessori yönteminin temel kavramlarından biri olan hazırlanmış çevrede, çocukların bağımsızca çevrelerini keşfetmelerine ve zihinsel yapılarını düzenlemelerine fırsat vermektedir. Çocuk ilk üç yıl bilinçsizce zihnine aldığı bilgilerle beceriler kazanırken sonraki üç yılda kazandığı becerileri yapılandırarak bilinçli hale getirmektedir. Çocuk böylece kendi başına bir şeyler yapma, ahlaki, sosyal, doğal yeteneği kazanma ve kültürel sürece katılma becerisi kazanmaktadır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005). Bu süreçler zihinsel olarak tipik gelişim gösteren çocuklara ait özelliklerdir. Eğer çocukta zihinsel bir yetersizlik varsa tipik gelişim gösteren çocuklardan farklılaşacak, zihinsel işlevler bakımından geride kalacaktır.

Yetersizliği olan çocukların eğitiminin yeni gelişmekte olan bir tıbbi ve pedagojik sistemler bütünü olduğu kabul edilse de, dünya'da özel eğitim araştırmalarının tarihine bakıldığında farklı metodolojilerin kullanıldığı uzun bir tarihe sahip olduğu görülmektedir. 19'uncu yüzyılın başında, Itard'ın (1962) temel çalışması olan Aveyron'un Vahşi Çocuğu ile başlayan bu keşif, çeşitli denemeleri ve gelişmeleri doğurmuştur. Montessori'de Itard'ın yetersizliği olan çocuklar üzerinde yürüttüğü araştırmalardan fazlasıyla etkilenmiştir. Ayrıca yetersizliği olan çocukların eğitimi ile ilgilenen öncüler araştırıldığında karşımıza ilk olarak Itard, Seguin, Montessori, Fernald ve Goldstein çıkmaktadır. Bu bilim insanlarının özelliklerine baktığımızda da ortak noktalarının tıp bilimi ile uğraşan profesyoneller olduğunu görmekteyiz (Scheerenberger, 1983).

Montessori yönteminin ilk çıkış noktasını da Montessori'nin yetersizliği olan ve dezavantajlı çocuklarla yapmış olduğu çalışmaların sonuçları oluşturmaktadır. Onun yapmış olduğu araştırmalar bugün zorunluluğunu bütün tıp ve eğitim bilimlerinin kabul ettiği zihinsel engelliler okullarının açılmasında ilk adımı teşkil etmiştir. Ancak özellikle ekonomik nedenler ve özel eğitim alanlarının dünya üzerinde yeni yeni gelişmekte olmasından kaynaklı Montessori yöntemi yetersizliği olan çocuklardan çok bugün dünya üzerinde tipik gelişim gösteren çocukların eğitiminde daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Kayılı, 2015).

Zihinsel yetersizliği olan birey; zihinsel işlev bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine

ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006). Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD)'nin 2010 yılında yapmış olduğu tanıma göre ise zihin yetersizlik, zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür ve bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır. Ebeveynler çocuklarında bulunan yetersizlik durumunu genelde okul öncesi dönemde fark ederler. Tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı bir gelişim çizgisine sahip olan bu çocukların eğitim ihtiyaçları da yetersizlik düzeyine bağlı olarak değişim göstermektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların yaşamları için gerekli kavram bilgisi, beceri ve kazanımları edinebilmeleri için ihtiyaç duydukları eğitime erken yaşlarda başlamaları daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Zihinsel yetersizlik kavramı dört grupta değerlendirilmektedir. Bu gruplar; çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik, ağır düzeyde zihinsel yetersizlik, orta düzeyde zihinsel yetersizlik ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliktir. Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireylerdir. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireylerdir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey ise zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (30471 sayılı Resmi Gazete, 2018).

Orta derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklar, altı yaşa kadar olan dönem içerisinde, öz bakım becerileri konusunda ağır derecede yetersizliği olan gruba göre çeşitli gelişim alanlarında daha iyi durumdadırlar. Kendi kendilerine beslenebilmekte, temel düzeyde tuvalet eğitimi almaları sağlanabilmektedir. Basit cümlelerle ifade edici dil becerilerini kullanabilmektedirler. Karmaşık olmayan günlük becerileri öğrenebilseler de motor becerilerde çok iyi olduklarını söylemek mümkün olmamaktadır (Dündar, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların, küçük eşyaları ve cisimleri elle tutma ve parmaklarıyla kavrama, kıyafetlerini düzgün düğmeleyip açma, açıp-kapatma işlevi bulunan materyalleri kullanabilme, ayakkabı bağlayıp-çözme ve kalemi doğru tutma ve kullanma gibi becerileri zayıf olabilmektedir. El-göz koordinasyonu gerektiren bir takım davranışlarda zorluk çekmektedirler. Bu güçlüklerin nedeni genellikle kasların hipotonik ya da gevşek oluşudur.

Orta derecede zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda ise ince kas becerileri bir kitabın sayfalarını parmaklarıyla çevirecek şekilde gelişmiştir. Ancak bir defada bir sayfa yerine birkaç sayfayı birden çevirebilirler. Genellikle bir elinin içinde iki küçük eşyayı birden tutabilirler. Ellerinde bir eşya varken diğeri verildiğinde birinciyi düşürmezler. Rastgele yerlere kaba yazım, çizim ve karalamalar için her türlü kalem kullanırlar. Kalemli tutmak için parmaklarını kullanamadıkları için elleriyle tutarlar. Düzgün olmasa da küplerden küçük bir kule yapabilirler. Bu çocuklar deneyimleri arttıkça çizim ve karalama için kullandıkları kalemleri elleri yerine parmaklarıyla tutma, bir sınır içerisinde kalma, daha çok küple kule yapma, kapı kolunu çevirme veya basma, kapak kapama gibi becerileri kazanırlar (Karatepe, 1988).

Orta derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların çoğunluğu okulöncesi dönemlerdeki çeşitli gelişim alanlarında önemli derecede gecikme gösterebilmektedir. Genellikle yaşları ilerledikçe zihinsel, sosyal ve motor gelişim alanlarında yaşitlarıyla aralarında belirgin farklar gözlenebilmektedir. Geçmiş yıllarda toplum tarafından gerekli özen gösterilmeyen bu çocuklara günümüzde farklı eğitim olanakları sağlanabilmektedir (Ataman, 2003).

Yetersizliği olan çocukların ince kas becerilerini geliştirmek için özel eğitim kurumlarında belli başlı yöntemler ve materyaller kullanılır. Özellikle Montessori yönteminde kullanılan bazı materyallerin bu çocukların ince kas becerilerini geliştirmek için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, Montessori materyallerinin beş-altı yaş aralığındaki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda ki alt amaçlara cevap aranmıştır;

- Montessori materyalleri ile aşamalı yardım tekniğinin kullanılması orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerini kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili midir?
- Montessori materyalleri ile aşamalı yardım tekniğinin kullanılması orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerini genellemelerinde etkili midir?
- Deneklerin sınıf öğretmenlerinin Montessori materyalleri ile aşamalı yardım tekniğinin kullanılması orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerine etkisi konusunda görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, Montessori materyallerinin beş-altı yaş aralığındaki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerine etkisini belirlemek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modelinde deneysel kontrol, öğretim yapılan deneğin öğretimden sonra başlama düzeyi oturumundaki performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim yapılmayan deneklerin başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına yakın performans sergilemeleri; aynı şekilde diğer deneklerde de uygulama gerçekleştirildikçe deneklerin performanslarında artış görülmesi ve benzer değişikliğin ard zamanlı olarak tüm deneklerde gerçekleşmesi ile kurulmuştur (Tekin ve Kırcaali İftar, 2001).

Bu desende, tek bir bağımsız değişken dört farklı denek üzerinde değerlendirilmiştir. Araştırma deseninde deneysel kontrol, Montessori materyalleri ile uygulamanın başlandığı ilk deneğin veri seviyesinde değişiklik olması; ikinci, üçüncü ve dördüncü deneklerde de uygulama gerçekleştirildikçe verilerin seviyelerinde benzer değişikliklerin art zamanlı gerçekleşmesiyle oluşturulmuştur.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Gelişim Becerileri Envanteri Küçük Kas Gelişimi Kontrol Listesi'nde yer alan becerilerin %80 ölçütünde doğru gerçekleştirebilme, bağımsız değişkeni Montessori materyalleri ile uygulamadır.

Denekler

Araştırmanın deneklerini belirlemek amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ölçüt olarak çalışma grubuna dahil edilecek çocukların orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunması, beş-altı yaş aralığında yer almaları ve Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Gelişim Becerileri Envanteri Küçük Kas Gelişimi Kontrol Listesi'nde yer alan becerilerin en fazla %10'unu başarabilme olarak belirlenmiştir. Deneklerin tümünün orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunduğu dair resmi raporları bulunmaktadır. Denekler; Konya ili Karatay ilçesinde bulunan bir okulda özel eğitim hizmeti alan üç çocuk ve Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan bir okulda özel eğitim hizmeti alan bir çocuk olmak üzere dört çocukta oluşmaktadır. Araştırmada etik değerler açısından katılımcı çocukların isimleri verilmemiştir. Bunun yerine denekler birinci ve dördüncü denek aralığında kodlanarak sunulmuştur. Araştırmaya katılan denekler eğitim aldıkları merkezler dışında başka bir eğitim almamışlardır. Araştırmanın örneklem seçimi ölçütlerini sağlayan çocuklardan da sınıf çalışma saatleri dikkate alınarak katılımcılar belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan birinci denek altı yaşında, orta düzeyde zihinsel yetersizliği, kalp rahatsızlığı ve sağ ayağında aksama bulunmaktadır. İkinci denek altı yaşında, orta düzeyde zihinsel yetersizliği ve konuşma geriliği bulunmaktadır. Üçüncü denek altı yaşında orta düzeyde zihinsel yetersizliği, kalça çıkıklığı vardır ve serebral palsilidir. Dördüncü denek ise beş yaşındadır, orta düzeyde zihinsel yetersizliği, görme bozukluğu ve işitme kaybı bulunmaktadır. Ancak deneklerin resmi raporlarında sadece orta düzeyde zihinsel yetersizliği belirtildiğinden araştırma başlığı da ona göre oluşturulmuştur. Çocuklardan ikisi kız, ikisi erkek çocuğudur. Çocukların aileleri gelir düzeylerini asgari ücret olarak belirtmişlerdir. Deneklerin tümü küçük eşyaları ve cisimleri elle tutma ve parmaklarıyla kavrama, kıyafetlerini düzgün düğmeleyip açma, açıp-kapatma işlevi bulunan materyalleri kullanabilme, ayakkabı bağlayıp-çözme ve kalem doğru tutma ve kullanma gibi becerileri gerçekleştirememektedirler.

Araştırmacılar

Bu araştırmada iki araştırmacı ve bir uygulamacı bulunmaktadır. Araştırmacılardan birincisi çocuk gelişimi ve eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir öğretim üyesi olup, akademik çalışma alanlarının başında Montessori Yöntemi gelmektedir. İkinci araştırmacı ise özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip ve alanında öğretim görevlisi olarak çalışmalarını yürütmektedir. Yetersizliği olan çocukların eğitimi konusunda çalışmalar yürütmektedir. Araştırmanın uygulamacısı ise çocuk gelişimi alanında lisans mezunu olup, yetersizliği olan çocukların eğitimi üzerinde çalışmaktadır. Ayrıca uygulamacının Uluslararası Montessori Okulları Eğitim Derneği tarafından verilmiş 240 saatlik Erken Çocukluk Döneminde Montessori Yöntemi Uygulamaları sertifikası bulunmaktadır.

Gözlemciler

Tek denekli araştırmalarda ve deneysel desenlerde uygulama güvenilirliği araştırma sonuçlarını etkileyen önemli kriterlerden birisidir. Araştırmanın gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliğinin sağlanması amacıyla iki gözlemci araştırmaya dahil edilmiştir. Gözlemcilerden biri çocuk gelişimi ve eğitimi alanında diğeri özel eğitim alanında uzmandır. Uygulama sırasında gözlemciler doğrudan uygulama yapılan alana alınmamış, uygulamaların tümü videoya çekilmiştir. Çekilen videoların %30'u rastgele seçilerek gözlemciler tarafından izlenmiştir.

Ortam

Araştırmanın uygulamaları deneklerin özel eğitim aldıkları bireysel eğitim odalarında gerçekleştirilmiştir. Oda da bir masa, çocuk ve eğitmen için birer sandalye ve kapaksız dolap bulunmaktadır. Uygulama sırasında da özel bir düzenlemeye gidilmemiş sadece o hafta kullanılacak Montessori materyali dolaba yerleştirilmiştir.

Araç-Gereçler

Araştırmada aşamalı yardım tekniğinden faydalanılarak Montessori'nin bazı günlük yaşam çalışmaları ve duyu materyalleri orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa bireysel olarak sunulmuştur. Aşamalı yardımla öğretim yöntemi yanlışsız öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Aşamalı yardımla öğretimde hedef uyaran ve kontrol edici ipucu birlikte sunulur ve zaman içinde ipucu geri çekilir. Birey ipucuna gereksinim duymadığı ya da daha ılımlı bir ipucuna gereksinim duyduğunda ipucunu silikleştirmek ve birey gereksinim duyduğunda daha önce silikleştirmek ve birey gereksinim duyduğunda daha önce silikleştirilen ipucunu tekrar sunmak gerekmektedir.

Araştırmada kullanılan Montessori materyalleri Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda yer alan Montessori Eğitimi Merkezi'nden temin edilmiştir.

Günlük yaşam çalışmaları. Araştırmada Montessori'nin günlük yaşam çalışmaları arasında yer alan; kaşıklama-1, kaşıklama-2, tahıllarla dökme çalışmaları, sıvılarla dökme çalışmaları, huni yardımı ile dökme çalışmaları, düğme çerçevesi, fermuar çerçevesi, çıt çıt çerçevesi ve kemer tokası çerçevesi kullanılmıştır. Bu çalışmaların temel amacı çocuğu yetiştikten bağımsızlaştırmaktır. Ancak bu çalışmalarla, küçük kas gelişiminin desteklenmesi, el göz koordinasyonu, dikkat ve konsantrasyonun geliştirilmesi gibi birçok destekleyici alt amaç hedeflenmektedir.

Duyu materyalleri ile çalışmalar. Araştırmada Montessori'nin duyu materyalleri arasında yer alan; silindir bloklar, pembe kule ve renkli silindirler kullanılmıştır. Bu materyallerin tipik gelişim gösteren çocuklarda kullanılanları ve yetersizliği olan çocuklarda kullanımlarında bazı değişiklikler söz konusudur. Örneğin; silindir blokların, pembe kulenin ve renkli silindirlerin tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışılanları on parçadan oluşmaktadır. Ancak yetersizliği olan çocuklarla çalışılırken bu materyallerin beşlileri ile çalışmalara başlanması önerilmektedir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

İç ve Dış Geçerlik

Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ne göre desenlenmiştir. Bu desende, tek bir bağımsız değişken dört farklı denek üzerinde değerlendirilmiştir. Araştırma deseninde deneysel kontrol, Montessori materyalleri ile uygulamanın başlandığı ilk denegin veri seviyesinde değişiklik olması; ikinci, üçüncü ve dördüncü deneklerde de uygulama gerçekleştirildikçe verilerin seviyelerinde benzer değişikliklerin art zamanlı gerçekleşmesiyle oluşturulmuştur. Tawney ve Gast'a (1984) göre tek denekli araştırmalarda iç geçerlik için problem oluşturabilecek bazı etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler dış faktörler, ölçme, denek kaybı, verilerin değişiklik göstermesi, yapay ortam, uygulama güvenilirliği ve deneklerin birbirlerini etkilemesidir.

Dış faktörleri kontrol altına almak amacıyla deneklerin aileleri ve sınıf öğretmenleri araştırmanın bağımlı değişkenini etkileyecek çeşitli öğretimlerin yapılmaması gerektiği konusunda bilgilendirilmiştir. Ölçme faktöründen kaynaklanabilecek tehditler için ise oturumların video kamera ile kayıt altına alınması ve elde edilen kayıtların gözlemciler tarafından izlenerek gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğinin sağlanması ile ortadan kaldırılmıştır. Denek yitimi önlemek için aileler ile karşılıklı bir sözleşme yapılmıştır. Veri sonuçlarının değişiklik göstermesine karşı ise uygulamacı tarafından öğretim süresi uzatılabildiği kadar uzatılmış ve kararlı veriye ulaşılması amaçlanmıştır. Yapay ortam etkisini ortadan kaldırmak için ise yetersizliği olan çocukların daha öncede eğitim aldıkları ortamda bir değişiklik yapılmadan aynı ortamın kullanılması ile sağlanmıştır. Uygulama güvenilirliğinin sağlanabilmesi için ise tüm oturumlar video kamera ile kayıt altına alınmış ve %30'u rastgele seçilerek uygulama güvenilirliği verisi elde edilmiştir. Araştırma deseninde tüm deneklerle farklı zaman dilimlerinde çalışıldığından dolayı deneklerin birbirlerinden etkilenmeleri söz konusu değildir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Ülkemizde Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP), Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde 1996 yılından beri uygulanmaktadır. KAEEP, 0-4 yaş arasındaki gelişimsel geriliği olan çocuklar ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan, eve dayalı olarak yürütülen bir erken eğitim programıdır. Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Gelişim Becerileri Envanteri Avustralya'da geliştirilmiştir. Zihinsel Engellilere Destek Derneği (ZEDD) programın telif hakkını almıştır. ZEDD programın Türkiye'de yürütülmesi amacıyla Ankara, Gazi, Anadolu ve İstanbul Üniversiteleri ile protokol yapmıştır (Kircaali İftar, 1996).

Gelişim Becerileri Envanteri (GBE) KAEEP setinin 8. kitabı olarak düzenlenmiştir ve dört kontrol listesinden oluşmaktadır. Bu kontrol listeleri Büyük Kas Gelişimi Kontrol Listesi, Küçük Kas Gelişimi Kontrol Listesi, Alıcı Dil Kontrol Listesi ve Kişisel ve Toplumsal Beceriler Kontrol Listeleri çocukların becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Aynı zamanda değerlendirme sonrasında yetersizliği olan çocuklar için Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlanmasına hizmet etmektedir. Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla Büyük Kas Gelişimi Kontrol Listesi ve Küçük Kas Gelişimi Kontrol Listesi araştırmanın çeşitli aşamalarında kullanılmıştır.

GBE'yi kullanılarak deneklerin başlama düzeyi, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarında göstermiş oldukları sonuçlar belirlenmiştir. Çocuğun belirlenen etkinliği istenilen düzeyde gerçekleştirmesi durumunda ilgili maddenin karşısına *evet* için 1 puan *hayır* için ise puan verilmemiştir ve yüzdelik olarak kayıt edilmiştir.

Deney Süreci

Bu araştırmanın temel amacı, Montessori materyallerinin beş-altı yaş aralığındaki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda izlenen genel prosedür; başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumları ile sosyal geçerlik aşamalarından oluşmaktadır.

Başlama düzeyi ve toplu yoklama. Araştırmanın toplu yoklama oturumlarından birincisi, deneklerden başlama düzeyi verilerini elde etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumunda deneklerin küçük kas becerilerinin ne düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Bunun için Gelişimsel Yetersizliği Olan

Çocuklara Yönelik Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişim Becerileri Envanteri Küçük kas becerileri formu kullanılmıştır. Bu formda deneğin gerçekleştirebildiği her beceri maddesi karşısına *evet*, gerçekleştiremediği ya da yardımla gerçekleştirebildiği beceri karşısına *hayır* yazılmıştır. *Evet* için bir puan *hayır* için puan verilmemiştir ve yüzdelik olarak kayıt edilmiştir. Araştırmanın diğer toplu yoklama oturumları, deneklerin küçük kas becerilerinin ne düzeyde olduğu ve denekler arası başarı durumunu ortaya çıkarmak için oluşturulmuştur. Bu oturumlarda da başlama düzeyi gibi değerlendirme yapılmıştır.

Öğretim oturumları. Araştırmanın öğretim oturumları üç ay süre ile haftada iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları için farklı bir zaman dilimi ayrılmamıştır ve eğitim aldıkları kurumdaki ders saatleri içerisinde planlanmıştır. Her öğretim oturumu yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Uygulayıcı öğretim oturumu başlamadan önce kullanacağı Montessori materyalini çalışma odasında yer alan dolaba yerleştirmiş olmalıdır. Daha sonra çocuğu çalışma odasına davet eder ve çalışma için teklifte bulunur. Çocukla beraber materyal dolabından alınır ve böylece çocuk materyalin nasıl taşınması gerektiğini de görmüş olur. Çocuk aktif olarak kullandığı elin zıttı yönüne oturtulur. Eğer çocuk sağ elini aktif olarak kullanmaktaysa uygulayıcının sol tarafına oturtulur. Böylelikle çocuk daha rahat bir takip sağlayabilir. Materyal bir defa da uygulayıcı tarafından çalışılır ve çocuğun uygulayıcıyı takip etmesi sağlanır. Daha sonra çocuğun çalışmayı gerçekleştirmesi için fırsat verilir ve aşamalı yardımla deneğin çalışmanın bütün basamaklarını tamamlaması sağlanır. Deneğin herhangi bir yardım almadan materyali çalışıp uygulayıcıdan bağımsız bir şekilde yerine kaldırmasıyla bir diğer materyale geçilebilir. Ancak her öğretim oturumunda sadece tek bir materyalin çalışılmasına olanak tanınır. Tüm öğretim oturumları video kamera yardımı ile kayıt altına alınmıştır.

İzleme ve genelleme oturumları. Araştırmanın izleme oturumları, deneklerin küçük kas becerilerinde ne düzeyde olduklarını belirlemek üzere öğretim oturumları sonlandıktan sonra birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Gelişim Becerileri Envanteri Küçük Kas Becerileri Formunda yer alan becerileri gerçekleştirip gerçekleştiremediğine göre puanlanmıştır. *Evet* için bir puan *hayır* için puan verilmemiştir ve yüzdelik olarak kayıt edilmiştir. Genelleme oturumlarında ise ortamlar ve materyaller arası genelleme verisi toplanmıştır. Öğretim oturumları sonlandıktan sonra deneklerin eğitim aldıkları kurumun oyun odasında yer alan dramatik kostümlerin çıtçı ve kemer bağını yetişkinden bağımsız bir şekilde açıp kapamaları istenmiştir. Bunun için bir çizelge oluşturulmuştur ve genelleme değerleri birinci denek için %80, ikinci denek için %90, üçüncü ve dördüncü denek için %100 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal geçerlik. Araştırmada, uygulama oturumları tamamlandıktan sonra araştırmaya dahil edilen katılımcıların öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığı ile sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Katılımcıların öğretmenlerine uygulama oturumlarında kayıt altına alınan videolardan bazıları rastgele seçilerek izlettirilmiştir. Videoları izleyen öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan üç soru sorulmuştur. Birinci soruda, “Uygulamaların sınıfınızda kullanılması konusunda neler söyleyebilirsiniz?”, ikinci soruda, “Uygulamaların çocuğun ev ortamında tekrar edilmesi konusunda neler söyleyebilirsiniz?”, üçüncü soruda ise “Uygulamalarda görmüş olduğunuz olumsuz noktalar nelerdir?”, soruları aktarılmıştır. Elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği. Araştırmada uygulama oturumlarının tümü video kamera yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Her bir katılımcı için kayıtların %30'u rastgele seçilerek gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Araştırmaya iki gözlemci dahil edilmiştir. Bu gözlemcilerden birincisi çocuk gelişimi ve eğitimi alanında, ikincisi ise özel eğitim alanında uzmandır. Gözlemciler video kayıtlarını inceleyerek bir kayıt formu yardımı ile kayıt altına almıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik için araştırmada yaygın olarak kullanılan Miles ve Huberman (1994) $[(\text{Görüş birliği})/(\text{Görüş birliği})+(\text{Görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü ile hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı araştırma için %100 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği için de bir gözlemci uygulama oturumlarının %30'unu rastgele seçerek izlemiştir. Uygulamacının her materyal uygulamasında izlediği adımları bir tablo yardımı ile değerlendirmiştir. Tabloda yer alan ve uygulamacı tarafından gerçekleştirilen her adım için “1”, gerçekleştirmedeği her adım için ise “0” değeri verilmiştir. Uygulama güvenilirliği içinde de yaygın olarak kullanılan $[(\text{gözlenen uygulamacı yanıtları toplamı} / \text{beklenen uygulamacı yanıtları toplamı}) \times 100]$ formülü

ile hesaplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenilirliği tüm katılımcılar için %100 olarak bulunmuştur.

Bulgular, Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Montessori materyallerinin okul öncesi kurumlarına devam eden beş-altı yaş aralığındaki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda Montessori'nin çalışma grupları içerisinde yer alan günlük yaşam ve duyu materyalleri ile çalışmalardan faydalanılarak ve aşamalı yardım tekniğinin kullanılması ile bir program tasarlanmıştır. Program 12 hafta, toplam 24 oturumdan oluşmuştur. Araştırma bulguları Montessori materyalleri ile aşamalı yardım tekniğinin kullanılması, orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan deneklerin, küçük kas becerilerini kazanmada, sürdürmede ve genellemelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Bakınız EK 1). Araştırma bulguları her bir denek için grafiksel olarak analiz edilmiştir. EK 1'de araştırmaya katılan dört denek için de başarı yüzdeleri sunulmuştur. Deneklerden tümü %100 başarı seviyesine ulaşmıştır. Genelleme değerleri ise, birinci denek için %80, ikinci denek için %90, üçüncü ve dördüncü denek için %100 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, Montessori materyalleri ile aşamalı yardım tekniğinin kullanılması orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerini kazanmalarında, sürdürmelerinde ve beceriyi genellemelerinde olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinden elde edilen sonuçlara göre de öğretmenlerin Montessori materyallerinden kendi sınıflarında da faydalanmak istedikleri, yetersizliği olan çocukların materyallerle kazandıkları becerileri ev ortamında farklı malzemeler kullanırken genellebileceklerini belirtmişlerdir. Ancak Montessori materyallerini temin konusunda sorunlar yaşayabileceklerini, materyallerin kurumlara ekonomik bir yük getireceğini, bunun yerine yöntemin felsefesine uygun çalışmalarını kendilerinin de geliştirebileceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Montessori yöntemi konusunda bilgilerinin çok yüzeysel olduğunu, üniversite lisans programında öğrenim gördüklerinde konu ile ilgili kendilerine hiç bilgi verilmediğine dikkat çekmişlerdir.

Elde edilen bulgular Montessori yönteminin ilk çıkış noktası ve kökeni ile de örtüşmektedir. Montessori'de ilk olarak yetersizliği olan dezavantajlı çocuklarla çalışmalarına başlamıştır. Yapmış olduğu çalışmalar yetersizliği olan çocukların dezavantajlarını ortadan kaldırdığını fark edince, bu çalışmalarını ayrıca tipik gelişim gösteren çocukların üzerinde uygulamaya başlamış ve onların gelişimlerine de olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yöntemin temelinde çocuğu yetiştikten bağımsızlaştırarak kendi ayakları üzerinde durabilen bireyler yetiştirmek vardır. Montessori de bireyi yetiştikten bağımsızlaştırmak adına ilk aşamada çocuğun günlük işlerinde kendi kendisine yetebilmesi ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Onun yapmış olduğu çalışmalar tıp ve eğitim bilimlerinin desteklediği yetersizliği olan çocukların eğitimi için açılan özel eğitim merkezlerinin kurulmasında bir adım oluşturmıştır. Araştırmada da tasarlanan programda Montessori'nin günlük yaşam ve duyu materyalleri ile çalışmalarından faydalanılmıştır (Kramer, 1976; Montessori, 1994).

Araştırma sonuçlarını olumlu yönde etkilediği düşünülen noktalardan biride Montessori materyallerinin ilgi çekici tasarımı ve dikkatin polarizasyonu için anlık hareketliliğe izin verecek uygun özelliklerde olmalarıdır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Erişen ve Güleş, 2007). Materyallerin bu özellikleri araştırmanın katılımcılarını olumlu yönde etkilemiş ve materyallere karşı olumlu tutum göstermelerine neden olmuştur. Bu da deneklerin kazandırılmak istenen becerileri daha kolay kazanmalarına neden olmuş olabilir.

Araştırma sonucunu etkileyebileceği düşünülen bir diğer özellik de Montessori materyallerinde bulunan hata kontrolü prensibidir. Montessori materyallerinin tümünde gerek satın alınan materyallerde olsun, gerekse yöntemin felsefesine uygun olarak geliştirilmiş materyallerde olsun daima çocuğa çalışması sırasında "Burada doğru olmayan bir şeyler var." düşüncesini doğuran ve sağlama yapmaya yardımcı olan bir özellik vardır. Bu durumu kendiliğinden keşfeden bilhassa kendisine karşı aşırı güvensiz ve yetiştikten daima destek bekleyen çocuklara kısa zamanda kendi başlarına deneme-yanılma yoluyla öğrenme fırsatı verir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2007; Erişen ve Güleş, 2007). Bu özellik yetersizliği olan çocuklar içinde bir sağlama mekanizmasıdır ve hatayı kolay fark etmesi için somut bir ipucudur. Örneğin, Montessori'nin duyu materyalleri arasında yer alan silindir bloklar ile çalışılırken eğer çocuk bir silindiri bloğa yanlış yerleştirirse

çalışma sonunda blok yuvasına uymayan bir silindir artacaktır ve çocuk bir hata yapıldığını somut bir şekilde görmüş olacaktır.

Araştırmada Montessori materyalleri aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak çocuklara sunulmuştur. Aşamalı yardımla öğretimde hedef uyaran ve kontrol edici ipucu birlikte sunulur ve zaman içinde ipucu geri çekilir. Montessori yönteminde de çocuğun başarısızlığından ve hata yapmasından ziyade başarıya odaklanılmaktadır. Eğitimci yetersizliği olan bireyin materyalle çalışması sırasında ihtiyaç duyduğunda ipuçları ile onu yönlendirerek çalışmayı doğru tamamlamasına olanak verir. Gerekliğinde de bu ipuçlarını silikleştirir. Özellikle aşamalı yardımla öğretim yöntemi yetersizliği olan çocukların öğretiminde başarılı sonuçlar doğuran bir tekniktir. Bu öğretim yönteminin etkililiğinin araştırıldığı çalışmalarda da araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır ve araştırmalarda (Brayn ve Gast, 2000; McClannahan ve Krantz, 1999; Morrison, Sainato, Banchaban ve Endo, 2002) yöntemin etkililiğine vurgu yapılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde Montessori yönteminin etkililiği üzerine birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğunu tipik gelişim gösteren çocukların örneklem grubu olarak tercih edildiği araştırmalardır (Aral, Yıldız Bıçakçı, Yurteri Tiryaki, Çetin Sultanoğlu ve Şahin, 2015; Aslıyüksek, 2015; Bayer, 2015; Beken, 2009; Dereli, 2017; DeVries ve Goncu, 1987; Eratay, 2011; Kayılı, 2010; Kayılı, 2015; Kayılı, 2018; Kayılı ve Arı, 2011; Kayılı ve Kuşcu, 2012; Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009; Koçyiğit ve Kayılı, 2008; Koçyiğit, Kayılı ve Erbay, 2010; Kuşcu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru, 2014; Lillard, 2012; Lillard ve Else-Quest, 2006; Lillard ve diğerleri, 2017; Öngören, 2008; Peng ve Md-Yunus, 2014; Rathunde ve Csikszentmihalyi, 2005; Selçuk, 2016; Toran, 2011; Toran ve Temel, 2014; Yiğit, 2008). Kayılı'nın (2016) 2000-2016 yılları arasında Montessori yöntemi ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesini amaçladığı araştırmaya göre, Türkiye'de Montessori Yöntemi ile ilgili araştırmaların 2005 yılından itibaren yaygınlık kazandığı, araştırma yöntemi olarak genelde deneysel araştırmaların olduğu, özellikle okul öncesi dönemi kapsadığı ve araştırmaların sonucunda Montessori yönteminin etkililiğinin vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma sonucuna göre araştırmada ulaşılan çalışmalarının örneklemelerinden sadece %3.8'i yetersizliği bulunan çocuklardır. Bu sonuç, yapılan araştırmanın önemini ortaya koyar niteliktedir ve araştırma sonuçları öncül araştırma niteliği taşıdığından önem arz etmektedir. Her ne kadar Montessori yönteminin çıkış noktası yetersizliği olan çocukların eğitimleri olsa da, bugün dünya üzerinde Montessori yöntemi daha çok tipik gelişim gösteren çocukların eğitiminde kullanılmaktadır (Lillard, 2014). Yapılan araştırmalar da buna paralellik göstermektedir ve genelde Montessori yönteminin tipik gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Bu araştırmalarda genelde deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmalardır ve Montessori yönteminin çocukların ilkökula hazır bulunuşlukları (Kayılı, 2010; Kayılı ve Arı, 2011), sosyal becerileri (Koçyiğit ve Kayılı, 2008) çeşitli gelişim alanları (Aral ve diğerleri, 2015), motor becerileri ve küçük kas becerileri (Aslıyüksek, 2015; Beken, 2006; Selçuk, 2016; Toran, 2011), psikososyal gelişimleri ve sosyal problem çözme becerileri (Dereli, 2017), alıcı dil becerileri (Kayılı ve diğerleri, 2009), dikkat ve konsantrasyon becerileri (Koçyiğit ve diğerleri, 2010), bilişsel stilleri (Kayılı, 2018) ve kavram edinimleri (Toran ve Temel, 2014) üzerindeki etkisini amaçlamayı hedeflemiştir ve araştırmalar Montessori yönteminin etkililiği ile sonuçlanmıştır.

Özellikle Montessori yönteminin motor beceriler üzerinde ki etkilerini araştıran araştırmalarla araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Bu araştırmalar (Aslıyüksek, 2015; Beken, 2006; Selçuk, 2016; Toran, 2011) özellikle göstermiştir ki Montessori yöntemi çocukların büyük kas ve küçük kas becerilerini olumlu yönde desteklemektedir. Yapılan araştırmada da kullanılan Montessori materyalleri yetersizliği olan çocukların küçük kas becerilerine olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Montessori yönteminin yetersizliği olan çocukların üzerinde ki etkisinin araştırıldığı çalışmalarda da araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Erben (2005) Montessori materyallerinin zihinsel yetersizliği ve işitme engeli olan çocukların alıcı dil ve görsel algı düzeyleri üzerindeki etkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda Montessori materyallerinin yetersizliği olan çocukların alıcı dil ve görsel algı düzeylerine olumlu katkıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yıldırım Doğru'da (2015) Montessori materyallerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dikkat ve konsantrasyon becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda Montessori materyallerinin çocukların dikkat ve konsantrasyon becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç; Montessori materyalleri ile çalışmanın orta düzeyde zihinsel

yetersizliği olan çocuklarının küçük kas becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkisinin olduğudur. Ancak her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da zayıf yönleri ve sınırlılıkları vardır. Özellikle araştırmanın tam anlamıyla Montessori'nin hazırlanmış çevre özelliklerine göre planlanmış bir sınıf ortamında gerçekleştirilmemesi, çalışmada sadece sınırlı sayıda Montessori materyalinden faydalanılması ve tek bir engel grubu ile çalışılması bu araştırmanın zayıf yönlerini ve sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Öneriler

Araştırma bulgularına göre aşağıda ki önerilere yer verilebilir;

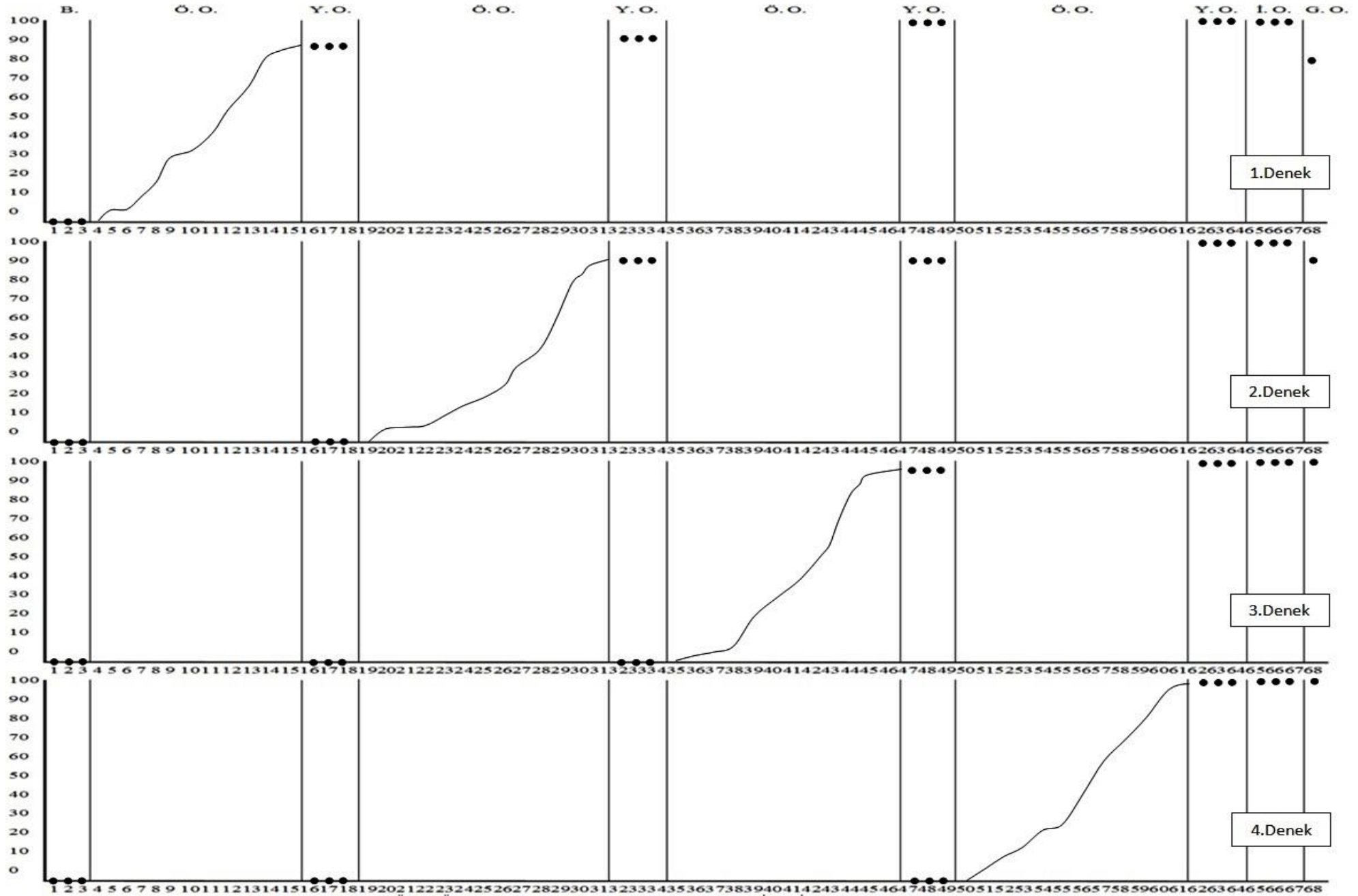
- Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde Montessori materyallerinden faydalanılabilir.
- Bu araştırmada orta düzeyde zihinsel engeli bulunan çocuklarla çalışılmıştır. Farklı engel gruplarında yer alan çocukların bulunduğu çalışma grupları ile araştırma tekrarlanabilir.
- Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerine göre desenlenmiştir, daha büyük örneklem grupları üzerinde çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmada sınırlı sayıda Montessori materyali ile çalışılmıştır. Araştırma tam anlamıyla Montessori'nin hazırlanmış çevresine uygun olarak oluşturulmuş çevrelerde tekrarlanabilir.
- Araştırmanın sosyal geçerlik verilerine göre, özel eğitim öğretmenleri Montessori Yöntemi konusunda sınırlı bilgiye sahiptir. Özel eğitim alanında lisans programı yürüten üniversitelerde konu ile ilgili dersler programa dahil edilebilir.

Kaynaklar

- AAIDD (2010). *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).<https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-onintellectualdisability#>. WJBo1huLTIU adresinden 01.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S. ve Şahin, S. (2015). Montessori eğitiminin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-52.
- Aslıyüksek, M. (2015). *Montessori eğitiminin 4 - 5 yaş çocukların motor beceri, görsel algı ve bellek, el – göz koordinasyonu ile küçük kas becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının özbakım becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Brayn, L. C. ve Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high- functioning children with autism via picture activity schedule. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-567.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). *Okul Öncesi Dönem Montessori Yöntemi ile Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Dereli, E. (2017). Montessori eğitim programının çocukların psikososyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. (KEFAD)*, 18(2), 135-153.
- DeVries, R. ve Goncu, A. (1987). Interpersonal relations in four-year dyads from constructivist and Montessori programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 481-501.
- Dresser, R. V. (2000). *An investigation in to the theoretical concepts of montessori to create an authentic framework for evaluating classroom materials* (Yayınlanmamış doktora tezi). Valden University, Minnesota, USA.
- Dündar, R. (2006). *Orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinin etkilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Eratay, E. (2011). Montessori yönteminin etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 11-19.
- Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erişen, Y. ve Güleş, F. (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-305.
- Itard, J. M. (1962). *The Wild Boy of Aveyron*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Karatepe, H. (1988). *Zeka Özürlü Çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kayılı, G. (2016, Kasım). *Researches on Montessori method in Turkey: Examination of the research publications between 2000-2016*. Ines International Academic Research Congress, Antalya, Türkiye.
- Kayılı, G. (2018). The effect of Montessori method on cognitive tempo of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 188(3), 327-335.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2091-2109.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
- Kayılı, G. ve Kuşcu, Ö. (2012). Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the Montessori method. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 399-405.
- Kircaali-İftar, G. (1996). Küçük adımlar: Gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı. (G. Kircaali-İftar, Trans.). [Small steps early intervention program for children with developmental delays]. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği Yayını.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G. ve Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(371), 16-21.
- Korkmaz, H. E. (2006). Eğitimde alternatif bir metod: Montessori. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 45-47.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Kuşcu, Ö., Bozdaş, Y. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401.
- Lillard, A. S. ve Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313, 1893-1894.
- Lillard A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A. ve Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-19.
- Lillard, P. P. (2014). *İlk ve ortaokulda Montessori eğitimi*. (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Eğitim.
- McClannahan L. E. ve Krantz P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2. Bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montessori, M. (1994). *From Childhood to Adolescence*. Oxford, England: ABC-Clio.
- Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D. ve Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, 25(1), 58-72.
- Öngören, S. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori eğitim yönteminin etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Peng, H. H. ve Md-Yunus, S. (2014). Do children in Montessori schools perform better in the achievement test? A Taiwanese perspective. *International Journal of Early Childhood*, 46, 299–311.
- Rathunde, K. R. ve Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: a comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111, 341–371.
- Scheerenberger, R. C. (1983). *A History of Mental Retardation*. Baltimore: Paul Brookes.
- Selçuk, K. S. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tawney, W. J. ve Gast, L. D. (1984). *Single subject research in special education*. Colombus: Merrill Publishing Company.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temel, F. (2012). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toran, M. ve Temel, Z. F. (2014). Montessori yaklaşımın çocukların kavram edinimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 223-234.
- Torrance, M. ve Chattin-McNichols, J. (2005). *Montessori education today, approaches to early childhood education*, Jaipaul L. Roopnarine ve James E. Johnson (Ed.) (4. bs.) içinde. Prentice Hall Publication, Newjersey.
- Williams, M. (1996). *Plato, Piaget, and Montessori: A study of development theories* (Yayınlanmamış doktora tezi). Baylor University, Texas, USA.
- Yıldırım Doğru S. S. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Research and Review*, 10(6), 733-738.
- Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Resmi Gazete (2006). 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete, http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf adresinden 01.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Resmi Gazete (2018). 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 10.07.2018 tarihinde erişilmiştir.



B: Başlangıç Düzeyi, Ö. O.: Öğretim Oturumları, Y. O.: Yoklama Oturumları, İ. O.: İzleme Oturumları, G. O.: Genelleme Oturumları

Devamsızlık ve Akademik Başarı: Seçilmiş Ülkeler ve Türkiye Arasında Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

Umut Birkan ÖZKAN*

Öz: Bu çalışma, Türkiye'nin PISA-2015 ve TIMSS-2015 matematik ve fen başarısını, sıralamadaki ilk beş ülke ile öğrencilerin devamsızlık durumu bağlamında karşılaştırmayı ve Türkiye açısından çıkarımlar yapmayı amaçlamaktadır. PISA-2015 ve TIMSS-2015'de matematik ve fen alanında ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye'ye ait veriler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tespit edilen evrenin tamamına ulaşıldığından ayrıca örneklem tayinine gidilmemiştir. Elde edilen verilerin analizinde tek faktörlü varyans analizi ve Pearson momentler çarpım korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre devamsızlık ile TIMSS-2015 matematik puanları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Devamsızlık ile TIMSS-2015 fen puanları ve PISA-2015 fen ve matematik puanları arasında ise orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu çalışmada; devamsızlıkların azaltılmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceği, Türkiye'de hemen hemen hiç devamsızlık yapmayan öğrenci oranının PISA ve TIMSS'deki en başarılı beş ülke ortalaması düzeyine çıkarılmasının uluslararası eğitimi değerlendirme çalışmalarında Türkiye'nin üst sıralara tırmanmasında olumlu yönde katkı sağlayabileceği sonucuna varılmıştır. Çalışma sonuçlarına dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: PISA, TIMSS, Fen Başarısı, Matematik Başarısı, Devamsızlık

Absenteeism and Academic Achievement: A Comparative Review of Selected Countries and Turkey

Abstract: In this study, it is aimed to compare absenteeism rates of Turkey and top five countries in mathematics and science achievement according to PISA-2015 and TIMSS-2015. The population of the study is consists of Turkey and top five countries in mathematics and science achievement according to PISA-2015 and TIMSS-2015. Variance analysis and Pearson moment product correlation were used to analyze the data. Results proved that absenteeism and achievement scores of the countries are significantly different from each other and there is a high and significant relationship between absenteeism and TIMSS-2015 math scores of the countries. Additionally, there is moderate and significant relationship between absenteeism and TIMSS-2015 science scores and PISA-2015 science and mathematics scores. Results approved that reducing absenteeism may increase students' academic achievement and increasing the rate of students without absenteeism to the rate of top five countries can contribute positively for Turkey's position in similar exams.

Keywords: PISA, TIMSS, Science Achievement, Mathematics Achievement, Absenteeism

Geliş Tarihi: 26.09.2018

Kabul Tarihi: 30.11.2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Milli Savunma Üniversitesi, Kara Astsubay MYO, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir, Türkiye, e-posta: umutbirkanozkan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8978-3213>

Atf için/To cite:

Özkan, U.B. (2018). Devamsızlık ve akademik başarı: Seçilmiş ülkeler ve Türkiye arasında karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 53-70.

Uluslararası öğrenci değerlendirme çalışması olarak nitelendirilebilecek iki büyük sınav, uygulanma sıklıkları birbirinden farklı olsa da 2015'te aynı yıl icra edilmiştir. Bu sınavlar; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) (OECD, 2017) ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun (IEA) Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasıdır (TIMSS) (Foy, 2017). PISA, 2000 yılında uygulanmaya başlamış ve Türkiye 2003 yılından itibaren bu sınavlara ara vermeden katılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). 15 yaşındaki öğrencilerin değerlendirmeye alındığı PISA'da okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarına odaklanılmaktadır (MEB, 2010). TIMSS de PISA gibi, ülkelere eğitim alanındaki durumlarını değerlendirme olanağı sağlayan ve öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki başarılarının takip edilebildiği bir çalışmadır (MEB, 2003). TIMSS, dört yılda bir uygulanmakta olup Türkiye bu sınavlara 1999, 2007, 2011 ve 2015 yıllarında katılmıştır.

Ülkelerin uluslararası kulvarda eğitim alanındaki durumlarını görebilmeleri, eğitimle ilgili konularda atacakları adımlarda yol gösterici olabilir. Oral ve McGivney'e (2013) göre PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar, ülkelerin eğitim alanında izledikleri yolda başarılı ve başarısız oldukları noktaların görülmesinde önemli fırsatlar sağlamaktadır. Breakspear (2014) ise hem eğitim politikasına yön verenlerin hem de kamuoyunun, uluslararası değerlendirme çalışmalarının sunduğu göstergeleri, ülkelerin eğitim sistemlerinin başarısını anlamak için güçlü ve meşru bir vekil olarak kabul ettiğini vurgulamaktadır. Genel olarak, TIMSS ve PISA gibi uluslararası değerlendirmelerin sunduğu sonuçların, ulusal ve uluslararası eğitim politikalarının geliştirilmesinde giderek daha ciddiye alındığı söylenebilir (Horsley ve Sikorová, 2014). Aynı zamanda, söz konusu bu değerlendirmelerin, Türkiye'nin eğitim alanında kendisini diğer ülkelerle kıyaslayabileceği bir ortam sağladığı da ileri sürülebilir (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2016).

PISA ve TIMSS değerlendirmelerinde konu alanlarına yönelik sınavlarla birlikte öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve okul yöneticilerine sosyoekonomik ve kültürel arka planlarını tespit etmeye yönelik anketler uygulanmaktadır. Bu anketler yardımıyla öğrencilerin akademik başarılarına etki eden eğitimsel ve toplumsal değişkenlerle ilgili bilgi sahibi olunmaktadır (Oral ve McGivney, 2013). Söz konusu anketlerden biri, öğrencilerin okula devam durumunu belirlemek için uygulanan ankettir. PISA 2015'de öğrencilere, sınavın yapıldığı tarih itibarıyla son iki haftada kaç kez okulu astığı (tüm gün okula gelmediği) sorulmuştur (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). TIMSS 2015'de ise uygulamaya katılan öğrencilerden hangi sıklıkta devamsızlık yaptıklarını belirtmeleri istenmiştir (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). Bu anket sorularından elde edilen verilerle değerlendirmeye katılan ülkelerdeki öğrencilerin okula devamsızlık durumları belirlenmiştir.

Devamsızlık terimi genel olarak, okulda bulunulmayan dönemleri işaret eder ve okul kayıtlarının bir parçasıdır (Strickland, 1998). Devamsızlık; hastalık veya kaza gibi meşru nedenler dışında, geçerli bir sebep olmaksızın sınıf ortamından kasıtlı biçimde veya alışkanlık haline getirmekten kaynaklı uzaklaşmak olarak tanımlanabilir (Teixeira, 2013). Devamsızlık yapan öğrenci, zorunlu eğitim sürecinden kasıtlı olarak ve izinsiz bir şekilde kendisini yoksun bırakmaktadır (Mlowosa, Kalimang'asi ve Mathias, 2014). Öğrenci devamsızlığı, "öğretim için önemli fakat genellikle gözden kaçan bir belirleyicidir" (Cattan, Kamhöfer, Karlsson ve Nilsson, 2017:47). Devamsızlık, "akademik alanlarda öğrenci performansını etkileyen birçok faktörden biridir" (Elis, 2016:86). Bununla birlikte devamsızlık, programlı eğitimin kazanımları yanında plan dışı eğitimsel kazanımlarda da kayıplara neden olabilmektedir (Özkan, 2015). Yapılan bu tanımlardan yola çıkarak, devamsızlık kısaca, mücbir sebepler dışında öğrencinin kendi rıza ve iradesiyle eğitim-öğretim sürecinden belirli bir süre uzaklaşması şeklinde ifade edilebilir. Bununla birlikte, devamsızlığın öğrencilerin akademik başarısına etki eden bir faktör olup olmadığı üzerinde tartışılmaktadır.

Alanyazında, öğrenci devamsızlığı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; sınıf arkadaşlarından daha fazla devamsızlık yapan öğrencilerin, standart başarı testlerinde daha düşük performans gösterdikleri ve günlük devamsızlık oranları düşük olan öğrencilerin, yüksek devamsızlık oranına sahip öğrencilerden akademik açıdan daha başarılı oldukları görülmektedir (Alexander ve Hicks, 2015; Altınkurt, 2008; Arulampalam, Naylor ve Smith, 2009; Aucejo ve Romano, 2014; Cattan ve diğerleri, 2017; Gershenson,

Jacknowitz ve Brannegan, 2015; Gottfried, 2015; Khalid, 2017; Musa, 2014; Pudaruth, Nagowah, Sungkur, Moloo ve Chiniah, 2013; Strickland, 1998; Teixeira, 2013). Pudaruth ve diğerlerinin (2013) yaptıkları çalışmada, devamsızlığın sınav performansını etkilemede oldukça yüksek bir korelasyon katsayısına sahip olduğu açıkça gösterilmiştir. Arulampalam ve diğerleri (2009) araştırmasında kantil regresyon sonuçları, devamsızlığın akademik performans üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir. Khalid'in (2017) 119 katılımcıyla yürüttüğü çalışmasında, devamsızlığın öğrencilerin notlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alexander ve Hicks'in (2015) 383 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada, derse devam etme ile akademik performans arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Gershenson ve diğerlerinin (2015) ilkokul öğrencilerine ait veri setlerini kullanarak yaptığı araştırma; kentsel, kırsal ve banliyö okullarında öğrenci devamsızlığı ve akademik başarı arasında mütevazı ancak istatistiksel olarak anlamlı negatif ilişkiler olduğuna dair kanıtlar sağlamaktadır. Cattán ve diğerleri (2017) 30150 öğrenciye ait verileri kapsayan analizleri, ilkokuldaki öğrenci devamsızlığının akademik performans üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Aucejo ve Romano'nun (2014) yaptıkları çalışmada, 3. sınıfta 10 günlük devamsızlığın matematik test puanlarında standart sapmada % 2.5'luk bir azalmaya yol açarken, 5. sınıfta bu etkinin % 8.8 olduğu bulunmuştur. Nijerya'da 200 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışma, öğrencilerin akademik performansı üzerinde devamsızlığın önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir (Musa, 2014). Meslek lisesi öğrencilerinin devamsızlıklarının nedenleri ve akademik başarılarına olan etkisinin belirlendiği çalışmada, öğrencilerin başarıları ile devamsızlıkları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Altınkurt, 2008). Strickland'ın (1998), Şikago'daki devlet lisesi öğrencilerinin iki yıllık verileriyle gerçekleştirdiği bir çalışmanın sonuçları, okula devam ve başarı not ortalaması arasında ilk yılın verileri için güçlü bir pozitif korelasyon ve çalışmanın ikinci yılı için orta düzeyde bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Teixeira'nın (2013), Portekiz'deki bir üniversitede yaptığı araştırmada, devamsızlık ve akademik performansla ilişkili potansiyel içsel faktörler kontrol edildiğinde, devamsızlığın öğrencilerin final notunu önemli ölçüde düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (0-20 puanlık bir derecelendirme şemasında yaklaşık 2 puan). Gottfried'in (2015) kronik hale gelen devamsızlık¹ üzerine yaptığı araştırmadaki bulgular, bireysel düzeydeki kronik devamsızlığın bireysel düzeydeki eğitimsel çıktılarına zarar verici etkisinin varlığını doğrulamaktadır ve bu etkiler ortalama devamsızlıktan kaynaklanandan daha güçlüdür. Ayrıca bu çalışma, kronik devamsızlık davranışının hem bireysel hem de sınıf arkadaşı etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin devamsızlık durumlarının akademik başarılarını doğrudan etkilediğini ortaya koyan ve yukarıda bahsedilen çalışmalar ışığında, uluslararası değerlendirmelerden PISA ve TIMSS'de başarılı olan ülkeler ile Türkiye arasında öğrencilerin devamsızlıkları açısından yapılacak bir karşılaştırmaların, eğitimin kalitesinin artırılması yönünde alınacak her düzeydeki kararda ve ulusal eğitim politikalarının geliştirilmesinde etkili olabileceği varsayılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma, Türkiye'nin PISA-2015 ve TIMSS-2015 matematik ve fen başarısını sıralamadaki ilk beş ülke ile öğrencilerin devamsızlık durumu bağlamında karşılaştırmayı ve Türkiye açısından çıkarımlar yapmayı amaçlamaktadır. Böylece eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve buna bağlı olarak da ülkelerin eğitim konumlarının belirlendiği uluslararası değerlendirmelerde Türkiye'nin üst sıralara tırmanabilmesi için alınacak kararlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son yapılan PISA ve TIMSS değerlendirmesinde başarılı olmuş ülkeler ile Türkiye'deki öğrencilerin, devamsızlık durumu bakımından karşılaştırılmasına yönelik alanyazında herhangi bir çalışma olmaması da bu çalışmayı önemli hale getirmektedir. Çalışmanın hem politika yapıcılar, hem akademisyenler, hem de konuyla ilgilenen diğer paydaşlara net bir perspektif sunacağı, önerilerin yeni kararlara ve çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada analiz için ikincil verilerden yararlanılmıştır. İkincil verilerin analizi, alanyazının gözden geçirilmesi, farklı araştırma yöntemleriyle orijinal araştırma sorularına cevap verilmesi veya eski verilerle yeni soruların yanıtlanması amacıyla mevcut bir veri tabanının analizidir (Turner, 1997). İkincil verilerin analizi,

¹ Kronik devamsızlık, bir akademik yıl içerisinde okul günlerinin yüzde 10'undan daha fazlasında okula gelmemek şeklinde tanımlanmaktadır (Aucejo ve Romano, 2014).

birincil verilerden yararlanan çalışmalarla aynı temel araştırma ilkelerini uygulayan ve izlenmesi gereken bir takım adımları olan bir araştırma yöntemidir (Johnston, 2017). Araştırmacılar, yeni araştırma sorularına cevap bulmak, orijinal analizleri desteklemek/genişletmek veya diğer (birincil veya ikincil) veri kaynaklarıyla karşılaştırmak için ikincil verileri kullanabilir (McGinn, 2008). Bu veriler, araştırmacılara yeni hipotezleri inceleme ve analiz etmeleri, orijinal veri toplama hedefinden ayrı olarak araştırma soruları hakkında bilgi edinmeleri ve orijinal araştırma bulgularında bulunmayan yeni ve/veya ek yorumlar ve sonuçlar elde etmeleri için kaynak sağlar (Sherif, 2018). İkincil verilerle yapılan analizlerin, “farklı bağlamlarla, farklı zaman dilimlerinde ve farklı sosyal gruplar ve kültürler arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapmak için kullanılabilmesi” (Corti, 2008:802) söz konusu yöntemin bu araştırmada tercih edilme sebebi olmuştur.

Bu çalışma, Türkiye’nin PISA-2015 ve TIMSS-2015 matematik ve fen başarısını sıralamadaki ilk beş ülke ile öğrencilerin devamsızlık durumu bağlamında karşılaştırmayı hedeflemektedir. PISA ve TIMSS çalışmalarındaki katılımcı ülkeler aynı olmadığından, ortalama ve standart sapmalar farklılık arz edeceği için ülke puanları iki çalışmadan doğrudan karşılaştırılamamaktadır (Wu, 2009). Bu nedenle, her iki uluslararası değerlendirmeye ait veriler kendi içerisinde analize tabi tutulmuştur. Öğrenci başarısını açıklamada PISA-2015 ve TIMSS-2015 sınavından elde edilen öğrenci devamsızlığına yönelik bulguların bu faktörler göz önünde tutularak irdelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışmanın yöntemi, ilgili kaynaklardan ikincil verileri toplama, verileri sınıflandırma, analiz etme, kavramsal ve mantıksal çözümlemeler yapma, karşılaştırma, anlama, açıklama, yorumlama ve öğrencilerin devamsızlığı açısından değerlendirme yapmaktır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma, PISA-2015 ve TIMSS-2015 verileri üzerine kurulmuştur. PISA-2015 ve TIMSS-2015 değerlendirmelerinin matematik ve fen alanlarında ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye’ye ait veriler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. TIMSS-2015 değerlendirmesinde 4. ve 8. sınıf düzeylerinde matematik ve fen başarıları değerlendirilmiştir. PISA-2015 değerlendirmesi ise 15 yaşındaki öğrencileri değerlendirmeye alan bir çalışmadır. Bu çalışma kapsamında birbirine yakın yaş grupları arasında bir karşılaştırma yapabilmek için PISA-2015 verileri ile TIMSS-2015’in 8. sınıf verileri kullanılmıştır. Bununla birlikte TIMSS-2015’e katılan 4. sınıf öğrencilerine ait veriler de kullanılarak kendi içinde bir karşılaştırma yapılmıştır. Tespit edilen evrenin tamamına ulaşıldığından ayrıca örneklem tayinine gidilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle ikincil verilerin analizinin yapılmasına hazırlık olarak, birincil veri setleri ile araştırmanın amacı arasındaki uygunluğun bir değerlendirmesi yapılmıştır (Long-Sutehall, Sque, ve Addington-Hall, 2011). Bu çalışmada, PISA-2015 ve TIMSS-2015 matematik ve fen alanı değerlendirmelerinde ilk beş sırayı alan Çin, Estonya, Finlandiya, Hong Kong, Japonya, Kore, Rusya, Singapur ve Slovenya ile Türkiye’nin verileri incelenmiştir. Verilere; OECD’nin ve IEA’nın internet sitelerinden erişilmiştir. OECD’nin ve IEA’nın açık erişime sunduğu veri tabanından, ülkelerin fen ve matematik alanlarında yapılan başarı testleri puanlarına ve öğrencilerin devamsızlık durumlarını belirlemeye yönelik uygulanan anket sonuçlarına ulaşılabilir. Elde edilen bu veriler, istatistiksel analiz yazılımlarında kullanıma uygun halde sunulmaktadır. Bu faktörler göz önüne alınarak yapılan değerlendirmede, söz konusu bu verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda yapılacak istatistiksel analizlerde kullanılabileceğine karar verilmiştir.

MEB tarafından PISA-2015 ve TIMSS-2015 sonuçlarına yönelik olarak yayımlanan raporların Türkiye özelinde düzenlenmiş ve gözden geçirilmiş veriler sunması veri toplama aşamasında bir avantaj olarak görülebilir. Bununla birlikte, OECD ve IEA’nın veri tabanlarında katılımcı tüm ülkelerin hem konu alanlarındaki başarı testlerine hem de farklı kategoride incelenen öğrenci başarısını etkileyen faktörlere ait verilere yer verilmektedir. Dolayısıyla bu durum, büyük hacimli bir veri yığını içerisinde araştırmanın odağı gözden kaçırılmadan verilerin toplanmasını gerektirmiştir. Veri yığınlarının incelemesinde; veri toplama, analiz ve raporlama için verilerin ayrıma tabi tutulması ilk aşamadır (White ve Marsh, 2006). Bu doğrultuda,

ulaşılan büyük veri yığını içinden araştırmanın amacına uygun olanlar seçilerek, Krippendorff'un (2004) ifade ettiği gibi somut durumların değil anlamlarının görülebilmesi, okunması, yorumlanması ve kullanılması için metinlere, şekillere ve ifadelere dönüştürülmüştür. MEB, OECD ve IEA tarafından yayımlanan dokümanlarda içerik ve sunum bakımından önemli sayılabilecek farklılıkların olmamasının, dokümanlar arasında karşılaştırma yapmayı ve araştırmanın amacına uygun verilerin toplanmasını kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, Andersen, Prause ve Silver (2011)'in ikincil verilerin analizi için sunduğu dört adımdan oluşan kılavuzdan yararlanılmıştır. Birinci adım, araştırmanın gereksinimlerine uygun olan ikincil verileri belirlemektir. Bu adımda, araştırmanın amacı kapsamında kişiselleştirilmiş bir veri dosyasının oluşturulmasını planlamak için gereken veriler tespit edilmiştir. İkinci adım, kişiselleştirilmiş veri kümesi meydana getirmektir. Özgün karşılaştırmalar yapabilmek ve ilgili kurguları benzer şekilde açıklayan veriler elde edebilmek için geniş bir veri yığını içerisinde birbirine benzeyen verilerin, belirli kavramlar ve kategoriler (temalar) çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır bir halde düzenlenmesi bu aşamada gerçekleştirilmiştir. İkincil veri analizinin üçüncü adımı, gerekli değişkenleri oluşturmaktır. Bu aşamada, nicel analizler dışındaki amaçlar için toplanmış ve sayısal olmayan, metin biçiminde nitel veriler içeren bazı ikincil veri kümelerindeki değişken nitelikleri, bu değişkenlere sayısal değerler atamak için istatistiksel yazılım kullanılarak yeniden yazılabilmektedir (Andersen ve diğerleri, 2011). Ancak, bu çalışma kapsamında toplanan veriler sayısal değerler içerdiğinden böyle bir işlemin yapılmasını gerektirmemiş ve bu basamak atlanarak dördüncü adıma geçilmiştir. Dördüncü ve son adım, istatistiksel değerlendirmelerdir. İstatistiksel analizlere geçmeden önce, veri setinde yer alan eksik verilere bakılmıştır. PISA-2015 ve TIMSS-2015'de matematik ve fen alanında ilk beş ülke ve Türkiye'ye ait veri setindeki kayıp veri oranları Tablo I'de verilmiştir.

Tablo I

PISA-2015 ve TIMSS-2015'de Matematik ve Fen Alanında İlk Beş Ülke ve Türkiye'ye Ait Veri Setindeki Kayıp Veri Oranları

Değerlendirme	Konu Alanı	Toplam Veri Sayısı	Tam Veri Sayısı	Kayıp Veri Sayısı	Kayıp Veri Oranı (%)
PISA-2015	Matematik	36200	35861	339	0.94
	Fen	37834	37331	503	1.32
TIMSS-2015	Matematik (4. Sınıf)	29916	29763	153	0.51
	Fen (4. Sınıf)	30546	30386	160	0.52
	Matematik (8. Sınıf)	32115	31749	366	1.13
	Fen (8. Sınıf)	32217	31829	388	1.20

Tablo I incelendiğinde, her iki değerlendirme türünde kayıp veri miktarlarının toplam veri miktarına oranlarının % 0.51 ile %1.32 arasında değiştiği görülmektedir. Bir veri seti içerisinde kayıp veri oranı %2'yi geçmediği takdirde eksik veriler çeşitli yöntemlerle tarafsız bir şekilde tamamlanabilir (Seçer, 2015). Bu çalışmada, veri sayısının fazla, kayıp veri miktarının az olması nedeniyle kayıp veriler veri setinden çıkarılarak tam verilerle analizler yapılmıştır. Eksik verilerin veri setinden çıkarılması işleminin ardından, çalışmanın amacı doğrultusunda PISA-2015 ve TIMSS-2015 matematik ve fen değerlendirmelerinde ilk beş sırada yer alan ülkeler ve Türkiye'nin başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, devamsızlık oranları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, devamsızlık yapma ve başarı puanları arasında bir ilişki olup olmadığı sorularına cevap bulabilmek için varyans ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Analizler için IBM SPSS Statistic 22 paket programı kullanılmıştır. Veriler tablo halinde düzenlenerek daha anlaşılır bir hale getirilmiştir. Belirlenen kategoriler altında ilk beş sırayı alan ülkeler ile Türkiye'ye ait veriler bütüncül bir biçimde ele alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

PISA-2015'e 35'i OECD üyesi olmak üzere toplam 72 ülke katılmıştır (Taş ve diğerleri, 2016). Matematik alanında en başarılı beş ülke Singapur, Hong Kong, Makao (Çin), Çin-Tayvan ve Japonya'dır (OECD, 2016a). Tablo II, matematik alanında en başarılı beş ülke ve Türkiye'nin PISA-2015 matematik sıralamasını ve matematik puanlarını göstermektedir.

Tablo II*PISA-2015 Matematik Alanında İlk Beş Ülke ve Türkiye'nin Sıralaması ve Matematik Puanları (Kaynak: OECD, 2016a)*

PISA-2015 Matematik Sıralaması	Ülke Adı	Başarı Puanı
1	Singapur	564
2	Hong Kong	548
3	Makao (Çin)	544
4	Çin-Tayvan	542
5	Japonya	532
-	İlk 5 ülke ortalaması	546
50	Türkiye	420

PISA-2015 sonuçlarına Türkiye açısından bakıldığında, matematik alanında 50. sırada yer aldığı ve ilk beş ülke matematik puan ortalamasının oldukça uzağında bir başarı puanına sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye, matematik alanında OECD ortalaması olan 490 puanın ve katılımcı tüm ülkelerin ortalaması olan 461 puanın da altında kalmıştır (OECD, 2016a). Tablo III, PISA-2015 matematik başarı puanlarında ülkelere göre anlamlı olarak farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) sonuçlarını göstermektedir.

Tablo III*PISA-2015 Matematik Başarı Puanlarının Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	80414685.964	5	16082937.193	2265.665	.000	Türkiye-HongKong, Türkiye-Japonya, Türkiye-Makao (Çin), Türkiye-Singapur, Türkiye-Tayvan (Çin), HongKong-Japonya, HongKong-Makao (Çin), HongKong-Singapur, HongKong-Tayvan (Çin), Japonya-Makao (Çin), Japonya-Singapur, Japonya-Tayvan (Çin), Makao (Çin)-Singapur, Singapur-Tayvan (Çin)
Gruplarıçi	254518482.645	35855	7098.549			
Toplam	334933168.609	35860				

Analiz sonuçları, PISA-2015 matematik değerlendirmesinde ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye'deki öğrencilerin matematik testinden aldıkları puanların, ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin matematik başarı puanları, ülkeler açısından farklılık göstermektedir. Farkların hangi ülkeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları, Türkiye ve diğer beş ülke öğrencilerinin matematik başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermiştir. Türkiye'deki öğrencilerin matematik puanları diğer ülkelerdeki öğrencilerin matematik puanından daha düşüktür. Tablo IV, PISA-2015'de matematik alanında en başarılı beş ülke ve Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlık sıklığına ilişkin oranları göstermektedir. Bu oranlar, PISA uygulamasının yapıldığı tarih itibarıyla son iki haftada okulu astığını (tüm gün okula gelmeme) söyleyen öğrencilerin yüzdesidir (OECD, 2016b).

Tablo IV*PISA-2015 Matematik Alanında İlk Beş Ülke ve Türkiye'deki Öğrencilerin Sınav Tarihinden İki Hafta Öncesine Kadar Okulu Asma Oranları (%) (Kaynak: PISA-2015 verilerine dayanarak yazar)*

PISA-2015 Matematik Sıralaması	Ülke Adı	Hiç	Bir veya İki Kez	Üç veya Dört Kez	Beş veya Daha Fazla
1	Singapur	85.7	11.9	1.7	0.7
2	Hong Kong	96.5	2.3	0.6	0.7
3	Makao (Çin)	93.6	5.0	0.6	0.7
4	Çin-Tayvan	96.8	2.1	0.5	0.6
5	Japonya	98.2	1.3	0.2	0.3
-	İlk 5 ülke ortalaması	94.2	4.5	0.7	0.6
50	Türkiye	53.0	29.8	9.3	7.9

Tablo IV incelendiğinde, PISA-2015 değerlendirmesine katılan Türk öğrencilerin %17.2'sinin iki haftalık süreçte en az üç kere okula gelmediği görülmektedir. PISA-2015 verilerine göre Türk öğrencilerin hiç devamsızlık yapmama oranları matematik değerlendirmesinde başarılı olan ilk beş ülke ortalamasının gerisinde kalmıştır. Buna mukabil olarak, okulu asan Türk öğrencilerin oranı PISA-2015 matematik sıralamasındaki ilk beş ülkenin ortalamasından yüksektir. Tablo IV'e göre matematik başarıları yüksek olan ülkelerin öğrencilerinin devamsızlık yapma oranları düşüktür. Tablo V, devamsızlık durumunda ülkelere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo V

PISA-2015 Matematik Alanında İlk Beş Sıradaki Ülkeler ve Türkiye'deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumunun Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2103.695	5	420.739	1756.290	.000	Türkiye-HongKong, Türkiye-Japonya, Türkiye-Makao (Çin), Türkiye-Singapur, Türkiye-Tayvan (Çin), HongKong-Japonya, HongKong-Makao (Çin), HongKong-Singapur, Japonya-Makao (Çin), Japonya-Singapur, Japonya-Tayvan (Çin), Makao (Çin)-Singapur, Makao (Çin)-Tayvan (Çin), Singapur-Tayvan (Çin)
Gruplarıçi	8589.468	35855	.240			
Toplam	10693.163	35860				

Analiz sonuçları, PISA-2015 matematik değerlendirmesinde ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlık durumlarının, ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin devamsızlık durumları, ülkeler açısından farklılık göstermektedir. Farkların hangi ülkeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları, Türkiye ve diğer beş ülke öğrencilerinin devamsızlık durumları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermiştir. Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlıkları başarılı ülkelerdeki öğrencilerin devamsızlıklarından daha yüksektir.

PISA-2015 fen alanında en başarılı beş ülke Singapur, Japonya, Estonya, Çin-Tayvan ve Finlandiya şeklinde sıralanmaktadır (OECD, 2016a). Matematik alanında ilk beş sırada yer alan Hong Kong ve Makao (Çin) fen alanındaki ilk beş listesinden çıkmış yerlerine Estonya ve Finlandiya girmiştir. Tablo VI, fen alanında en başarılı beş ülke ve Türkiye'nin PISA-2015 fen sıralamasını ve fen puanlarını göstermektedir.

Tablo VI

PISA-2015 Fen Alanında İlk Beş Ülke ve Türkiye'nin Sıralaması ve Fen Puanları (Kaynak: OECD, 2016a)

PISA-2015 Fen Sıralaması	Ülke Adı	Başarı Puanı
1	Singapur	556
2	Japonya	538
3	Estonya	534
4	Çin-Tayvan	532
5	Finlandiya	531
-	İlk 5 ülke ortalaması	538
54	Türkiye	425

PISA-2015 fen sonuçlarına bakıldığında Türkiye'nin 54. sırada yer aldığı ve ilk beş ülke fen puan ortalamasının oldukça uzağında bir başarı puanına sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye, fen alanında OECD ortalaması olan 493 puanın ve katılımcı tüm ülkelerin ortalaması olan 465 puanın altında kalmıştır (OECD, 2016a). Tablo VII, fen başarı puanlarında ülkelere göre anlamlı olarak farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo VII*PISA-2015 Fen Başarı Puanlarının Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	64676912.674	5	12935382.535	1591.336	.000	Türkiye-Finlandiya, Türkiye-Japonya, Türkiye-Estonya, Türkiye-Singapur, Türkiye-Tayvan (Çin), Finlandiya-Japonya, Finlandiya-Singapur, Japonya-Singapur, Japonya-Tayvan (Çin), Singapur-Tayvan (Çin), Singapur-Estonya, Tayvan (Çin)-Estonya
Gruplariçi	303401053.943	37325	8128.628			
Toplam	368077966.617	37330				

Analiz sonuçları, PISA-2015 fen değerlendirmesinde ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye'deki öğrencilerin fen testinden aldıkları puanların, ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin fen başarı puanları, ülkeler açısından farklılık göstermektedir. Farkların hangi ülkeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları, Türkiye ve diğer beş ülke öğrencilerinin fen başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermiştir. Türkiye'deki öğrencilerin fen puanları diğer ülkelerdeki öğrencilerin fen puanından daha düşüktür. Tablo VIII, PISA-2015'de fen alanında en başarılı beş ülke ve Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlık sıklığına ilişkin oranları göstermektedir.

Tablo VIII*PISA-2015 Fen Alanında İlk Beş Ülke ve Türkiye'deki Öğrencilerin Sınav Tarihinden İki Hafta Öncesine Kadar Okulu Asma Oranları (%) (Kaynak: PISA-2015 verilerine dayanarak yazar)*

PISA-2015 Fen Sıralaması	Ülke Adı	Hiç	Bir veya İki Kez	Üç veya Dört Kez	Beş veya Daha Fazla
1	Singapur	85.7	11.9	1.7	0.7
2	Japonya	98.2	1.3	0.2	0.3
3	Estonya	77.0	17.5	3.0	2.5
4	Çin-Tayvan	96.8	2.1	0.5	0.6
5	Finlandiya	63.4	27.1	5.9	3.6
-	İlk 5 ülke ortalaması	84.2	12.0	2.3	1.5
54	Türkiye	53.0	29.8	9.3	7.9

Tablo VIII incelendiğinde, PISA-2015 değerlendirmesine katılan Türk öğrencilerin hiç devamsızlık yapmama oranları fen alanında ilk beş sırada yer alan ülkelerin ortalamasının gerisinde kalmıştır. Buna mukabil olarak, okulu asan Türk öğrencilerin oranı PISA-2015 fen sıralamasındaki ilk beş ülkenin ortalamasından yüksektir. Tablo VIII'e göre fen başarısı yüksek olan ülkelerin öğrencilerinin devamsızlık yapma oranları düşüktür. Tablo IX, devamsızlık durumunda ülkelere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo IX*PISA-2015 Fen Alanında İlk Beş Sıradaki Ülkeler ve Türkiye'deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumunun Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2291.309	5	458.262	1298.073	.000	Türkiye-Finlandiya, Türkiye-Japonya, Türkiye-Estonya, Türkiye-Singapur, Türkiye-Tayvan (Çin), Finlandiya-Japonya, Finlandiya-Singapur, Finlandiya-Estonya, Finlandiya-Tayvan (Çin), Japonya-Singapur, Japonya-Tayvan (Çin), Japonya-Estonya, Singapur-Tayvan (Çin), Singapur-Estonya, Tayvan (Çin)-Estonya
Gruplariçi	13176.936	37325	.353			
Toplam	15468.245	37330				

Analiz sonuçları, PISA-2015 fen değerlendirmesinde ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlık durumlarının, ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin devamsızlık durumları, ülkeler açısından farklılık göstermektedir. Farkların hangi ülkeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları, Türkiye ve diğer beş ülke öğrencilerinin devamsızlık durumları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermiştir. Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlıkları diğer ülkelerdeki öğrencilerin devamsızlıklarından daha yüksektir.

Öğrencilerin matematik ve fen puanları ile devamsızlık durumları PISA-2015 değerlendirmesinde ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına göre, devamsızlık durumu ile matematik ve fen başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, araştırmanın amacı doğrultusunda cevap bulunmasını gerektiren bir sorudur. Bunun için, öğrencilerin devamsızlık yapma sıklıklarının oranlarına dayalı olarak ağırlıklı ortalamalar yöntemi ile her ülke için bir devamsızlık katsayısı hesaplanmıştır. Devamsızlık katsayısı yüksek olan ülkelerde devamsızlık yapma oranı daha fazladır. Hesaplanan devamsızlık katsayısı kullanılarak devamsızlık durumu ile matematik ve fen başarı puanları arasındaki ilişkiye Pearson momentler çarpım korelasyonu ile bakılmıştır. Sonuçlar Tablo X ve Tablo XI'de verilmiştir.

Tablo X

Devamsızlık ile PISA-2015 Matematik Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları

	Matematik Sıralaması	Devamsızlık Katsayısı
Matematik Sıralaması	1	-.623**
Devamsızlık Katsayısı	-.623**	1

** . Korelasyon değeri, $p < .01$ önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo XI

Devamsızlık ile PISA-2015 Fen Başarı Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları

	Fen Sıralaması	Devamsızlık Katsayısı
Fen Sıralaması	1	-.610**
Devamsızlık Katsayısı	-.610**	1

** . Korelasyon değeri, $p < .01$ önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo X ve XI'in incelenmesinden, ülkelerin devamsızlık katsayıları ile matematik ve fen puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre ülkelerin devamsızlıklarının artması durumunda, PISA değerlendirmesinde matematik ve fen puanlarının düşebileceği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, az devamsızlık yapılan ülkeler başarı sıralamasında üst sıralarda yer alabilir. Türkiye açısından bakıldığında, Türkiye'de okula devamsızlık oranları azaltılabilirse matematik ve fen sıralamalarında yukarı doğru tırmanma yolunda önemli bir adım atılabilir.

TIMSS-2015 sonuçları incelendiğinde, sınava 4. sınıf düzeyinde matematik alanında 49 ülkenin, fen alanında 47 ülkenin, 8. sınıf düzeyinde ise her iki alanda da 39 ülkenin katıldığı görülmektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2016). Matematik alanında hem 4. hem de 8. Sınıf düzeyinde en başarılı beş ülke Singapur, Hong Kong, Kore Cumhuriyeti, Tayvan (Çin) ve Japonya'dır (Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016). Tablo XII, TIMSS-2015 matematik alanında en başarılı beş ülke ile Türkiye'nin sıralamasını ve puanlarını göstermektedir.

Tablo XII

TIMSS-2015 Matematik Alanında İlk Beş Ülke ile Türkiye'nin Sıralaması ve Puanları (Kaynak: Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016)

Ülke Adı	TIMSS-2015 Matematik Sıralaması		Başarı Puanı	
	4. Sınıf	8. Sınıf	4. Sınıf	8. Sınıf
Singapur	1	1	618	621
Hong Kong	2	4	615	594
Güney Kore	3	2	608	606
Tayvan (Çin)	4	3	597	599
Japonya	5	5	593	586
İlk 5 ülke ortalaması	-	-	606	601
Türkiye	36	24	483	458

TIMSS-2015 sonuçlarına Türkiye açısından bakıldığında; matematik alanında 4. sınıflar düzeyinde 36. ve 8. sınıflar düzeyinde 24. sırada yer aldığı görülmektedir. Türkiye, matematik alanında hem 4. hem de 8. sınıf düzeyinde, TIMSS ölçek ortalamasının olan 500 puanın altında kalmıştır. TIMSS-2015 matematik başarı

puanlarında ülkelere göre anlamlı olarak farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları, 4. sınıflar için Tablo XIII’de ve 8. sınıflar için Tablo XIV’de verilmiştir.

Tablo XIII

TIMSS-2015 4. Sınıflar Matematik Başarı Puanlarının Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	77807777.765	5	15561555.553	2766.006	.000	Türkiye-HongKong, Türkiye-Japonya, Türkiye-Güney Kore, Türkiye-Singapur, Türkiye-Tayvan (Çin), HongKong-Japonya, HongKong-Tayvan (Çin), Japonya-Güney Kore, Japonya-Singapur, Japonya-Tayvan (Çin), Güney Kore-Tayvan (Çin), Singapur-Tayvan (Çin)
Gruplariçi	167412916.005	29757	5626.001			
Toplam	245220693.770	29762				

Tablo XIV

TIMSS-2015 8. Sınıflar Matematik Başarı Puanlarının Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	104060583.462	5	20812116.692	2692.811	.000	Türkiye-HongKong, Türkiye-Japonya, Türkiye-Güney Kore, Türkiye-Singapur, Türkiye-Tayvan (Çin), Tayvan (Çin)-HongKong, Tayvan (Çin)-Japonya, Tayvan (Çin)-Singapur, HongKong-Japonya, HongKong-Güney Kore, HongKong-Singapur, Japonya-Güney Kore, Japonya-Singapur, Güney Kore-Singapur
Gruplariçi	245334369.577	31743	7728.771			
Toplam	349394953.039	31748				

Analiz sonuçları, TIMSS-2015 matematik değerlendirmesinde ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye’deki öğrencilerin 4. ve 8. sınıf matematik testinden aldıkları puanların, ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin matematik başarı puanları, ülkeler açısından farklılık göstermektedir. Farkların hangi ülkeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları, Türkiye ve diğer beş ülke öğrencilerinin matematik başarı puanları arasındaki farkın her iki sınıf düzeyinde istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermiştir. Türkiye’deki öğrencilerin matematik puanları diğer ülkelerdeki öğrencilerin matematik puanından daha düşüktür. Tablo XV, TIMSS-2015’de matematik alanında 4. sınıf düzeyinde en başarılı beş ülke ve Türkiye’deki öğrencilerin devamsızlık durumlarını göstermektedir.

Tablo XV

TIMSS-2015 Matematik Alanında 4. Sınıf Düzeyinde İlk Beş Ülke ve Türkiye’deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumları (Kaynak: TIMSS-2015 verilerine dayanarak yazar)

TIMSS-2015 Sıralaması	Ülke Adı	Hiç ya da Hemen Hemen Hiç	Ayda Bir Kez	Her iki haftada bir kez	Haftada Bir Kez ya da Daha Fazla
1	Singapur	76.0	14.0	3.0	8.0
2	Hong Kong	80.0	14.0	2.0	3.0
3	Güney Kore	93.0	5.0	1.0	1.0
4	Tayvan (Çin)	83.0	11.0	1.0	5.0
5	Japonya	79.0	12.0	6.0	3.0
-	İlk 5 ülke ortalaması	82.2	11.2	2.6	4.0
36	Türkiye	63.0	21.0	7.0	9.0

Tablo XV incelendiğinde, TIMSS-2015 verilerine göre 4. sınıf düzeyinde matematik değerlendirmesine katılan Türk öğrencilerin %63’ünün hemen hemen hiç devamsızlık yapmadığı, %37’sinin ise ayda en az bir kez devamsızlık yaptığı görülmektedir. TIMSS-2015 verilerine göre Türk öğrencilerin hiç devamsızlık yapmama oranları 4. sınıf matematik değerlendirmesinde başarılı olan ilk beş ülke ortalamasının gerisinde kalmıştır. Buna mukabil olarak, devamsızlık yapan Türk öğrencilerin oranı TIMSS-2015 4. sınıf matematik

sıralamasındaki ilk beş ülkenin ortalamasından yüksektir. Tablo XV'e göre matematik başarısı yüksek olan ülkelerin öğrencilerinin devamsızlık yapma oranları düşüktür. Tablo XVI, TIMSS-2015'de matematik alanında 8. sınıf düzeyinde en başarılı beş ülke ve Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlık durumlarını göstermektedir.

Tablo XVI

TIMSS-2015 Matematik Alanında 8. Sınıf Düzeyinde İlk Beş Ülke ve Türkiye'deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumları (Kaynak: TIMSS-2015 verilerine dayanarak yazar)

TIMSS-2015 Sıralaması	Ülke Adı	Hiç ya da Hemen Hemen Hiç	Ayda Bir Kez	Her iki haftada bir kez	Haftada Bir Kez ya da Daha Fazla
1	Singapur	82.0	12.0	3.0	8.0
2	Güney Kore	96.0	3.0	1.0	0
3	Tayvan (Çin)	89.0	8.0	1.0	2.0
4	Hong Kong	87.0	9.0	2.0	2.0
5	Japonya	87.0	8.0	3.0	2.0
-	İlk 5 ülke ortalaması	88.2	8.0	2.0	2.8
24	Türkiye	58.0	27.0	9.0	6.0

Tablo XVI incelendiğinde, TIMSS-2015 verilerine göre 8. sınıf düzeyinde matematik değerlendirmesine katılan Türk öğrencilerin %58'inin hemen hemen hiç devamsızlık yapmadığı, %42'sinin ise ayda en az bir kez devamsızlık yaptığı görülmektedir. TIMSS-2015 verilerine göre Türk öğrencilerin hiç devamsızlık yapmama oranları 8. sınıf matematik değerlendirmesinde başarılı olan ilk beş ülke ortalamasının gerisinde kalmıştır. Buna mukabil olarak, devamsızlık yapan Türk öğrencilerin oranı TIMSS-2015 8. sınıf matematik sıralamasındaki ilk beş ülkenin ortalamasından yüksektir. Tablo XVI'ya göre matematik başarısı yüksek olan ülkelerin öğrencilerinin devamsızlık yapma oranları düşüktür. Devamsızlık durumlarında ülkelere göre anlamlı olarak farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları, 4. sınıflar için Tablo XVII'de ve 8. sınıflar için Tablo XVIII'de verilmiştir.

Tablo XVII

TIMSS-2015 4. Sınıflarda Matematik Alanında İlk Beş Sıradaki Ülkeler ve Türkiye'deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumunun Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	822.067	5	164.413	273.818	.000	Türkiye-HongKong, Türkiye-Japonya, Türkiye-Güney Kore, Türkiye-Singapur, Türkiye-Tayvan (Çin), HongKong-Güney Kore, HongKong-Singapur, Japonya-Güney Kore, Japonya-Singapur, Japonya-Tayvan (Çin), Güney Kore-Tayvan (Çin), Güney Kore-Singapur, Singapur-Tayvan (Çin)
Grupları içi	17867.521	29757	.600			
Toplam	18689.589	29762				

Tablo XVIII

TIMSS-2015 8. Sınıflarda Matematik Alanında İlk Beş Sıradaki Ülkeler ve Türkiye'deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumunun Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1148.842	5	229.768	596.119	.000	Türkiye-HongKong, Türkiye-Japonya, Türkiye-Güney Kore, Türkiye-Singapur, Türkiye-Tayvan (Çin), Tayvan (Çin)-HongKong, Tayvan (Çin)-Japonya, Tayvan (Çin)-Güney Kore, Tayvan (Çin)-Singapur, HongKong-Güney Kore, HongKong-Singapur, Japonya-Güney Kore, Japonya-Singapur, Güney Kore-Singapur
Grupları içi	12235.037	31743	.385			
Toplam	13383.879	31748				

Analiz sonuçları, TIMSS-2015 matematik değerlendirmesinde 4. ve 8. sınıflar düzeyinde ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlık durumlarının, ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin devamsızlık durumları, ülkeler açısından farklılık göstermektedir. Farkların hangi ülkeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları, Türkiye ve diğer beş ülke öğrencilerinin devamsızlık durumları arasındaki farkın istatistiksel olarak

manidar olduğunu göstermiştir. Türkiye’deki öğrencilerin devamsızlıkları diğer ülkelerdeki öğrencilerin devamsızlıklarından daha yüksektir. Tablo XIX, TIMSS-2015 fen alanında en başarılı beş ülke ile Türkiye’nin sıralamasını ve puanlarını göstermektedir.

Tablo XIX

TIMSS-2015 Fen Alanında İlk Beş Ülke ile Türkiye’nin Sıralaması ve Puanları (Kaynak: Martin, Mullis, Foy ve Hooper, 2016)

TIMSS-2015 4. Sınıf Fen Alanı			TIMSS-2015 8. Sınıf Fen Alanı		
Ülke Adı	Sıralama	Puan	Ülke Adı	Sıralama	Puan
Singapur	1	590	Singapur	1	597
Güney Kore	2	589	Japonya	2	571
Japonya	3	569	Tayvan (Çin)	3	569
Rusya	4	567	Güney Kore	4	556
Hong Kong	5	557	Slovenya	5	551
İlk 5 ülke ortalaması	-	574	İlk 5 ülke ortalaması	-	569
Türkiye	35	483	Türkiye	21	493

TIMSS-2015 sonuçlarına Türkiye açısından bakıldığında; fen alanında 4. sınıflar düzeyinde 35. ve 8. sınıflar düzeyinde 21. sırada yer aldığı görülmektedir. Türkiye, fen alanında hem 4. hem de 8. sınıf düzeyinde, TIMSS ölçek ortalamasının olan 500 puanın altında kalmıştır. TIMSS-2015 fen başarı puanlarında ülkelere göre anlamlı olarak farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları, 4. sınıflar için Tablo XX’de ve 8. sınıflar için Tablo XXI’de verilmiştir.

Tablo XX

TIMSS-2015 4. Sınıflar Fen Başarı Puanlarının Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	46795954.239	5	9359190.848	1797.213	.000	Türkiye-HongKong, Türkiye-Japonya, Türkiye-Güney Kore, Türkiye-Singapur, Türkiye-Rusya, HongKong -Japonya, HongKong -Güney Kore, HongKong -Singapur, HongKong -Rusya, Japonya-Güney Kore, Japonya-Singapur, Güney Kore-Rusya, Güney Kore-Singapur, Rusya-Singapur,
Gruplariçi	158207317.505	30380	5207.614			
Toplam	205003271.744	30385				

Tablo XXI

TIMSS-2015 8. Sınıflar Fen Başarı Puanlarının Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	34531909.580	5	6906381.916	1076.298	.000	Türkiye-Tayvan (Çin), Türkiye-Japonya, Türkiye-Güney Kore, Türkiye-Singapur, Türkiye-Slovenya, Tayvan (Çin)-Slovenya, Tayvan (Çin)-Singapur, Tayvan (Çin)-Güney Kore, Japonya-Güney Kore, Japonya-Singapur, Japonya-Slovenya, Güney Kore-Singapur, Singapur-Slovenya
Gruplariçi	204201613.421	31823	6416.793			
Toplam	238733523.001	31828				

Analiz sonuçları, TIMSS-2015 fen değerlendirmesinde ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye’deki öğrencilerin 4. ve 8. sınıf fen testinden aldıkları puanların, ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin fen başarı puanları, ülkeler açısından farklılık göstermektedir. Farkların hangi ülkeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları, Türkiye ve diğer beş ülke öğrencilerinin fen başarı puanları arasındaki farkın her iki sınıf düzeyinde istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermiştir. Türkiye’deki öğrencilerin fen puanları diğer ülkelerdeki öğrencilerin fen puanından daha düşüktür. Tablo XXII, TIMSS-2015’de fen alanında 4. sınıf düzeyinde en başarılı beş ülke ve Türkiye’deki öğrencilerin devamsızlık durumlarını göstermektedir.

Tablo XXII

TIMSS-2015 Fen Alanında 4. Sınıf Düzeyinde İlk Beş Ülke ve Türkiye'deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumları (Kaynak: TIMSS-2015 verilerine dayanarak yazar)

TIMSS-2015 Sıralaması	Ülke Adı	Hiç ya da Hemen Hemen Hiç	Ayda Bir Kez	Her iki haftada bir kez	Haftada Bir Kez ya da Daha Fazla
1	Singapur	76.0	14.0	3.0	8.0
2	Kore Cum.	93.0	5.0	1.0	1.0
3	Japonya	79.0	12.0	6.0	3.0
4	Rusya	81.0	12.0	3.0	5.0
5	Hong Kong	80.0	14.0	2.0	3.0
-	İlk 5 ülke ortalaması	81.8	11.4	3.0	4
35	Türkiye	63.0	21.0	7.0	9.0

Tablo XXII incelendiğinde, TIMSS-2015 verilerine göre 4. sınıf düzeyinde fen değerlendirmesine katılan Türk öğrencilerin %63'ünün hemen hemen hiç devamsızlık yapmadığı, %37'sinin ise ayda en az bir kez devamsızlık yaptığı görülmektedir. TIMSS-2015 verilerine göre Türk öğrencilerin hiç devamsızlık yapmama oranları 4. sınıf fen değerlendirmesinde başarılı olan ilk beş ülke ortalamasının gerisinde kalmıştır. Buna mukabil olarak, devamsızlık yapan Türk öğrencilerin oranı TIMSS-2015 4. sınıf fen sıralamasındaki ilk beş ülkenin ortalamasından yüksektir. Tablo XXII'ye göre fen başarısı yüksek olan ülkelerin öğrencilerinin devamsızlık yapma oranları düşüktür. Tablo XXIII, TIMSS-2015'de fen alanında 8. sınıf düzeyinde en başarılı beş ülke ve Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlık durumlarını göstermektedir.

Tablo XXIII

TIMSS-2015 Fen Alanında 8. Sınıf Düzeyinde İlk Beş Ülke ve Türkiye'deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumları (Kaynak: TIMSS-2015 verilerine dayanarak yazar)

TIMSS-2015 Sıralaması	Ülke Adı	Hiç ya da Hemen Hemen Hiç	Ayda Bir Kez	Her iki haftada bir kez	Haftada Bir Kez ya da Daha Fazla
1	Singapur	82.0	12.0	3.0	3.0
2	Japonya	87.0	8.0	3.0	2.0
3	Çin-Tayvan	89.0	8.0	1.0	2.0
4	Kore Cum.	96.0	3.0	1.0	0
5	Slovenya	57.0	32.0	8.0	3.0
-	İlk 5 ülke ortalaması	82.2	12.6	3.2	2.0
21	Türkiye	58.0	27.0	9.0	6.0

Tablo XXIII incelendiğinde, TIMSS-2015 verilerine göre 8. sınıf düzeyinde fen değerlendirmesine katılan Türk öğrencilerin %58'inin hemen hemen hiç devamsızlık yapmadığı, %42'sinin ise ayda en az bir kez devamsızlık yaptığı görülmektedir. TIMSS-2015 verilerine göre Türk öğrencilerin hiç devamsızlık yapmama oranları 8. sınıf fen değerlendirmesinde başarılı olan ilk beş ülke ortalamasının gerisinde kalmıştır. Buna mukabil olarak, devamsızlık yapan Türk öğrencilerin oranı TIMSS-2015 8. sınıf fen sıralamasındaki ilk beş ülkenin ortalamasından yüksektir. Tablo XXIII'e göre fen başarısı yüksek olan ülkelerin öğrencilerinin devamsızlık yapma oranları düşüktür. Devamsızlık durumlarında ülkelere göre anlamlı olarak farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları, 4. sınıflar için Tablo XXIV'de ve 8. sınıflar için Tablo XXV'de verilmiştir.

Tablo XXIV

TIMSS-2015 4. Sınıflarda Fen Alanında İlk Beş Sıradaki Ülkeler ve Türkiye'deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumunun Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	794.765	5	158.953	261.439	.000	Türkiye-HongKong, Türkiye-Japonya, Türkiye-Güney Kore, Türkiye-Singapur, Türkiye-Rusya, HongKong-Güney Kore, HongKong-Singapur, Japonya-Güney Kore, Japonya-Singapur, Güney Kore-Rusya, Güney Kore-Singapur, Rusya-Singapur
Gruplariçi	18470.805	30380	.608			
Toplam	19265.570	30385				

Tablo XXV

TIMSS-2015 8. Sınıflarda Fen Alanında İlk Beş Sıradaki Ülkeler ve Türkiye'deki Öğrencilerin Devamsızlık Durumunun Ülkelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1469.990	5	293.998	695.055	.000	Türkiye-Slovenya, Türkiye-Japonya, Türkiye-Güney Kore, Türkiye-Singapur, Türkiye-Tayvan (Çin), Tayvan (Çin)-Slovenya, Tayvan (Çin)-Japonya, Tayvan (Çin)-Güney Kore, Tayvan (Çin)-Singapur, Japonya-Güney Kore, Japonya-Singapur, Japonya-Slovenya, Güney Kore-Singapur, Güney Kore-Slovenya, Singapur-Slovenya
Grupları içi	13460.670	31823	.423			
Toplam	14930.660	31828				

Analiz sonuçları, TIMSS-2015 fen değerlendirmesinde 4. ve 8. sınıflar düzeyinde ilk beş sırayı alan ülkeler ve Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlık durumlarının, ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin devamsızlık durumları, ülkeler açısından farklılık göstermektedir. Farkların hangi ülkeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçları, Türkiye ve diğer beş ülke öğrencilerinin devamsızlık durumları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermiştir. Türkiye'deki öğrencilerin devamsızlıkları başarılı ülkelerdeki öğrencilerin devamsızlıklarından daha yüksektir.

PISA-2015 verilerinde olduğu gibi TIMSS-2015 verileriyle yapılan analizlerde de öğrencilerin matematik ve fen puanları ile devamsızlık durumlarının ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, araştırmanın amacı göz önüne alındığında, TIMSS-2015 değerlendirmesinde devamsızlık durumu ile matematik ve fen başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna yanıt verilmesi gerekir. Bunun için, TIMSS-2015 değerlendirmesine katılan öğrencilerin devamsızlık yapma sıklıklarının oranlarına dayalı olarak hesaplanan devamsızlık katsayısı kullanılarak 4. ve 8. sınıflarda devamsızlık durumu ile matematik ve fen başarı puanları arasındaki ilişkiye Pearson momentler çarpım korelasyonu ile bakılmıştır. Sonuçlar Tablo XXVI ve XXVII'de verilmiştir.

Tablo XXVI

TIMSS-2015 Matematik Puanları ile Devamsızlık Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları

	4. Sınıflar		8. Sınıflar	
	Matematik Puanı	Devamsızlık Katsayısı	Matematik Puanı	Devamsızlık Katsayısı
Matematik Puanı	1	-.762**	1	-.725**
Devamsızlık Katsayısı	-.762**	1	-.725**	1

** . Korelasyon değeri, $p < .01$ önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo XXVI'ya bakıldığında, ülkelerin devamsızlık katsayıları ile 4. ve 8. sınıf matematik puanları arasında yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre ülkelerin devamsızlıklarının artması durumunda, TIMSS değerlendirmesinde 4. ve 8. sınıf düzeyinde matematik puanlarının düşebileceği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, 4. ve 8. sınıf düzeyinde az devamsızlık yapılan ülkelerin matematik başarı puanları artabilir.

Tablo XXVII

TIMSS-2015 Fen Puanları ile Devamsızlık Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları

	4. Sınıflar		8. Sınıflar	
	Fen Puanı	Devamsızlık Katsayısı	Fen Puanı	Devamsızlık Katsayısı
Fen Puanı	1	-.653**	1	-.678**
Devamsızlık Katsayısı	-.653**	1	-.678**	1

** . Korelasyon değeri, $p < .01$ önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo XXVII incelendiğinde ise ülkelerin devamsızlık katsayıları ile 4. ve 8. sınıf düzeyinde fen puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre ülkelerin devamsızlıklarının artması durumunda, TIMSS değerlendirmesinde fen puanlarında azalma olabileceği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, az devamsızlık yapılan ülkelerin fen başarı puanları artabilir. Türkiye

açısından bakıldığında, Türkiye’de okula devamsızlık oranları azaltılabilirse matematik ve fen sıralamalarında daha iyi dereceler elde edilebileceği ileri sürülebilir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’nin PISA-2015 ve TIMSS-2015 matematik ve fen başarısını sıralamadaki ilk beş ülke ile öğrencilerin devamsızlık durumu bağlamında karşılaştırmak ve Türkiye açısından çıkarımlar yapmak amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, PISA-2015’de matematik ve fen alanında ilk beş sırada yer alan ülke öğrencilerinin başarı puanlarının, Türk öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek, devamsızlık oranlarının ise anlamlı olarak düşük olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, PISA-2015 sınavında başarılı olmuş ülkelerin öğrencileri Türkiye’deki öğrencilerden daha az devamsızlık yapan öğrencilerdir. PISA-2015 sonuçlarına benzer şekilde TIMSS-2015 değerlendirmesinde de hem 4. hem de 8. sınıf düzeyinde matematik ve fen alanında en başarılı ülkelerin öğrencilerinin başarı puanları, Türk öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek, devamsızlık oranları ise anlamlı olarak düşüktür. Bu sonuçlar, PISA-2015 ve TIMSS-2015 sınavında matematik ve fen alanlarında başarılı olmuş ülkelerin öğrencilerinin Türkiye’deki öğrencilerden daha az devamsızlık yaptığı anlamına gelmektedir. Bu çalışmada ayrıca, ülkelerin devamsızlık katsayıları ile hem matematik hem de fen puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, öğrencilerin devamsızlıkları arttıkça ülkelerin matematik ve fen başarı puanlarının düştüğünü göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, devamsızlık azaldıkça ülkelerin başarı puanları da artmakta ve başarılı olan ülkeler sıralamada üst basamaklarda yer almaktadırlar.

İlgili alanyazın ve araştırma bulguları bu sonuçları destekler niteliktedir (Altınkurt, 2008; Cattan ve diğerleri, 2017; Gottfried, 2015; Ilie ve Lietz, 2010; Özkan, 2015; Pudaruth ve diğerleri, 2013). Örneğin, Altınkurt (2008)’un meslek lisesi öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile özürsüz devamsızlıkları arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Özkan (2015)’ın PISA-2012 Türkiye verilerine dayandırdığı çalışmasında, devamsızlığın öğrenci başarısını yordamada en önemli değişkenlerden biri olduğu ve öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Pudaruth ve diğerleri (2013)’nin yaptıkları çalışmada, derse devamın % 10 artırılmasının öğrencilerin puanında 3.56’lık bir artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Cattan ve diğerleri (2017)’nin İsveç’li ilkokul öğrencilerine ait verileri kapsayan analizleri sonucunda, bir okul yılında on gün boyunca devamsızlık yapmanın not ortalamasının azalmasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Gottfried (2015)’e göre hem okuma hem de matematik sonuçlarında, yüksek oranda kronik devamsızlık yapılan sınıflardaki öğrencilerin test puanları daha düşüktür. Ilie ve Lietz (2010) tarafından 21 Avrupa ülkesinin TIMSS-2003 verilerine dayanarak gerçekleştirilen çalışmada, yüksek seviyede akademik başarıya sahip olan öğrencilerin devamsızlık oranları düşük olan okulların öğrencileri olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları ve bu bulguları destekleyen alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda, çalışmadan elde edilen sonuçlar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde Türkiye’deki öğrencilerin okula devam etme oranlarının yükseltilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını da artırabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, Türkiye’de hemen hemen hiç devamsızlık yapmayan öğrenci oranının en başarılı beş ülke ortalaması düzeyine çıkarılması Türk öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir. Ayrıca, PISA ve TIMSS gibi uluslararası eğitim değerlendirme çalışmalarında Türkiye’nin üst sıralarda yer almasına ve daha nitelikli bir eğitim sağlanmasında olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğrencilerin akademik başarılarını artırmada devamsızlığa karşı mücadele etmek için stratejiler geliştirmeleri konusunda okul yöneticileri teşvik edilebilir,
- Öğretmenler, daha iyi akademik sonuçlar elde edebilecekleri vurgusuyla devamsızlıktan kaçınmaları için öğrencilerini motive edebilir,
- Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin devamsızlıklarının azaltılması konusunda ebeveynlerin katılımını sağlayabilecek işbirlikli çalışmalar yürütebilir,

- Öğrencilerin devamsızlık durumlarının başarı ile ilişkisini ortaya koymaya dönük olarak kapsamlı ve uzun soluklu araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Alexander, V. ve Hicks, R. E. (2015). Does class attendance predict academic performance in first year psychology tutorials?. *International Journal of Psychological Studies*, 8(1), 28-32.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 129-142.
- Andersen, J. P., Prause, J. ve Silver, R. C. (2011). A step-by-step guide to using secondary data for psychological research. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 56-75.
- Arulampalam, W., Naylor, R. A. ve Smith, J. (2012). Am I missing something? The effects of absence from class on student performance. *Economics of Education Review*, 31(4), 363-375.
- Aucejo, E. M. ve Romano, T. F. (2014). *Assessing the effect of school days and absences on test score performance*. 23 Nisan 2018 tarihinde <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1302.pdf> adresinden erişildi.
- Breakspear, S. (2014). *How does PISA shape education policy making? Why how we measure learning determines what counts in education*. 21 Aralık 2017 tarihinde <http://simonbreakspear.com/wp-content/uploads/2015/09/Breakspear-PISA-Paper.pdf> adresinden erişildi.
- Cattan, S., Kamhöfer, D. A., Karlsson, M. ve Nilsson, T. (2017). *The short-and long-term effects of student absence: evidence from Sweden*. 19 Mayıs 2018 tarihinde <http://ftp.iza.org/dp10995.pdf> adresinden erişildi.
- Corti, L. (2008). Secondary analysis. L. M. Given (Ed.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods volumes 1&2* içinde (s.801-803). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Elis, J. C. (2016). Effects of absenteeism to the learning performance of fourth year students of one national high school in Batangas City, Philippines. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 3(3), 86-93.
- Foy, P. (2017). *TIMSS 2015 User guide for the international database*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Gershenson, S., Jacknowitz, A. ve Brannegan, A. (2017). *Are student absences worth the worry in US primary schools?*. 27 Ocak 2018 tarihinde <http://ftp.iza.org/dp9558.pdf> adresinden erişildi.
- Gottfried, M. A. (2015). *Chronic absenteeism in the classroom context: Effects on achievement*. 2 Ocak 2018 tarihinde http://www.attendanceworks.org/wp-content/uploads/2017/09/AW-gottfried_chronic_peers-2.pdf adresinden erişildi.
- Horsley, M. ve Sikorová, Z. (2014). Classroom teaching and learning resources: International comparisons from TIMSS – A preliminary review. *Orbis Scholae*, 8(2), 43-60.
- Ilie, S. ve Lietz, P. (2010). School quality and student achievement in 21 European countries. D. Hastedt ve M. von Davier (Ed.) *IERI Monograph series issues and methodologies in large-scale assessments volume 3* içinde (s.57-84). Princeton, NJ, USA: IEA-ETS Research Institute.
- Johnston, M. P. (2017). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619-626.
- Khalid, N. (2017). Effects of absenteeism on students performance. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(9), 151-168.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Long-Sutehall, T., Sque, M. ve Addington-Hall, J. (2011). Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population?. *Journal of Research in Nursing*, 16(4), 335-344. 1 Eylül 2018 tarihinde <https://www.wlv.ac.uk/media/wlv/pdf/Secondary-analysis-JRN3815531.pdf> adresinden erişildi.
- Martin, M. O., Mullis, I. V., Foy, P. ve Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in science*. Amsterdam, The

Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- McGinn, K. (2008). Secondary data. L. M. Given (Ed.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods volumes 1&2* içinde (s.803-804). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *TIMMS 1999 üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması ulusal rapor*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Mlowosa, T. P., Kalimang'asi, N. ve Mathias, B. D. (2014). The impacts of truancy in academic performance among secondary school students: A case study of Kigamboni Ward in Temeke Municipality. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(11), 1-5.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. ve Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Musa, T. M. (2014). Absenteeism and truancy on academic performance of secondary school students in Ogun State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 5(22), 81-87.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving, revised edition*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing.
- Oral, I. ve McGivney, E. (2013). *Türkiye'de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarının belirleyicileri TIMSS 2011 analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Özkan, M. (2015). PISA 2012 Türkiye verilerine göre okul değişkenlerinin öğrenci başarısını yordama gücü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 477-489.
- Pudaruth, S., Nagowah, L., Sungkur, R., Moloo, R. ve Chiniah, A. (2013, Ağustos). *The effect of class attendance on the performance of computer science students*. 2nd International Conference on Machine Learning and Computer Science (IMLCS'2013), Kuala Lumpur, Malaysia. 30 Ocak 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Leckraj_Nagowah/publication/305032754_The_Effect_of_Class_Attendance_on_the_Performance_of_Computer_Science_Students/links/577f70df08ae5f367d36c5d0/The-Effect-of-Class-Attendance-on-the-Performance-of-Computer-Science-Students.pdf adresinden erişildi.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sherif, V. (2018). Evaluating preexisting qualitative research data for secondary analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 26-42. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2821>
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. (2016). *TIMSS 2015 sonuçlarının anlattıkları*. 02 Aralık 2018 tarihinde <https://setav.org/assets/uploads/2016/12/TIMSS.pdf> adresinden erişildi.
- Strickland, V. P. (1998). *Attendance and grade point average: A study*. 18 Mart 2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423224.pdf> adresinden erişildi.
- Taş, U.E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H.B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Teixeira, A. A. (2013). *The impact of class absenteeism on undergraduates' academic performance: evidence from an elite Economics school in Portugal*. 02 Şubat 2018 tarihinde <http://wps.fep.up.pt/wps/wp503.pdf> adresinden erişildi.
- Turner, P. D. (1997, Mart). *Secondary analysis of qualitative data*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, USA. 2 Eylül 2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412231.pdf> adresinden erişildi.

- White, M. D. ve Marsh, E.E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45.
- Wu, M. (2009). A comparison of PISA and TIMSS 2003 achievement results in mathematics. *Prospects*, 39(1), 33-46.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Akran Zorbalığına Etkisi

Yusuf SÜLÜKÇÜ*
Hatice ALTUNKAYA**

Öz: Akran zorbalığı, dünyada ve ülkemizde gittikçe arttığı yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulan bir eğitim problemidir. 2015 PISA verilerine göre Türkiye'deki akran zorbalığının oranı % 19'dur. ABİDE raporuna göre de Türkçe başarıları ile zorbalığa uğrama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile akran zorbalığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki veriler, İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilçede, 7. sınıfta öğrenim gören 217 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında *Akran Zorbalığı Ölçeği*, *Okuduğunu Anlama Başarı Testi* kullanılmıştır. *Okuduğunu anlama* ile *kurban*, *zorba*, *hayattan zevk alma* arasında korelasyon analizleri incelendiğinde; *kurban* ile *okuduğunu anlama* arasında negatif ($r=-.236$; $p<.05$), *zorba* ile *okuduğunu anlama* arasında negatif ($r=-.245$; $p<.05$), *zorba* ile *kurban* arasında pozitif ($r=.2$; $p<.05$), *hayattan zevk alma* ile *okuduğunu anlama* arasında pozitif ($r=.27$; $p<.05$) ilişkisi bulunmuştur. Sonuçlara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu Anlama Becerisi, Akran Zorbalığı, Akran Zorbalığı ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

The Correlation Between Reading Comprehension Skills and Peer Bullying Levels of 7th Graders

Abstract: Peer bullying is reported to be a significant educational problem in global and domestic studies. According to the 2015 PISA data, peer bullying rate in Turkey was 19%. Based on the ABIDE report, there was a positive correlation between the achievements in Turkish language and exposure to bullying. The aim of the present study was to determine the correlation between their reading comprehension skills of 7th grade students in middle school and the peer bullying exposure levels. The study was conducted with quantitative methodology and relational screening technique was used. The study data were collected from 217 7th grade students attending middle school in a district located at Central Anatolia. The data were collected with the Peer Bullying Scale and Reading Comprehension Achievement Test. The analysis of the correlations between reading comprehension, victim, bully, and enjoying life variables demonstrated that there were negative correlations between victim and reading comprehension ($r=-.236$; $p<.05$) and between bully and reading comprehension ($r=-.245$; $p<.05$), and positive correlations between bully and victim ($r=.2$; $p<.05$) and between enjoying life and reading comprehension ($r=.27$; $p<.05$). Recommendations were presented based on study findings.

Keywords: Reading Comprehension Skills, Peer Bullying, The Correlation Between Peer Bullying Levels and Reading Comprehension Skills

Geliş Tarihi: 06. 09. 2018

Kabul Tarihi: 17.12.2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Konya, Türkiye, e-posta: ysulukcu@konya.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5329-3060>

** Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Aydın, Türkiye, e-posta: hatice.altunkaya@adu.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4498-194X>

Atıf için/ To cite:

Sülükçü, Y. ve Altunkaya, H. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin akran zorbalığına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 71-82.

Okumak ve okuduğunu anlamak da farklı zihinsel faaliyetlerin devreye girdiği bir alandır. Okuma becerileri yalnızca bilişsel değil, duyuşsal beceriler de gerektirmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama faaliyeti, dilsel, kavramsal ve durumsal olarak üç farklı aşamada gerçekleşir (Tracey ve Lesley, 2012). Önce kelimeler okunur ve aralarındaki bağlar tespit edilir (dilsel aşama), sonra kelimeler ve cümleler anlamlandırılır (kavramsal aşama), daha sonra ise elde edilen bilgiyle ne yapılacağına dair zihinsel faaliyet gerçekleşir (durumsal aşama). Yazılı metnin kavranması ve çıkarım yapılmasıyla ilişkili her bir işlem, zihnin farklı düzeyde bilişsel işlem yapmasını ve farklı bilgi kaynaklarını devreye sokmasını gerektirir (Basaraba, Yovanoff, Alonza ve Tindal, 2013). Okuduğunu anlama konusunda sınavlarda öğrencilere sorulan ve üst bilişsel becerileri ölçmeyi amaçlayan çıkarım soruları, metinde açıkça verilen bilginin ötesine geçmeyi, var olan bilgileri metindeki bilgiler aracılığıyla yorumlamayı, metindeki farklı cümleler ve düşünceler arasında yeni bağlantılar kurmayı, metindeki bilgiyi yeni bir probleme uygulamayı gerektirir (Allen, 1985; Cain ve Oakhill, 1998; Kintsch, 2005). Bu aşamaların her birinde öğrencinin zihninin kaygıdan uzak olması ve okuduğuna odaklanabilmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü okumaya ilgi, motivasyon, güdü ve kaygı gibi faktörler öğrencilerin akademik performansını etkileyen faktörlerdir.

Okuduğunu anlamaya etki eden faktörlerden biri de güvenlidir. Güvenlik, bütün insanların en temel ihtiyaçlarından biridir. Eğitimle uğraşan insanların yakından bildiği gibi Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde güvenlik, fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra ikinci sırada yer alır (McLeod, 2018). Tabii afetler, hayvanların saldırısına uğrama gibi insanın güvenliğini tehdit eden pek çok unsur bulunmasına rağmen, insanların güvenliğini tehdit eden önemli bir unsur da insanların zorbaca davranışlarıdır. Zorbalık (bullying), bir kişinin diğer bir kişiye karşı uyguladığı fiziksel ya da psikolojik düşmanca baskı (Erk, 2016b) olarak tanımlanmaktadır.

Zorbalık, sadece yetişkinler düzeyindeki insanların karşılaştığı bir sorun değildir. Güvenlik ihtiyacı, yetişkin bireylerin olduğu kadar eğitim ortamındaki kendini savunamayacak ve gerekli tepkiyi veremeyecek küçük yaşta bireyler için de en önemli kavramlardan biridir. Zorbalık, bunu yapan çocuklar ve ergenler, buna şahit olan izleyiciler ve zorbalığa maruz kalan ve bu tür davranışlara maruz kalan kurbanlar üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Zorba öğrenciler, diğer öğrencileri tedirgin etmekte ve diğer öğrencilerin kendilerini ortamda güvensiz hissetmelerine sebep olmaktadır (Olweus, 2002). Bu sebeple, herhangi bir ülkedeki eğitimin en temel gereklerinden biri, eğitim süresi boyunca öğrencilerine her açıdan güvenli bir eğitim ortamı sunmaktır. Okul döneminde görülen zorbalık türüne literatürde "Akran Zorbalığı (peer bullying)" ismi verilmekte ve birbirine benzer ifadelerle bir öğrencinin diğer öğrenciye sözel, duygusal ya da göz korkutma yoluyla uyguladığı psikolojik baskı, kışkırtma unsuru olmaksızın aralarında fiziksel ya da psikolojik açıdan güç eşitsizliği olan çocuklardan güçlünün, karşı tarafa bilerek ve isteyerek, niyetli, kasıtlı, sistemli bir biçimde belli zaman aralıkları ile uyguladığı, zorbalığa maruz kalan öğrenciye korku, endişe veya zarar vermeyi amaçlayan fiziksel, sözel, psikolojik saldırı şeklinde tanımlanmaktadır (Akgün, 2005; Arslan ve Savaşer, 2009; Baldry ve Farrington, 2000; Hughes, 2005; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld ve Gould, 2007).

Ancak, akranlar arasındaki her kötü davranış, şiddet ve saldırganlığa zorbalık denmesi de mümkün değildir ve zorbalık ile kötü davranış bazı kriterlerle birbirinden ayrılabilir. Olumsuz hareket veya sözlerin zorbalık sayılabilmesi için şu üç kriterin bulunması gerekir: (a) saldırgan davranış veya sözün kasıtlı olarak zarar verme amacı gütmesi, (b) art arda ve zaman içinde farklı günlerde tekrarlanması ve (c) akranlar arasında bir güç dengesizliğinin olması (Baldry ve Farrington, 2000; Olweus, 1999).

Zorbalık, 1970'li yıllara kadar genellikle hayatın akışı içinde çocukların yaşaması gereken durumlar olarak görülmüştür. 70'lerden sonra ise bunun çözülmesi gereken bir problem olduğuna karar verilmiş ve üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. 70'li yıllardan itibaren yapılan araştırmalarda zorbalığın uluslararası yaygınlığının %8 ila %70 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja ve Ruan 2004). Alsaker (1993) tarafından 5-7 yaşlarındaki 120 Norveçli çocuk üzerinde yapılan araştırmada çocuklardan %12,5'inin potansiyel kurban olabileceği tespit edilmiştir. Kochenderfer ve Ladd (1996) tarafından, yaş ortalamaları 5,5 olan, okul öncesi dönemdeki 200 çocukla yapılan araştırmada, çocukların yaklaşık %50'si bazen zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Grünigen, Perren, Nagele ve Alsaker (2010) İsviçre'deki

anaokullarında yaptıkları araştırmada, göçmen çocuklarının dışlama şeklindeki akran zorbalığına uğrama oranının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Akran zorbalığı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalara gelince, ülkemizde de 2000’li yıllardan itibaren zorbalıkla ilgili bir kısma burada atıfta bulunulan birçok çalışma yapılmıştır: Alikashiçoğlu, Erginöz, Ercan, Uysal, Albayrak Kaymak ve İlter, 2004; Alikashiçoğlu, Erginöz, Ercan, Uysal ve Albayrak Kaymak, 2007; Aslan ve Aşıcı, 2011; Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018; Dölek, 2002; Karaman Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Kartal, 2008; Önder, Yurtal ve Özsezer, 2016; Şirvanlı-Özen, 2006; Yıldırım, 2001. Ülkemizdeki araştırmalardan biri olan Pişkin’in (2006) yaptığı çalışmada okula giden her 3 öğrenciden birinin zorbalığa maruz kaldığını, Kapıcı (2004) ilköğretim 4. ve 5. sınıfına devam eden öğrencilerin % 40’ının en azından bir kere fiziksel, sözel, duygusal ya da cinsel akran zorbalığı ile karşılaştığını, Uludağlı ve Uçanok (2005) çalışma grubunun yaklaşık yarısının son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavgada bulunduğunu, öğrencilerin % 9,3’ünün kurban, % 7,6’sının zorba ve % 6,4’ünün zorba/kurban olduğunu belirlemiştir. Siber zorbalık üzerine yapılan bir diğer araştırma sonucu, siber zorbalığa maruz kalanların %3, siber zorbalık yapan çocukların %28 oranında oldukları sonucuna erişildiğini söylemektedir (Erk, 2016a). Bu konudaki en yakın tarihli ve geniş araştırma olan PISA 2015 sonuçlarına göre Türkiye’de “ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını” söyleyen öğrenci oranı %19 olarak belirlenmiştir (T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2016).

Araştırmalardan anlaşılabileceği üzere akran zorbalığı, gelişmiş toplumlarda dâhil olmak üzere, okullarda yaygın olarak görülmekte ve bunun öğrenciler üzerinde sonuçları olmaktadır. Akran zorbalığına maruz kalan bir öğrencinin psikolojik açıdan bir sarsıntı geçirmesi, duygusal durum bozukluğu vb. sıkıntılar yaşaması muhtemeldir. Bu durum, öğrencinin ilerleyen yıllarda sosyal hayatta da uyumsuzluklar yaşayabileceği anlamına gelmektedir. Okullarda yaşanan şiddet olaylarının artması ve bunların medyaya yansması sonucunda konuya duyarsız kalamayan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), UNICEF işbirliği ile “Okullarda Şiddet” konulu bir sempozyum düzenlenmiştir. Bu sempozyum sonucunda zorbalığa karşı acil önlemlerin alınması, özellikle zorbalığı önleme ve müdahale programlarının hazırlanıp hemen uygulamaya geçilmesi gerekliliği ortaya konulmuştur (UNICEF, 2006). Bu amaçla MEB, OECD ülkeleri arasında eğitimin durumunu ortaya koyan PISA’dan elde edilen verilerin yanı sıra, ABİDE (T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017) projesiyle veri toplamıştır.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, yukarıda bahsedilen çalışmaların dışında okuduğunu anlama ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığı konusunda yapılmış bağımsız bir çalışmaya rastlanmamıştır. ABİDE’de, sadece 8. sınıflar hakkında veri toplanmıştır. Bu sebeple 7. sınıf öğrencilerinde durumun nasıl olduğunun ve her türlü öğrenmenin temelinde yer alan okuduğunu anlama becerileri ile akran zorbalığı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespitinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde olumsuz etkisi bulunan oldukça ciddi etkilere sahip olan zorbalık ile öğrencinin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Woods ve Wolke (2004) da bu tür araştırmaların eksikliğinden söz etmektedir. Bu araştırmada, yukarıdaki veriler ışığında ülkemizde gittikçe arttığı gözlemlenen, eğitim sistemimiz açısından çözülmesi ve önüne geçilmesi gereken en önemli problemlerden biri olarak görünen akran zorbalığının 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduklarını anlamalarına etkisinin olup olmadığını tespit etme amacını güdülmüş ve 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile akran zorbalığı düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi araştırılmıştır.

7. sınıfların seçilme sebebini, fizikî ve zihni yeterlikleri sebebiyle 5 ve 6. sınıflarda akran zorbalığına uğrama ihtimali daha yüksek olan öğrencilerin, 7. sınıfa geldiklerinde akademik başarılarında bir değişme olup olmadığının daha objektif bir biçimde tespit edilebilir düzeyde olmaları oluşturmaktadır. 8. sınıfa geçtiklerinde kendilerine uygulanan zorbalığı kendilerinden daha aşağıda olan sınıflara uygulama ihtimalinin daha da artması araştırmanın 8. sınıflar üzerinde uygulanmamasının bir başka gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, eğitimin planlanması, eksikliklerin giderilmesi ve eğitimin daha kaliteli hâle gelmesine engel teşkil eden durumlarla ilgili çözümlerin geliştirilmesi açısından MEB’e oldukça önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Yine, çalışmadan elde edilecek sonuçların, Aile ve Sosyal

Politikalar Bakanlığı'nın alanına giren, toplumun sağlıklı olmasını engelleyen durumların neler olduğunun tespiti ve tespit edilen problemlerin çözümü noktasında projeler geliştirilmesine katkı sağlayabileceğinin umulması da araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel problemi "7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri akran zorbalığını/kurbanlığını nasıl etkilemektedir?" olarak belirlenmiştir. Alt problemler ise şu şekildedir:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, kurban olma durumlarını etkilemekte midir?
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, zorbalık yapma durumlarını etkilemekte midir?
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, hayattan zevk alma durumlarını etkilemekte midir?
4. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile akran zorbalığı/kurbanlığı arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin kurban, zorbalık ve hayattan zevk alma durumları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, *nicel yöntem* temelinde, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı veya derecesini araştırıp karşılaştırmalar sunan genel tarama modellerinden *ilişkisel tarama (korelasyon) modeli* ile gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Hem bireysel hem de sosyal ilişkiler içerisinde karmaşık bir süreç olan insan davranışlarının tanımlanması, incelenmesi ve biraz daha anlaşılabilir hâle getirilmesinin bir yolu bu ilişkileri daha basit bir düzeye indirgeyerek anlamaya çalışmak olabilir. Korelasyonel araştırmalar bu ilişkilerin belirlenebilmesini hedeflemektedir (Cohen ve Manion, 1997, Akt. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2014). Bu anlamda korelasyonel araştırmaların, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan önemli araştırmalar oldukları söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

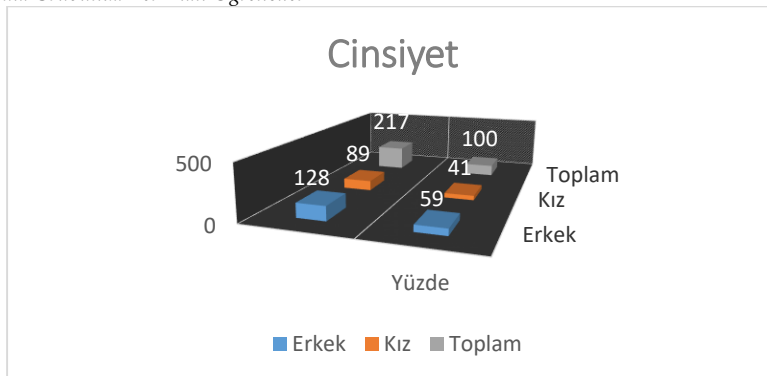
Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilçede 7. sınıfta öğrenim gören 217 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tespitinde Türkiye'nin ortalamasını yansıtabilecek, şehir ve köy olmayan, nüfus bakımından 100.000'in üzerinde bir ilçenin uygun olacağı düşünülmüş ve çalışma grubu *amaçlı örnekleme* ile tespit edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre 89'u (%41,0) kız, 128'i (%59,0) erkek olarak dağılmaktadır. Çalışma grubuna ait özellikler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenciler



Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, çalışma grubu için belirlenen 7. sınıf öğrencilerine, Kutlu (2005) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Ölçeği” ile Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilen Okuma-Anlama Testi ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulanarak elde edilmiştir.

Çalışmada veri toplamak için kullanılan ölçeklerden, Kutlu (2005) tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı ölçeğinin, 3 faktörlü (zorba, kurban, yaşamdan zevk alma) yapıyı desteklediği, alt ölçeklerin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları zorba, kurban ve yaşamdan zevk alma için sırasıyla .83, .86 ve .70 olduğu, Akran Zorbalığı Ölçeği’nin çalışma bulgularının yapı geçerliği ve güvenirlik bakımında kabul edilebilir düzeyde bir ölçek olduğu ifade edilmiştir: “Bulgular 8 kurban, 6 zorba, ve 5 dolgu (Bu aşamada Yaşamdan Zevk Alma - YZA olarak adlandırılmıştır.) ölçülen değişkenleri içeren 3 faktör modelinin en iyi uyma istatistiklerini gösterdiğine işaret etmiştir [$X^2(149, N= 506) = 286.22, p < 0.0001$; $X^2/df=1.92$; GFI=.94; AGFI =.93; CFI=.92; RMSEA = .043; SRMR = .050].” (Kutlu, 2005: 198).

Ülper ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen ve çalışmada veri toplamak için kullanılan Okuma-Anlama Testi’nin son biçimi 11 çoktan seçmeli, 3 boşluk doldurma ve 6 doğru-yanlış ve 8 açık uçlu olmak üzere toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Testten alınacak en yüksek puan 36; en düşük puan ise 0 olarak ifade edilmiştir. Testte yer alan çoktan seçmeli sorular 4 seçenekli olup, doğru yanıtlara “1” yanlış ve boş yanıtlara “0” puan; doğru-yanlış ve boşluk doldurma sorularında da doğru yanıtlara “1”, yanlış ve boş bırakılan yanıtlara “0” puan; açık uçlu sorularda ise bölümsel doğru yanıtlara “1”, bütünsel doğru yanıtlara “2”, yanlış ve boş bırakılan yanıtlara “0” puan verilerek 36 puan üzerinden değerlendirme yapılması gerektiği, testten alınacak yüksek puanlar okuyucunun okuduğunu anlama durumu konusunda daha yüksek bir başarıya işaret ettiği belirtilmiştir. Ülper ve diğerleri (2017) yapılan analizler sonucunda, test sonuçlarının güvenirlik katsayısının (Cronbach’s Alpha) .744 ve (Sperman Brown) .802 olarak bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Bu analizlere ek olarak okuma testi maddelerine %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu açıdan, ölçeğin iç geçerliliğinin tespiti için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ayrıca ölçekteki maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi (ITEMAN) ile testin ortalama madde gücü .507 ve ortalama madde ayırt ediciliği .431 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar geliştirilen OAT ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017).

Bu araştırmadan elde edilen veriler ise SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Verilerin incelenmesi sonucunda zorbalık ölçeğinin güvenirliği *Cronbach’s Alpha*=.845 olarak bulunmuştur. Güvenirlik değerleri kurban alt boyutu için .867; zorba alt boyutu için .886; hayattan zevk alma alt boyutu için .834 olarak yüksek bulunmuştur.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında *t-testi* kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında *pearson korelasyon* uygulanmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki yordayıcılığı test etmek amacıyla *basit lineer regresyon modeli* kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışmaya ait bulgular, problem ve alt problem cümleleri üzerinden sunulmuştur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın temel problemi “7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri akran zorbalığını/kurbanlığını nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir. Tablo II’de, genel olarak ifade edilen bu problemin cevabını teşkil eden veriler sunulmuştur.

Tablo II*Okuduğunu Anlama ve Akran Zorbalığı Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon*

		Okuduğunu Anlama	Kurban	Zorba	Hayattan zevk alma
Okuduğunu Anlama	r	1,000			
	p	.000			
Kurban	r	-.236**	1,000		
	p	.000	.000		
Zorba	r	-.245**	.270**	1,000	
	p	.000	.000	.000	
Hayattan zevk alma	r	.270**	.067	-.025	1,000
	p	.000	.327	.719	.000

**<.01

Okuduğunu anlama, kurban, zorba, hayattan zevk alma, arasında korelasyon analizleri incelendiğinde ve veriler yorumlandığında *okuduğunu anlama ile kurban olma durumu* arasında negatif ($r=-.236$; $p<.05$), *okuduğunu anlama ile zorba olma durumu* arasında negatif ($r=-.245$; $p<.05$), *zorba olma durumu ile kurban olma durumu* arasında pozitif ($r=0.27$; $p<.05$), *okuduğunu anlama ile hayattan zevk alma* arasında pozitif ($r=0.27$; $p<.05$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Bulgulara göre okullardaki zorbalık durumları ile ister kurban ister zorba konumunda olsun, erkek ve kız öğrencilerin okuduklarını anlaması arasında hem pozitif hem de negatif yönde ilişki bulunmaktadır.

Elde edilen veriler ayrı ayrı incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın 1. alt problemi olarak verilen öğrencilerin okuduğunu anlaması ile kurban olma arasındaki ilişkiye yönelik olarak elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo III'te verilmiştir.

Tablo III*Okuduğunu Anlamanın Kurban Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R ²
Kurban	Sabit	17,231	13,543	.000	12,648	.000	.051
	Okuduğunu Anlama	-.254	-3,556	.000			

Buna göre sürekli değişkenlerden olan *okuduğunu anlama ile kurban* arasındaki sebep sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan lineer regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=12,648$; $p<.05$). Kurban durumundaki öğrenci ile okuduğunu anlama arasındaki toplam değişim %5.1 oranındadır ($R^2=.051$). Tablonun yorumuna göre, okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencinin, zorbalığa uğraması azalmaktadır ($\beta=-.254$).

Araştırmanın 2. alt problemini ilgilendiren okuduğunu anlama ile zorbalık arasındaki ilişki konusunda elde edilen veriler Tablo IV'te gösterilmiştir.

Tablo IV*Okuduğunu Anlamanın Zorba Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R ²
Zorba	Sabit	1.991	14,433	.000	13,780	.000	.056
	Okuduğunu Anlama	-.159	-3,712	.000			

Tablodaki verilerden elde edilen bulgulara göre *okuduğunu anlama ile zorbalık* arasındaki sebep-sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan lineer regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=13,780$; $p<.05$). Zorbalık durumundaki toplam değişim incelendiğinde veriler zorbalık yapma düzeyindeki %5.6 oranında değişimin, okuduğunu anlama ile bağlantısı bulunduğunu açıklamaktadır ($R^2=.056$). Bu duruma göre okuduğunu anlama düzeyinin yükselmesi, öğrencinin zorbalık yapma düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-.159$).

Araştırmanın 3. problemi olarak tespit edilen okuduğunu anlama ile hayattan zevk alma arasındaki ilişkiye yönelik olarak bulunan veriler Tablo V'te gösterilmiştir.

Tablo V*Okuduğunu Anlamanın Hayattan Zevk Alma Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Hayattan zevk alma	Sabit	14,868	16,931	.000	16,919	.000	.069
	Okuduğunu Anlama	.203	4,113	.000			

Verilerden elde edilen bulgulara göre *okuduğunu anlama ile hayattan zevk alma* arasındaki sebep-sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan lineer regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=16,919$; $p<.05$). Verilerde görülen, öğrencilerin hayattan zevk alma düzeyindeki toplam %6.9 oranındaki değişim, öğrencilerin okuduğunu anlaması ile açıklanmaktadır ($R^2=.069$). Bu duruma göre okuduğunu anlama, öğrencinin hayattan zevk alma düzeyini de arttırmaktadır ($\beta=.203$).

7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ve ölçeğin kurban, zorba ve hayattan zevk alma alt boyutları puan düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren veriler Tablo VI'da sunulmuştur.

Tablo VI*Okuduğunu Anlama ve Zorbalık Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları*

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okuduğunu Anlama	Kız	89	18,921	5,615	4,565	.000
	Erkek	128	15,312	5,805		
Kurban	Kız	89	11,865	6,318	-2,118	.035
	Erkek	128	13,734	6,448		
Zorba	Kız	89	7,438	2,868	-2,870	.002
	Erkek	128	8,945	4,337		
Hayattan zevk alma	Kız	89	19,393	3,959	3,129	.002
	Erkek	128	17,492	4,685		

Tablodan elde edilen verilere göre; öğrencilerin *cinsiyete göre okuduğunu anlama puanları*, anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{215}=4.565$; $p<.05$). Kızların okuduğunu anlama puanları ($\bar{x}=18,921$), erkeklerin okuduğunu anlama puanlarından ($\bar{x}=15,312$) yüksek bulunmuştur. Bu verilere göre kız öğrenciler, okuduğunu anlama konusunda erkeklerden daha iyi durumdadırlar.

Veriler, zorbalık ölçeğinin alt boyutları açısından incelendiğinde ise aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

Buna göre, kurban konumunda bulunan öğrenciler, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{215}=-2.118$; $p=.035<.05$). Verilere göre, kurban konumundaki erkeklerin sayısı ($\bar{x}=13,734$), kurban konumundaki kızlardan ($\bar{x}=11,865$) daha yüksektir.

Zorba konumunda bulunan öğrenciler de cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{215}=-2.870$; $p<.05$). Zorba konumunda bulunan erkek öğrencilerin puanları ($\bar{x}=8,945$), kızların zorbalık puanlarından ($\bar{x}=7,438$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetine göre okuduğunu anlama ile hayattan zevk alma puanları da anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{215}=3.129$; $p<.05$). Tablodan elde edilen verilere göre okuduğunu daha iyi anlayan kızların hayattan zevk alma puanları ($\bar{x}=19,393$), okuduğunu daha iyi anlayan erkeklerin hayattan zevk alma puanlarından ($\bar{x}=17,492$) yüksek bulunmuştur.

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin akran zorbalığına/kurbanlığına etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okuduklarını anlama ve akran zorbalığı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Önceki çalışmalara bakıldığında ülkemizde, okuduğunu anlama ve zorbalık ile ilişkilendirilebilecek, sadece 2016 yılında gerçekleştirilen ABİDE sonuçlarında bir bilgiye rastlanmış, öğrencilerin Türkçe testi puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlendiği belirtilmiştir (T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2017, s. 43). Bir başka ifade ile Türkçe testi puanları yüksek olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma

olasılığının arttığı ileri sürülebilir. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının, PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir (T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2016). ABİDE ve PISA raporlarından anlaşıldığı üzere, Türkçe dersi için akademik başarının yükselmesi ile akran zorbalığı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Ancak ABİDE'deki veriler sadece 8. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir.

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre okullardaki zorbalık durumları, ister kurban ister zorba konumunda olsun erkek ve kız öğrencilerin okuduklarını anlamaya pozitif veya negatif yönde etkisi bulunmaktadır.

Araştırmanın 1. problemi olarak verilen 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ölçeğin alt boyutu kurban arasındaki ilişkiye yönelik regresyon analizi bulgularından elde edilen sonuçlara göre okuduğunu anlama ve kurban olma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmakta ve öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe kurban olma düzeyi azalmaktadır. Her iki bulgunun yüzdeleri arasındaki değişim %5.1 oranındadır. Bu durum, okuduğunu daha iyi anlayan öğrencilerin, kendilerini daha iyi savunabildikleri ile açıklanabilir. Ancak bu çalışmadan elde edilen bu sonuç, ABİDE'nin sonuçlarıyla çelişik görünmektedir. MEB tarafından hazırlanan ve çalışma konumuzla yakınlığı bulunan bir veri içeren ABİDE raporunda - çalışmamızdan farklı olarak- öğrencilerin Türkçe puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen korelasyon .121 olarak bulunmuştur belirtilmiştir (T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2017, s. 43). Raporda öğrencilerin Türkçe testi puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlendiği ve bir başka ifade ile Türkçe testi puanları yüksek olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığının arttığı ileri sürülebileceği söylenmektedir (T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2017, s. 43-44).

Araştırmanın 2. alt problemi olan okuduğunu anlama ile ölçeğin alt boyutu kurban arasındaki ilişkiye yönelik regresyon analizi sonuçlarına göre, okuduğunu anlama ile zorba konumunda bulunma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ve okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencinin, zorbalık yapma düzeyi artmaktadır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, okuduğunu anlayan öğrenci ile zorbalık yapması arasında zıt yönlü bir ilişki mevcuttur. Yani okuduğunu anlayan bir öğrenci daha az zorbalık yapmaktadır. Bu ilişki tersten okunduğunda, zorbalık yapma düzeyi düşük öğrencilerin okuduğunu daha iyi anladığı şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalarda, zorbalığın etkilerinden bahsedilirken pek çok zorbanın, zihinsel sağlıkla ilgili problemler yaşadıkları vurgulanmıştır (Kaltiala Heion, Rimpela, Rantanen ve Rimpela, 2000; Kumpulainen, Räsänen ve Puura, 2001). Aynı araştırmacılar, zorbaların dikkat yetersizliği sorunları, depresyon ve karşı çıkma-kural bozucu davranış problemleri (oppositional-conduct disorder) yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bu da, çalışmamızda bulduğumuz, okuduğunu daha az anlama ile zorbalık yapma sebebinin açıklama konusunda bir fikir vermektedir.

Araştırmanın 3. alt problemi olan öğrencilerin okuduğunu anlama ile hayattan zevk alması arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik olarak bulgulardan elde edilen regresyon analizi sonuçlarına göre pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmakta ve bulgular, hayattan zevk alan öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığını göstermektedir ve değişim pozitif yönlüdür.

Bulgulardaki cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlarda da kızların hayattan zevk alma puanları, erkeklerin hayattan zevk alma puanlarından anlamlı farklılık gösterecek düzeyde yüksek çıkmıştır. Hayattan zevk alma ve okuduğunu anlama konusunda ortaya çıkan değerler birbiriyle benzerlik göstermektedir. Bu da hayattan zevk alma ile okuduğunu anlama arasında bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Zorbalığa uğramayan bir öğrenci okuduğunu daha iyi anlamakta, okuduğunu daha iyi anlayan bir öğrenci ise hayattan daha çok zevk almaktadır. Bu da aslında bu üç değişken arasında anlamlı ve kuvvetli bir ilişkinin mevcut olduğunu göstermektedir.

Zorbalığın alt boyutları ile ilgili verilerden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin cinsiyet değişkeninin zorbalık konumları ve düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik regresyon analiz sonuçları da anlamlı

bir farklılığa işaret etmektedir. Zorbalık düzeyi açısından zorba veya kurban konumunda bulunmayan öğrenciler arasında bu farklılık kızlar lehinedir. Bu verilere göre kız öğrenciler, normal şartlarda okuduğunu anlama konusunda erkeklerden daha iyi durumdadırlar. PISA 2015 okuma becerileri alanındaki sonuçlar tüm ülkeler bazında incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir. “Türkiye’de 2015 yılında 15 yaş grubundaki kız öğrencilerin ortalama puanı 442, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 414’tür. Türkiye’de kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark 28’dir ve bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır.” (T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2016, s. 23). PISA 2015 sonuç ile çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlar benzerlik arz etmektedir. Ancak kız ve erkek öğrencilerin okuma becerilerindeki ortalama puanları arasındaki fark, “Türkiye’de PISA 2009 uygulamasında kız ve erkek öğrenciler arasında 43 puan varken PISA 2015’de 28’e düşmüştür. Ancak bu fark, hâlâ kız öğrenciler lehinedir.” (T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2016, s. 24).

Araştırmanın başka bir problemi olan cinsiyet değişkenine göre regresyon analizi sonuçları, kurban konumunda bulunan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu verilere göre, genel durumun tersine, kurban konumunda bulunan erkek öğrencilerin oranı, kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutlar zorba konumunda bulunan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık göstermiş, erkek öğrencilerin zorbalık yapma düzeyleri, kız öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, Kartal’ın (2008) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında bulunduğu “cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hem daha fazla zorbalık yaptığını hem de daha sıklıkla zorbalığa uğradığını” sonucuyla benzerlik göstermektedir. Diğer araştırmalarda bulunan sonuçlara göre de hem kız hem de erkek öğrenciler sözlü ve fiziksel zorbalığa maruz kalmakta, ancak miktar açısından kız öğrenciler daha çok sözlü zorbalığa, erkek öğrenciler ise fiziksel zorbalığa maruz kalmaktadır (Nansel ve diğerleri, 2001; Scheithauer, Hayer, Petermann, ve Jugert, 2006; Storch, Brassard, ve Masia Warner, 2003).

Bir başka alt boyut olan öğrencilerin cinsiyete göre kızların hayattan zevk alma puanları, erkeklerin hayattan zevk alma puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, okuduğunu anlama konusunda erkeklerle kızlar arasındaki kadar yüksek bulunmasa da okuduğunu anlama ile hayattan zevk alma arasında oldukça kuvvetli bir ilişkinin varlığına delildir.

PISA 2015 verilerinden elde edilen genel sonuçlara göre okuma becerileri ortalama puanlarında Türkiye ortalaması (428) tüm ülkelerin ortalamasından (460) düşük bulunmuştur (T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2016). Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okuduğunu anlama ile ister kurban ister zorba düzeyinde olsun zorbalıkla arasında ciddi bir negatif ilişkinin bulunduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak bu çalışmayla, okuduğunu daha iyi anlayan öğrencilerin daha az kurban oldukları, okuduğunu daha iyi anlayan öğrencilerin de daha az zorba davranışı gösterdikleri ortaya konulmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, okuduğunu daha iyi anlayan öğrencilerin hayattan zevk alma düzeylerinin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına daha çok önem verilmesinin, okullardaki zorbalığın azaltılması konusuna da olumlu bir şekilde etki edeceği düşünülmektedir.

Öneriler konusunda ise okuduğunu anlama ile zorbalık arasındaki ilişkinin 5. ve 6. sınıflar için de yapılmasının, okulların fotoğrafının daha net çekilebilmesi açısından uygun olacağı söylenebilir. Ayrıca okuduğunu anlama seviyesinin artırılması ve zorbalığın önüne geçilebilmesi için okul rehberlik servisi ve Türkçe öğretmenlerinin işbirliği hâlinde çalışması önerilmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilen bilgilerden hareketle okuduğunu anlamamanın; sadece Türkçe alanını ilgilendiren bir beceri olmadığı, diğer derslerde de temel becerilerden biri olduğu dikkate alınarak öğrencilerin anlama becerisine etki eden zorbalığın önüne geçme konusunda bütün öğretmenlerin sorumluluk almaları gerektiği söylenebilir. Bunların dışında, disiplinler arası işbirliği çalışmalarıyla öğrencilerin öğrenim hayatlarının daha huzurlu ve güvenli geçeceği, okuduklarını daha iyi anlayabilecekleri öngörülmektedir.

Kaynaklar

- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Alıkaşifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal, Ö., Albayrak Kaymak, D. ve İlter, Ö. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14(2), 173- 177. doi: 10.1093/eurpub/14.2.173
- Alıkaşifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal, Ö. ve Albayrak Kaymak, D. (2007). Bullying behaviors and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in İstanbul. *Turkey. European Journal of Pediatrics*, 166, 1253-1260. doi: 10.1007/s00431-006-0411-x
- Allen, J. (1985). Inferential comprehension: The effects of text source, decoding ability and mode. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 603-615. doi: 10.2307/747946
- Alsaker, F. (1993, Mart). *Bully/victim problems in day-care centers, measurement issues and associations with children's psychosocial health*. The Biennial meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans: LA.
- Aslan, S. ve Aşıcı, H. (2011). Ergenlerde okul zorbalığının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 71-83.
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 118-123.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C. ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. doi: 10.16986/HUJE.2017032926
- Baldry, A. C. ve Farrington P. D. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Psychology*, 1. 17-31. doi:10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M
- Basaraba, D., Yovanoff, R., Alonzo, J. ve Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist?, *Reading & Writing*, 26(3), 349-379. doi: 10.1007/s1145-012-9372-9.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. bs). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cain, K. ve Oakhill, J. (1998). Comprehension skill and inference-making ability: Issues of causality. C. Hulme ve R. M. Joshi (Ed.) *Reading and Spelling* (s. 329-342) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum. doi: 10.1177/0143034300211001
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erk, A. B. (2016a, Ocak). *Okullarda akran zorbalığı*. Erişim adresi: <http://cocuklaringelisimi.com/2016/01/13/okullarda-akran-zorbaligi/>
- Erk, A. B. (2016b, Nisan). *Akran zorbalığı hakkında kısa bilgiler*. Erişim adresi: <http://cocuklaringelisimi.com/2016/10/04/7537/>
- Grünigen, R., Perren, S., Nagele, C. ve Alsaker, F. D. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimizationin kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 679-697. doi: 10.1348/026151009X470582
- Hughes, G. (2005). *The Relationship between bullying and achievement: A study of related school and family factors*. (Yüksek lisans tezi). The Universty of Calgary, Alberta, Canada.

- Kaltiala Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P. ve Rimpela, A. (2000). Bullying at school-An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674. doi: 10.1006/jado.2000.0351
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 3, 193-204.
- Kartal, H. (2008). İlköğretim okullarında zorbalık yapanlar ve zorbalığa uğrayanlar. *E-journal of New World Sciences Academy*, 3(4), 712-730. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185985>
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics In Language Disorders*, 25(1), 51-64. doi: 10.1097/00011363-200501000-00006
- Klomek, A. B., Marrocco F., Kleinman, M., Schonfeld, I. ve Gould J. M. (2007). Bullying, depression and suicidality in adolescents. *Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46(1), 40-49. doi: 10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267-283. doi: 10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. ve Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102- 110. doi: 10.1002/ab.3
- Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviours of elementary school students.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- McLeod, S. (2018). *Maslow's Hierarchy of Needs.* Simply Psychology. Erişim adresi: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G. ve Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. Zorbalık davranışları ile psikososyal uyum ilişkisiyle uluslararası tutarlılık. *Arch Pediatric Adolescent Medicine*, 158, 730-36. doi: 10.1001/archpedi.158.8.730
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W.J., Simon-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2110. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Olweus, D. (1999). Sweden. P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, and P. Slee (Ed.) içinde *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (s. 7- 27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2002). *Bullying at school: what we know and what we can do.* Madlen: MA Blacwell Publishers Ltd.
- Önder, F. C., Yurtal, F. ve Özsezer S. B. (2016). Okullarda zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik yapılan uygulamalar: Psikolojik danışman görüşleri. *International Journal of Social Science*, 52, 57-70.
- Pişkin M. (2006, Mart). *Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi.* Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, İstanbul.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. ve Jugert, G. (2006). Physical verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 261-275. doi: 10.1002/ab.20128
- Storch, E. A., Brassard, M. R. ve Masia-Warner, C. L. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, 33(1), 1-18. doi: 10.1007/s10964-009-9392-1

- Şirvanlı Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 77-94.
- T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- T. C. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017). *ABİDE (Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi), 8. sınıflar raporu*. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf
- Tracey, D. H. ve Lesley M. M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models* (2. bs.). New York: The Guilford Press.
- Uludağlı, N. ve Uçanok Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- UNICEF (2006, Mart). *Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF okullardaki şiddeti sona erdirmek üzere yeni bir hamle içinde*. Erişim adresi: <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=2026>
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi KEFAD*, 18(1), 175-187.
- Woods, S. ve Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155. doi: 10.1016/j.jsp.2003.12.002
- Yıldırım, S. (2001). *The relationships of bullying, family environment and popularity* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.