

- **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde
Kültür Aktarımı Üzerine Öğrenci Görüşü Merkezli Bir İnceleme**
Yasin YAYLA
- **Türkiye Kapsamında Ortaöğretim Fen Bilimleri Alan Öğretmenlerinin
Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlıkları: Betimsel Bir İçerik Analizi**
Kemal İZCİ
- **Üniversite Öğrencilerinde Stres Azaltmaya Yönelik Bir Program:
Bilinçli Farkındalık**
Volkan DEMİR - Ahmet DEMİR
- **Özel/Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık**
Muhammet Ü. ÖZTABAK
- **Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması:
Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması**
Sedat GÜMÜŞ - Çiğdem APAYDIN - Mehmet Şükrü BELLİBAŞ
- **Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öz-Yeterlikleri ve
Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Evrin URAL - Orhan ERCAN

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 17 / Yaz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 17 / Summer 2018

EDİTÖR [EDITOR]

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

EDİTÖR YARDIMCILARI [ASSOCIATE EDITORS]

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ (Yıldız Teknik Üniversitesi)

DANIŞMA ve HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir GÜR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Bets Ann SMITH (Michigan State University ABD)

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Dr. Öğr. Üyesi Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Dr. Öğr. Üyesi Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

DİL EDİTÖRLERİ [LANGUAGE EDITORS]

Doç. Dr. Filiz METE (Hacettepe Üniversitesi)

Meltem YILDIRMIŞ AKBULUT

DİZİN [INDEXING SERVICES]

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 17 / Yaz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol:9 / No: 17 / Summer 2018

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Yayın türü:

Yaygın süreli

Sahibi:

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü:

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı:

Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adeti:

Hermes Ofset, 20.07.2018, 3500 adet

İdare yeri:

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Oğuzlar mahallesi Av. Özdemir ÖZOK sokak no: 5 Balgat - Ankara / Türkiye

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

I Makaleler

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde
Kültür Aktarımı Üzerine Öğrenci Görüşü Merkezli Bir İnceleme**
Yasin YAYLA

1

**Türkiye Kapsamında Ortaöğretim Fen Bilimleri Alan Öğretmenlerinin
Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlıkları: Betimsel Bir İçerik Analizi**
Kemal İZCİ

23

**Üniversite Öğrencilerinde Stres Azaltmaya Yönelik Bir Program:
Bilinçli Farkındalık**
Volkan DEMİR - Ahmet DEMİR

55

**Özel/Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık**
Muhammet Ü. ÖZTABAK

79

**Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması:
Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması**
Sedat GÜMÜŞ - Çiğdem APAYDIN - Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

107

**Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öz-Yeterlikleri ve
Duyusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Evrin URAL - Orhan ERCAN

125

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 17 / Yaz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 17 / Summer 2018

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİLMESİNDE KÜLTÜR AKTARIMI ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜ MERKEZLİ BİR İNCELEME

A STUDENT - CENTERED STUDY ON THE CULTURAL TRANSFER DURING TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Yasin YAYLA

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİLMESİNDE KÜLTÜR AKTARIMI ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜ MERKEZLİ BİR İNCELEME

Yasin YAYLA¹

Öz: Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken kültürün nasıl ve ne seviyede aktarılması gerektiği başlı başına bir tartışma konusu iken bunun Türkiye dışında nasıl yapılacağı ayrı bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada bu problemin çözümüne katkı sağlamak hedefiyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kültür aktarımı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma metotlarından vaka çalışmasının kullanıldığı araştırmaya amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sırbistan Novi Pazar Belediyesi Türk Kültürü Merkezinde eğitim-öğretim sürecine devam eden 13 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin seçilmesi sürecinde, Türkçeye hâkim olmanın ve Türk kültürü hakkında fikir sahibi olacak kadar bu dille vakit geçirmiş olmanın gerekli olduğu düşünülerek B1 seviyesindeki 13 öğrenciden veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kültür aktarımına dair görüşleri ortaya konmuştur. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken Türk kültürünü de öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak gördükleri ve Türkiye dışındaki Türkçe öğretiminin bu konuda tek başına yeterli olmadığı, araştırma neticesinde ortaya çıkan sonuçlardan bazılarıdır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültür, kültür aktarımı

Giriş

Dil ve kültür münasebeti

Her cemiyetin kendi mana dünyası ile örülmüş bir dili vardır. Bu dil örgüsü, içinde dilin ait olduğu cemiyetin inanışlarını, âdetlerini, görüp geçirdiklerini, kısacası dili konuşan cemiyetin tarihi boyunca biriktirdiği her değeri; yani kültürü ihtiva eder. Bundan dolayı bir dili öğrenen kişi, o dilin ait olduğu kültüre temas etmek mecburiyetinde kalır. Demirel'e (2007) göre dilin insanlar arasında haberleşme aracı olarak kullanılması onun içtimai bir vazifesi olduğunu ortaya koyar ve dil, cemiyet ile o cemiyete ait kültür arasında münasebet kurar.

Dilde yaşanan değişimler kültürdeki değişikliği ve kültürdeki değişimler de dildeki değişikliği beraberinde getirir. Mesela beş yüz yıla yakın Osmanlı hâkimiyetinde kalmış olan

1) Dr., Sırbistan Novi Pazar Devlet Üniversitesi, yyasinyayla@gmail.com

Sırbistan ve Bosna-Hersek'te Türk kültüründen birçok iz bulmak mümkündür. Bu izlerin bir örneği olmak üzere bugün her ırkın kendisi için ayrı bir adlandırma seçtiği fakat aslında ufak tefek farklarla hepsine genel olarak Güney Slavların dili diyebileceğimiz Sırpça, Hırvatça ve Boşnakçada Abdullah Škaljić'in tespitine göre Türkçe üzerinden geçmiş 8742 kelime bulunmaktadır (1966). Türkçe de buna benzer tesirlere yabancı değildir. Batıdan gelen kelimelerin dilimize girdiği dönem ile Arapça ve Farsçadan gelen kelimelerin dilimize girdiği dönemdeki kültür yapımızın aynı olduğu söylenemez.

Dil, nesilden nesile hem bilgilerin aktarılmasını hem de kültürün aktarılmasını sağlar. Okur ve Keskin'e (2013) göre insan belli bir cemiyet içinde doğar ve genellikle o cemiyetin dilini öğrenerek yetişir. İnsan yetiştiği cemiyetin dilini öğrenirken hem o cemiyetin düşünme faaliyetini hem de kültürünü elde eder. Böylece insan, dilinin dünyaya bakışı, kültürü ve mefhumlarıyla çevresini algılar; bu algılar yoluyla da düşünme filini gerçekleştirerek dilini yetkinleştirir. Gelişen dili de onun düşünme yetkinliğini artırır. Öyle ki bir kültürün o cemiyetin fertleri tarafından yaşatılabilmesi ve gelecek nesillere aktarılabilmesi için gerekli olan en mühim unsurlardan birisi dildir. Bu duruma verilebilecek en güzel örneklerden birisi Almanya'da yetişen Türk gençleridir. Almanya'da yaşayan Türk gençlerinden Türkçesi iyi seviyede olanların Türk kimliklerini ve kültürlerini korumada Türkçesi iyi seviyede olmayanlardan daha başarılı olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Yıldız, 2012).

Bu bilgilere dayanarak dil ile kültürün birbirinin parçası olduğu, birinin değişmesi durumunda ötekini de değiştiği ve iki mefhumun birlikte şekillendiği söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve kültür

Günümüz dünyasında yaşanan birçok gelişme sebebiyle haberleşme, ulaşım, ticaret gibi şeyler daha kolay hâle gelmiştir. Bu gelişmeler sebebiyle yabancı dillerin ehemmiyeti daha da artmıştır. Bir yabancı dili bilmek alelade bir şey hâline gelip ikinci ve üçüncü yabancı dili öğrenmek zaruri hâle gelmeye başlamıştır. Bu gelişen dünyada, Türkiye'nin, bilhassa Türkiye İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüleri ve Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) gibi kurumlarıyla, son yıllarda gerçekleştirdiği dışı açılma politikasıyla Türkçe de daha fazla öğrenilmek istenilen bir dil hâline gelmiştir.

Özellikle Yunus Emre Enstitüsünün yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok mühim çalışmalar yaptığı görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü faaliyet raporuna (2015) göre Yunus Emre Enstitüsünün 2015 yıl sonu itibarıyla Avrupa'da 12 (11 ülke), Balkanlar'da 13 (7 ülke), Ortadoğu-Afrika'da 13 (12 ülke), Avrasya-Uzakdoğu'da 6 (6 ülke) olmak üzere toplam 36 ülkede 44 kültür merkezi bulunmaktadır.

Türkçe öğrenenlerin, Türkçe öğretenlerin ve Türkçe öğrenme-öğretme kaynaklarının sayısındaki artış Türkçe nasıl öğretilmeli sorusunun yanı sıra Türkçe öğretilirken Türk kültürü yeterince ve doğru şekilde öğretiliyor mu sorusunu da akıllara getirmektedir.

Dil ve kültür arasındaki münasebet düşünüldüğünde dil öğretirken kültürün doğru aktarılması son derece önemlidir. Yabancı dil öğretiminde de amaç, öğrencileri kültürel yeterlilikleri kazanarak o dili daha iyi anlar ve konuşur hâle getirebilmektir (Çiftçi, Batur ve Keklik, 2013).

Tomalin ve Stempleski'ye (1993: 7-8) göre kültür öğelerinin aktarılmasının yedi amacı vardır:

- “1. Öğrencilerin her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
2. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
3. Öğrencilerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
4. Öğrencilerin bazı sözcük ve tümceciklerin, kültürün bir sonucu olarak, hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.
5. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri nesnel gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.
6. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.
7. Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak.”

Kültürle ilgili bu hedeflerin gerçekleşmesi, yabancı dili öğrenen kişinin öğrenmek istediği yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmesi durumunda daha kolaylaşır. Kişi derste öğrendiği dili sokakta bizzat yaşamakta yani dil ile hemhâl olmaktadır. Yabancı dili öğreten kitapların ya da okutmanın yetersizliği durumunda bile kişi, günlük hayatta dili yaşayarak birçok şey öğrenebilir. Dili konuşan cemiyetin her bir ferdi yabancı dili öğrenen kişi için birer öğretici konumunda olabilir; fakat kişi öğrendiği dili günlük hayatta yaşayamadığında dile ait kültürü öğrenebilmesinin yolları ders kitapları, dili öğreten öğretici, televizyon programları gibi öğelerle sınırlı kalmaktadır. Böyle düşünüldüğünde yurt dışında yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimimin ehemmiyeti daha da artmaktadır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretirken kullanılan kaynaklar ve öğretimi gerçekleştiren kişi dilin yanında kültürün de öğretilmesi rolünü üstlenmelidir.

Bu kapsamda, mevcut araştırmada Sırbistan'daki Boşnakların yoğun olarak yaşadığı Sancak bölgesinin Novi Pazar şehrinde bulunan Novi Pazar Belediyesi Türk Kültürü Merkezindeki² öğrencilerden B1 seviyesindeki 13 öğrencinin Türk kültürünün aktarılması konusundaki görüşleri değerlendirilmiştir.

Bu çalışma ile Sırbistan Novi Pazar Türk Kültürü Merkezi özelinde, Türk kültürü merkezlerinde eğitim gören yabancı öğrencilerin kültürün aktarılmasını yeterli bulup bulmadıklarının tespiti hedeflenmiştir.

Araştırma metodu

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması tercih edilmiştir. Yin'e (2009) göre vaka çalışması sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan bir metottur ve bir fenomeni kendi gerçek hayat çerçevesinde çalışan, fenomen ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma metodudur. Creswell'e (2014) göre vaka çalışması araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Çalışmada tek bir durumun paydaşı bir analiz unsuru, öğrenciler, olduğundan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Vaka çalışması altında veri toplamak amacıyla odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2016: 158) belirttiği gibi "ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında düşünceleri elde etmek amacıyla dikkatle planlanan tartışmalar serisi" şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Sırbistan Novi Pazar Belediyesi Türk Kültürü Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 13 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler konu hakkında bilgili olmaları ve bilgileri doğrultusunda görüş bildirmeye istekli olmaları şartına bağlı olarak seçilmiştir.

Örnekleme metodu

Bu araştırma 2 farklı gruba yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde birinci grup 7, ikinci grup ise 6 öğrenciden oluşturulmuştur. Odak grup görüşmelerine dâhil edilen toplam 13 öğrencinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme metodu kullanılmıştır.

2) Novi Pazar, Sırbistan'daki Boşnakların yoğun olarak yaşadığı Sancak bölgesinin en büyük şehridir. Şehirde bulunan kültür merkezi 2010 yılında "Novi Pazar Yunus Emre Türk Kültürü Merkezi" adı ile kurulmuştur; fakat Yunus Emre Enstitüsüne bağlı değildir. Karışıklığa mahal vermemek adına, araştırmada "Novi Pazar Belediyesi Türk Kültürü Merkezi" olarak adlandırılmıştır.

Amaçlı örnekleme bilhassa derinlemesine araştırmanın yapılmak istendiği zengin bilgi kaynaklarının mevcudiyetinin tespit edilmesi hâlinde kullanılan bir örnekleme metodudur. Bu metotla seçilen örneklemeelerde çalışılan vaka hususunda derinlemesine inceleme yaparak zengin bir bilgi havuzuna ulaşmak mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2016).

Veri toplama araçları ve analiz süreci

Nitel bir araştırmada araştırmanın geçerli ve güvenilir olmasını sağlayan asli unsurlardan biri Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre inandırıcılıktır. İnandırıcılığın sağlanması için verilerle ve araştırma ile uzun süre vakit geçirilmesi ve araştırma sürecinin detaylı bir şekilde tasvir edilmesi gerekmektedir.

Verilerin toplanması sürecinde katılımcılara önceden hazırlanan odak grup görüşmesi formu doğrultusunda görüşmenin gerçekleşeceği bildirilmiş ve odak grup görüşmesi formu katılımcılarla paylaşılmıştır. Akabinde önceden belirlenen bir zaman ve mekânda öğrenciler ile hazırlanan form üzerinden görüşme gerçekleştirilmiştir ve görüşmeler, katılanların rızası alınarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Elde edilen veriler derinlemesine incelenerek tasvirli bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analizle keşfedilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2016).

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın sonuçlarının geçerli olmasını sağlamak için elde edilen verilerin toplanmasından analizine geçen süreç ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir; zira toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2016).

Güvenilir olup olmama durumunun belirlenmesi içinse bir uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzmandan metaforların kategorilere ayrılmasına yönelik teyit istenmiştir. Araştırmacılar ve uzmanın incelemesi neticesinde ortaya çıkan veriler Miles ve Huberman (1994) tarafından verilen şu formül ile hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenilir Olma} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Uygulanan formül neticesinde %70 üzeri bir netice elde edilmesi durumunda araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Kategorilere ayırma yoluyla yapılan analizler neticesinde toplamda 136 kategori ortaya konmuş ve kategoriler hususunda uzman görüşü alınmıştır. Uzman ile ihtilafa düşülen 17 kod için yapılan istişareler neticesinde anlaşmaya varılmış ve araştırmanın güvenilir olma derecesi % 87,5 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi neticesinde ortaya çıkan verilerin 7 tema altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 1: Temalar ve açıklamaları

Temalar	Açıklamalar
1. Yabancı Dil Öğrenme Sebepleri	Bu tema başlığı altında katılımcıların Türkçe dışında öğrendikleri yabancı dilleri öğrenme sebeplerine dair görüşlerini ihtiva eden kodlar yer almaktadır.
2. Türkçeyi Öğrenme Sebepleri	Bu tema başlığı altında katılımcıların Türkçeyi öğrenme sebeplerine dair görüşlerini ihtiva eden kodlar yer almaktadır.
3. Yabancı Dil Öğrenmede Bilgi Kaynağı	Yabancı dil öğrenmede kullanılan bilgi edinme kaynaklarını ihtiva eden kodlar yer almaktadır.
3. Yabancı Dil Öğrenmede Kültür	Bu tema başlığı katılımcıların yabancı bir dil öğrenmede kültürün yerinin ne olması gerektiğine dair görüşleri yer almaktadır.
4. Öğretim Merkezi	Bu tema başlığı altında katılımcıların öğrenme çevrelerine dair görüşlerini ihtiva eden kodlar yer almaktadır.
5. Kültürel Mukayese	Bu tema başlığı altında katılımcıların kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki benzerlikler ve farklara dair görüşlerini ihtiva eden kodlar yer almaktadır.
6. Ders Kitabı	Bu tema başlığı altında katılımcıların eğitim-öğretim süreçlerinde kullandıkları ders kitabına dair görüşlerini ihtiva eden kodlar yer almaktadır.
7. Tasarlama	Bu tema başlığı altında katılımcıların kendi eğitim-öğretim süreçlerini tasarlama hâlinde yapmak istekleri şeylere dair görüşlerini ihtiva eden kodlar yer almaktadır.

Elde edilen bulgular neticesinde bulguların 7 ayrı tema başlığı altında incelenebileceği görülmüştür. Çalışmanın devamında bu temalar altında tespit edilen kategorilere yer verilmiş ve bu kapsamda ortaya çıkan diğer sonuçlar sunulmuştur. Frekans değerlerinin verilmesinde bulguların tamamından hareket edilmekle beraber alıntılar kısmında öğrencilerin ifadelerinde öne çıkan unsurlar verilmiştir.

Tablo 2: Yabancı dil öğrenme sebepleri

Kategori	Sıra	Örnek Alıntılar	Frekans
Mecburiyet ¹	1	<p>“İngilizce biliyorum. Türkçe kadar konuşamıyorum ama biliyorum. Anlama seviyem iyi. Öğrenme sebepim mecburiyetten oldu.”1. Ö</p> <p>“Biraz İngilizce konuşuyorum. O da okulda zorunlu olduğu için öğrendim.” 3. Ö</p> <p>“İngilizce biliyorum. Üniversite’de İngiliz dili ve edebiyatı okuyorum. İngilizceyi en başta televizyondan öğrendim. Biliyorsunuz İngilizce her şey için önemli. En çok kullanılan dil. Çok fazla bir sebebi de olmadı. Ayrıca Korece biliyorum. Koreceyi de dizilerden öğrendim. Başlangıç seviyesindeyim.” 2. Ö</p>	2
Zaruret	3	<p>“Bence İngilizce çok önemli bir dil. Herhangi bir ülkeye giderseniz İngilizce ile muhakkak anlaşabilirsiniz. İspanyolca da dünyada en çok konuşulan dördüncü dil olduğu için ileride çok önemli olacağını ve bu dili bilmenin çok işime yarayacağını düşünüyorum.” 8. Ö</p> <p>“Evet biliyorum. İlkokulda Almanca ve İngilizce öğrendim. Şimdi de zaten İngilizce okuyorum. Arapça da biraz biliyorum. Arapçayı <i>Kur’ân</i> için öğrenmek istedim, anlamak için; ama bir sene okudum sonra vazgeçtim. Zordu benim için biraz.” 12. Ö</p> <p>“Türkçe dışında İngilizce biliyorum. İngilizce benim ikinci ana dilim gibi. Çok seviyorum ve iyi konuşuyorum.” 4. Ö</p>	6
İlgi	4	<p>“İngilizceyi seviyorum ve dünyadaki en önemli dil bence. Türkçeyi de İngilizce gibi seviyorum; ama okulda okumadığım için İngilizce kadar bilmiyorum.” 4. Ö</p> <p>“Benim için bu diller çok değerli. Çocukluğumdan beri onları seviyorum.” 10. Ö</p>	5
Yönlendirme	5	<p>“İngilizce biliyorum. Okulda öğrendim. Çok iyi bir hocam vardı. Hocam benim İngilizceye çok yeteneğim olduğunu söyledi ve devam edersem benim için çok iyi olacağını söyledi.” 6. Ö</p>	1

3) “mecburiyet”te ‘bir şeyi zorla yaptırma, zorlama’ durumu varken “zarûret”te bir ‘ihtiyaç hissetme’ hâli bulunmaktadır. Bu sebeple katılımcıların ifade etmek istedikleri manayı karşılayabilmesi adına “mecburiyet” ve “zaruret” kelimelerinin ayrı ayrı kullanımı tercih edilmiştir.

Yabancı dil öğrenme sebepleri teması altında öğrencilerin ifadelerinin mecburiyet³, zaruret, ilgi, yönlendirme kategorilerinde toplandığı belirlenmiştir.

Tablo 3: Yabancı dil öğrenmede bilgi kaynağı

Kategori	Sıra	Alıntılar	Frekans
Okul	1	“Okulda İngilizce dersi vardı. Sadece okuldan öğrendim, herhangi bir kursa gitmedim. Televizyon dizileri ve müzikler de İngilizce öğrenmemde etkili oldu.” 1. Ö	5
		“Okulda İngilizce okuyordum, beğendim ve daha çok öğrendim. Filmlerden, internetteki derslerden öğrendim. Ayrıca okulda iş İngilizcesi var. Onu da öğrendim.” 4. Ö	
		“İngilizceyi okuldan ve televizyondan öğrendim, kursa gitmedim, sadece okuldan öğrendim, hocam çok iyiydi. Ben İngilizcede C1 kurundayım.” 5. Ö	
Televizyon İzleme	2	“İlk okulda İngilizce okudum ve şimdi lisede okuyorum.” 7. Ö	6
		“İngilizce ve Almanca biliyorum. İngilizceyi çocukken öğrendim. Çizgi filmler seyrettim.” 7. Ö	
		“Evet biliyorum. İngilizce ve Almanca biliyorum. En fazla çizgi filmlerden ve televizyon programlarından öğrendim.” 9. Ö	
İletişim Çevresi	3	“Evet. Türkçeden başka İngilizce ve İspanyolca biliyorum. İngilizceyi çocukken öğrenmeye başladım. Kursa gittim ama kurstan önce İngilizce dizilerden çok kelime öğrendim. İspanyolca’yı da diziden öğrendim. Kendimi daha çok geliştirmek için İspanyolca derslere katılmaya başladım.” 8. Ö	1
		Hiç İngilizce kursuna gitmedim. Sadece okuldan ve dizilerden öğrendim. İspanyolca’yı da dizilerden öğrendim. 9. Ö	
		“Önce Almancayı öğrendim. Bütün gün çizgi film seyrederek öğrendim. Çocukken İspanyolca da öğrendim. Almanca ve İspanyolca öğrenmemin bir sebebi yok. Sadece filmlerde gördüm ve kendiliğimden öğrendim.” 12. Öğrenci	

Yabancı dil öğrenmede bilgi kaynağı teması frekans değerlerine göre sırasıyla televizyon izleme, okul ve iletişim kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4: Türkçeyi öğrenme sebepleri

Kategori	Sıra	Alıntılar	Frekans
Merak	1	<p>“Türkiye’ye ilk gittiğim zaman Türkçeyi hiç bilmiyordum. Türkiye’den dönünce burada [Novi Pazar Belediyesi Türk Kültürü Merkezi] kurs olduğunu duydum. Türkçeyi öğrenebileceğimi düşündüm ve merak ettim ve arkadaşım ile gelip kursa başladık. Biraz öğrenince daha çok merak etmeye başladım ve sonra daha çok öğrenmek istedim.” 1. Öğrenci</p> <p>“En başta Türkçeden çok etkilenmemiştim; ama sonra bizim ülkede Türk dizileri çok vardı ve oradan öğrenmeye başladım. Sonra arkadaşlarımdan kültür merkezi olduğunu duydum ve buraya geldim. Burada öğrenmeye devam ettim.” 2. Ö</p> <p>“Türkçe öğrenmeye dizilerden başlayınca karar verdim. Türkiye’de birçok akrabam var, bu da bir sebebi.” 5. Ö</p> <p>“Bizim ülkede televizyonda çok Türk dizisi var. Ben birkaç defa Türkiye’ye gittim. Orada Türk dilini çok beğendim. Arkadaşlarım da benim gibiydi. Onlarla birlikte Türkçe kursuna başladık.” 7. Ö</p>	1
Tanınilık	2	<p>“İki yıl önce bir arkadaşım Türkçe kursundan bahsetti. Çok eğlenceli dedi. Farklı insanlarla tanıştı ve onlarla birlikte Türkçe öğrenmek kolay oldu. Ben de bu fikri çok beğendim ve öğrenmek istedim.” 10. Ö</p> <p>“Size belki biraz tuhaf gelecek ama ilk kelimeleri rahmetli baba annemden duydum. Hep merak ediyordum, o neler konuşuyor diye. Aslında Boşnakçada baba annemin kullandığı kelimeler var; ama okullarımızda o kelimeleri hiç duymuyoruz. Baba annem ne konuşuyor diye düşünüyordum. Sonra diziler başladı ve aynı kelimeleri duydum anladım, ki Türkçe. Bunun üzerine Türkçe ile ilgilenmeye karar verdim. Şimdi biliyorum, ki baba annem boşuna konuşmamış ve gerçekten bu kelimeler var.” 11. Ö</p> <p>“Aslında çocukken Türkiye’den arkadaşlarım vardı. Onlar Türkiye’de yaşıyorlardı ama komşumun akrabaları idi. Onlar komşuma geliyorlardı ve onlarla tanıştım. Onlardan Türkçeyi duydum ve çok beğendim. Sonra diziler başladı.” 13. Ö</p>	11
İlgi	3	<p>En başta genel olarak bütün dilleri çok seviyorum. Türkiye’yi çok seviyorum. Türkiye’de çok akrabalarım var. Türkçe öğrenmeye bu sebeplerle başladım.” 2. Ö</p> <p>“Dilleri genelde çok seviyorum ve çok dil öğrenmek istiyorum. Türkçeyi beğendim ve bu sebeple öğrenmek istedim.” 4. Ö</p> <p>“Türkiye’de okumak istiyorum. Türkiye’de okumak için şimdiden hazırlanmak istiyorum.” 7. Ö</p> <p>“Sadece Türkçeyi çok seviyorum, Türkçeyi konuşurken ya da konuşmaya çalışırken kendi dilimi konuştuğumu hissediyorum. Bana yabancı dil gibi gelmiyor.” 11. Ö</p> <p>“Türkçeyi seviyorum.” 12. Ö</p>	5
Zaruret	4	<p>“Türkiye’de insanlar çok samimi davranıyorlar. Böyle herkesle konuşmak istiyorlar. Ben de Türkçeyi iyi bilmediğim için kendimi kötü hissettim. Konuşmak istedim; ama yeterince Türkçe bilmediğim için konuşamadım. Sonra Novi Pazar’a geldiğimde kursa başladım, kursta gramerle ilgili çok şey öğrendik. Sonra dizilerden daha çok konuşmaya yönelik şeyler öğrendim. Kelime hazinemizi geliştirdik.” 3. Ö</p> <p>“Türkçe benim için çok önemli; çünkü belki Türkiye’ye gitmem gerekli. Ben turizmolog olmak istiyorum. Bazen Türkiye’ye gitmemiz gerekiyor. Bu sebeple Türkçe benim için çok önemli.” 4. Ö</p> <p>“Belki bir gün iş için Türkiye’ye gidebilirim. Sık sık turist olarak Türkiye’ye gidiyorum.” 6. Ö</p> <p>“Var. Türkiye’de okumak istiyorum. Yüksek lisans için Türkiye’ye gitmek istiyorum.” 1. Ö</p> <p>“Belki Türkiye’de yüksek lisans yapacağım. Bu sebeple Türkçemi geliştirmeliyim. Aynı zamanda Novi Pazar’da ileride Türk dilinin çok önemli olacağını düşünüyorum. Bu sebeple Türkçe öğrenmek istedim.” 8. Ö.</p> <p>“Ben şiir yazıyorum ve kim bilir belki bir gün Türkçe şiir yazarım. Bunun için Türkçe öğrenmek istiyorum.” 13. Ö</p>	11

Mecburiyet	5	“Aslında ben fakültede İngilizce okurken ikinci bir yabancı dil seçme zorunda idim. Fransızca ve Türkçe vardı ve Türkçeyi seçtim; çünkü daha önce Türkçeyi biraz biliyordum. Böylece karar verdim.” 8. Ö	1
------------	---	--	---

Türkçeyi öğrenme sebepleri teması altında merak, tanınırlık, ilgi, zaruret, mecburiyet kategorilerinden oluştuğu görülmektedir. Belirtilen kategoriler içerisinde en yüksek frekansa zaruret ve tanınırlık kategorilerinin sahip olduğu ve bu kategorileri sırasıyla ilgi, merak, mecburiyet kategorilerinin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5: Yabancı dil öğrenmede kültür

Kategori	Sıra	Alıntılar	Frekans
Zaruret	1	<p>“Bence gereklidir. Gerekli derken şöyle söyleyeyim: Madem bir dili öğreniyorum; yani o ülkeyi merak ediyorum, orada insanların nasıl yaşadığını ve kültürü merak ediyorum. Bence insanın öğrendiği dilin kültürünü de bilmesi lazım.” 1. Ö</p> <p>“Bence gerekli. Mesela eğer Türkiye’ye gidersek, onun kültürünü tanımak için gidiyoruz. Türklerin hayatının nasıl olduğunu merak ediyoruz; çünkü Türk dili ve Türk kültürü arasında bağlantı var. Bunun için öğrenmek istiyorum.” 2. Ö</p> <p>“Dil ve kültür arasında bağlantı var. O yüzden dil öğrenirken kültürü tanımak istiyorum. Onlar nasıl yaşıyorlar, nasıl davranıyorlar ve bunun gibi şeyler.” 5. Ö</p> <p>“Elbette; çünkü kelimeleri daha kolay şekilde öğreniyoruz ve dile getiriyoruz. Bir dili öğrenmek için önce o kültürü ve insanı sevmek gerekir.” 10. Ö</p> <p>“Bence gerekli. Yani dili öğrenmek için o kadar önemli değil ama dili sevmek için çok gerekli.” 11. Ö</p>	11
Merak	2	<p>“Türk kültürünü, Türkleri ve nasıl yaşadıklarını merak ediyorum.” 1. Ö</p>	1
Kolaylaştırıcılık	3	<p>“Bence kesinlikle gerekli. Bir dil ile kültür arasında kopmaz bir bağ var. Bir lisan bir insan diyorlar. Biz yabancı dil öğreniyorsak sadece iki insan olmuyoruz. Bir kültür de öğreniyoruz. Kültürü öğrenmek dili öğrenmeyi kolaylaştırır.” 9. Ö</p>	2

Yabancı dil öğrenmede kültürün tesirine dair temanın zaruret, merak ve kolaylaştırıcılık kategorilerinden oluştuğu belirlenmiştir ve bu kodların içinde en yüksek payı zaruret kategorisi almıştır.

Tablo 6: Öğretim merkezi

Kategori	Sıra	Alıntılar	Frekans
Yeterlilik	1	“Evet, bence yeterli ama siz [Türk okutman] anlattığınız için öğrenebiliyoruz, yoksa kitaplarda yeterince yok. Derse giren hoca Türk olup anlatmasaydı bu kadar öğrenemezdik.” 1. Ö	5
		“Bence yeterli ama her zaman daha fazlası olabilir. Bence daha çok oyun gibi enteresan şeyler yapabiliriz.” 6. Ö	
		“Evet düşünüyorum. Bazı şeyleri detaylı öğrendik. Mesela Türkiye’deki insanların bir günü nasıl geçiyor, aile hayatı nasıl.” 10. Ö	
Kurum Hocaları	2	“Bence değil; çünkü biz sadece haftada iki kere ders yapıyoruz. En çok gramer öğreniyoruz ve metinler okuyoruz.” 11. Ö	4
		“Bence Türk hocamız olduğu için yeterince tanıyabildik. Siz sizin [Türklerin] hayat tarzını anlatıyorsunuz, biz de bizimkini [Boşnaklarımızın] anlatıyoruz. Siz bizi tanıyorsunuz biz de sizi.” 3. Ö	
Uygulama Alanı	3	“Yeterli gibi ama daha fazla olabilir. Mesela siz Türk hoca olduğunuz için çok şey öğrendik. Sadece kitaplar yeterli değil.” 5. Ö	1
Kurumun Faydalılığı	4	“Biz kurs ile geziler yapıp Türkiye’ye gittik. Kursta kültür ile ilgili öğrendiklerimizi orada gördük ve yaşadık.” 7. Ö	2
		“Çok yardımcı oluyor ve faydalı oluyor. Buradan çok şey öğrendim; ama tabii ki Türkiye’ye gitsek bilmediğimiz çok daha fazla şey öğrenebiliriz.” 8. Ö	
Günlük Hayattaki Yeri	5	“Bence bu kurs Türkçe öğrenmek için çok faydalı. Farklı alanlarda farklı şeyler öğreniyoruz. Burada sadece dili değil Türk milletinin nasıl düşündüğünü ve yaşadığını öğreniyoruz. Bir milletle tanıyoruz.” 9. Ö	3
		“Kültürü çok tanıyamıyoruz. Dizilerde gördüklerimiz de gerçek Türk kültürü değil. İstanbul’da bir ay geçirdim ve dizilerdeki şeyleri sokaklarda pek görmedim. Türk hayatı dizilerdeki hayatlar gibi değil bence.” 11. Ö	
		“Sadece burada yeterli değil. Gramer ve öteki şeyleri öğrendik. Kültür dilin bir parçası. Âdetler ve öteki şeyleri dizilerden gördük ama diziler ve gerçek hayat aynı değil.” 12. Ö	
		“Bence değil; çünkü bir kültürü tanımak için daha çok şey öğrenmemiz lazım. Mesela insanlar orada nasıl yaşıyorlar, nasıl düşünüyorlar ve böyle şeyler.” 13. Ö	

Öğretim merkezi temasında altında yeterlilik, hocalar, uygulama alanı, kurumun faydalılığı, günlük hayattaki yeri kategorileri belirlenmiştir. Elde edilen kategoriler içinde en büyük payı yeterlilik kodu almış ve bu kodu sırasıyla hocalar, günlük hayattaki yeri, kurumun faydalılığı ve uygulama alanı kategorilerinin oluşturduğu belirlenmiştir.

Tablo 7: Kültürel mukayese

Kategori	Sıra	Alıntılar	Frekans	
Farklar	1	<p>“Hem farklar hem de benzerlikler var. Mesela giyim konusunda bir şeyler var. Buradaki [Novi Pazar] kadınlar Türkiye’deki gibi başörtü takmıyorlar. Türkiye’de başörtülü kadınlar topuz yapıyorlar. Bizimkilerden farklı. Cenaze farklı. Bizde kadınlar mezarlığa gitmiyorlar; ama Türkiye’de kadınlar cenazede mezarlığa gidiyorlar. Dizide gördük. Herkes siyah giyiyor. Mesela bizde böyle yok. Bizde derken, biz Boşnak’ız. Bizde kadınlar mezarlığa gitmiyor ve cenazede siyah giymiyor. Hristiyanlar öyle giyiniyor.”1. Ö</p> <p>“Dizilerden gördüğümüz kadarıyla Türkiye’de kadınlar mezarlığa gidiyorlar.” 2. Ö</p> <p>“Bir de bayram olduğu zaman Boşnaklarda kadınlar bayram ziyaretine gitmiyor evde bekliyor sadece erkekler bayram ziyaretine gidiyor.” 2. Ö</p> <p>“Mesela farklar. Boşnaklar daha çok yemekte et yiyorlar. Türkler daha çok sebze ağırlıklı yiyorlar.”</p> <p>“Boşnak kültürü ve Türk kültürü benziyorlar ama çok farkı da var. Mesela arkadaşlarımızın söylediği gibi bizim düğünümüz ve Türk düğünü hem farklı hem de bir yandan benziyor. Mesela Boşnak düğünlerinde çok yemek var. Türk düğünlerinde ise yemek yok.” 5. Ö</p> <p>“Benzerlik kadar fark da var. Bence bizim erkeklerimizde sakal var, Türklerde bıyık var. 7. Ö</p> <p>“Biz Sırbistan’dayız. Türkiye’den birçok farklı şey de var. Mesela müziklerimiz çok farklı.” 10.Ö</p>	11	
		<p>“Türk yemekleri ile Boşnak yemekleri hemen hemen aynı. İnsanların kılık kıyafeti ve yaşama tarzları hemen aynı. Türkler sadece biraz daha sinirli ve gürültücü.” 2. Ö</p> <p>“Mesela kültürlerimiz çok yakın. Normal hayatta çok benzerlikler var. Herkes sadece işle ilgilenmiyor. Türkler de Boşnaklar da daha çok aile ile ilgileniyor. Kıyafetlerimiz aynı. Dinimiz zaten aynı.” 3. Ö</p> <p>“Farklar var ama çok benzerlik de var. Mesela mutfak, yemekler çok benziyor. Kültürümüz çok benziyor; çünkü biz Müslümanız Türkler de Müslüman. Bir sürü cami var. İstanbul kadar büyük olmasa da şehrimiz için yeterli.” 6. Ö</p> <p>“Bence çok benzerlik var. Öncelikle dinimiz aynı ve o yüzden yemekte, kıyafette çok benzerlikler var. 7. Ö</p> <p>“Çok benzerlik var. Mesela mutfaktan başlayalım. Çok fazla benzeyen yemek var. Sonra âdetler var. Mesela evlilik konusu aynı. Bir de dili karşılaştırırsak bizim dilimizde çok Türkçe kelime var.” 8. Ö</p> <p>“Farklar var ama çok değil. Millet olarak çok benziyoruz. Belki biz bu sebeple Türkiye’yi ve Türkleri çok seviyoruz. Dinimiz zaten aynı. Düğünler ve kına geceleri de tamamen aynı oldu artık. Müziklerde bile artık burada Türk müziklerinin tercümelemleri kullanılıyor.” 11. Ö</p>		12

Türk kültürü ile Boşnak kültürünün fark ve benzerliklerinin ifade edildiği kültürel mukayese teması altında farklar ve benzerlikler kategorilerinin alt başlıkları oluşturduğu görülmektedir. Benzerlik kategorisinin farklar kategorisinden daha geniş bir paya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Ders kitabı

Kategori	Sıra	Alıntılar	Frekans
Kültürel Alaka	1	<p>“Siz [Türk okutman] olmasaydınız, hocamız Türk olmasaydı bu kadar öğrenemezdik bence; çünkü kitapta Türk kültürü ile ilgili o kadar şey yok. Mesela geçen ders sporla ilgili konuştuk. Hep başka ülkeler vardı. Madem spor konusu var o zaman Türk sporları ile alakalı konu olmalı. Bir de Türkiye’nin tarihini ve şehirlerini anlatan metinler olmalı. Mesela hangi şehirler var ve oradaki kültürler nasıl?” 1. Ö</p> <p>“Kitaplar bence bizim için yeterli; ama biraz daha enteresan bilgiler eklemek isterdim. Türk kültürü ile alakalı oyunların da tanıtılmasını isterdim.” 2. Ö</p> <p>“Kitapta Türk kültürü için çok şey yok. Biz kitaptan genel Türkçeyi öğreniyoruz; ama Türk kültürü için enteresan şeyler yok. Kültürü sizden, diziden ve internetten öğrendim.” 4. Ö</p>	2
Yeterlilik	2	<p>“Çok yardımcı oluyor; ama tek başına yeterli değil. Kültür için metinler var ve bilmediğim şeyleri metinlerden öğrendim.” 8. Ö</p> <p>“Benim bakış açım göre Türkçe dersi aldığımız kitaplardan Türk kültürünü, Türkiye’yi bilmek tanımak ve onları anlamak için yeterli bilgiler var. Birçok eğitici metin var.” 9. Ö</p> <p>“Bence yeterli değil. Kültürle ilgili daha fazla şey olmalı. Bayramlar, günlük hayat gibi şeylerle ilgili pek yeterli değil.” 11. Ö</p>	13
Faydalılık	3	<p>“Kültür tanıma konusunda kitapların katkısı büyük.” 10. Ö</p>	1

Ders kitabı teması altında kültürel alaka, yeterlilik ve faydalılık kategorilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Yeterlilik kodunun ise en yüksek payı aldığı görülmektedir.

Tablo 9: Tasarlama

Kategori	Sıra	Alıntılar	Frekans
Türk Kültürü	1	“Söylediğim gibi spor, müzik gibi şeyler olacaksa Türkiye ile ilgili olmalı. Başka ülkelerle ilgili şeyler olmamalı. Madem Türkçe öğreniyoruz o zaman Türkiye hakkında ve Türk kültürü hakkında daha çok şey öğrenmeliyiz.” 1. Ö	4
		“Mesela daha çok Türk âdetlerini ekledim. Düğünlerde şöyle, okullarda şöyle böyle diye ekledim. Şehirleri tanıtan metinleri ekledim.” 3. Ö	
Kültürel Ortaklık	2	“Bizim kitaplarımız çok faydalı. Mesela iki gün önce Neşet ERTAŞ hakkında bir metin işledik. O ünlü bir türkücü. Türkçe öğrenen her öğrenci bunları okumalı. Eğer ben bir şey yapsaydım bütün Türk şehirleri hakkında metinler koyardım; çünkü kitaplarımız en çok İstanbul ve bazen de Ankara ile ilgili metinler var.” 9. Ö	1
		“Kitaplardan bir şey çıkarmak istemezdim ama bizim [Boşnak] kültürümüzle Türk kültüründeki benzer öğelerden bir şeyler eklemek isterdim; çünkü Boşnakların olduğu yerde Türkçe öğretiliyor. Bu sebeple iki kültürün ortak öğelerinin ders kitaplarında olması kitabın daha ilgi çekici olmasını sağlayabilir.” 2. Ö	
Metin Türleri	4	“Ayrıca daha çok şiir olmalı.” 4. Ö	3
		Bence daha fazla tekerleme ve Türk hikâyeleri olmalı. 7. Ö Bence dinleme çok önemli. Bu sebeple dinleme metinleri daha çok olmalı.” 4. Ö	
Günlük Hayat	5	“Bence günlük hayat ve toplum kuralları ile ilgili şeyler olmalı. Türkiye’ye gidince hayatımızı kolaylaştıracak kültürel şeyleri öğrenmeliyiz.” 6. Ö	1
		“Ayrıca (kitaplarda) daha fazla açıklama da bulunmalı. 7. Ö	
Bilgi	6	“Mesela âdetler konusunda daha fazla şey eklemeliyiz. Kitaplarda en çok günlük hayat var. Diğer alanlarda da farklı şeyler öğrenmek istiyorum. Ekonomi gibi alanlarda da şeyler öğrenmek isterdim.” 8. Ö	5
		“Bence şimdilik yeterli; ama bizim kitaplarımızda sadece İstanbul ve Ankara hakkında bilgiler var. Mesela ben Kapadokya’ya bayılıyorum; ama biz onun hakkında hiçbir şey öğrenmedik.” 10. Ö	

Tasarlama teması altında Türk kültürü, kültürel ortaklık, metin türleri, günlük hayat ve bilgi kategorilerine ulaşılmıştır. Oluşan kategori yapısı içinde en büyük payı bilgi kategorisi elde etmiştir. Bu kodu sırasıyla Türk kültürü kategorisi, sonrasında metin türleri ve son olarak kültürel ortaklık ve günlük hayat temalarının takip ettiği belirlenmiştir.

Sonuç ve tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle Novi Pazar Belediyesi Türk Kültürü Merkezinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik genellikle olumlu görüşler geliştirdikleri ve kültür aktarımı hususundaki görüşlerinin de çoklukla olumlu olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenme konusunda faydalanılan en önemli kaynaklar arasında televizyon ön plana çıkmakta ve öğrencilerin de yabancı dil öğrenmede televizyonu mühim bir kaynak olarak kullandığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların Türkçe öğrenme sebepleri incelendiğinde ise zaruret ve tanınırlık kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

“Yabancı Dil Öğrenmede Kültür” teması başlığında ifadelerin hepsinin olumlu olması ve ifadelerin büyük çoğunluğunun zaruret kategorisi altında toplanması, öğrencilerin yabancı bir dil öğrenmede kültürün de öğrenilmesinin mutlaka gerekli olduğuna dair görüş geliştirdiklerini göstermektedir. Bunun dışında, öğrenciler kültürü dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir unsur ve merak ettikleri bir husus olarak değerlendirmektedir.

“Öğretim Merkezi” temasında yeterlilik kategorisi en yüksek frekansı almakla birlikte öğrenciler bu kategoride çoklukla olumsuz görüş bildirmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında Türk kültürünün günlük hayat ile ilgili öğelerine yer verilmemesi etkilidir. Bununla birlikte, okutmanın kültür aktarımına katkısı, kurumun faydalılığı hususlarında ve uygulamaya dönük etkinliklere karşı olumlu görüş geliştirdikleri görülmektedir.

“Kültürel Mukayese” başlıklı temada oluşan kategorilere ve ifadelere bakıldığında öğrencilerin Türk kültürüne dair pozitif görüşler belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte “Bizde kadınlar mezarlığa gitmiyor ve cenazede siyah giymiyor. Hristiyanlar öyle giyiniyor.” ifadesinde görüldüğü gibi televizyon gibi iletişim araçları kanallarından öğrencilerin kültür hakkında yanlış bilgi edinebildikleri ve bu hususun olumsuz ifade ve fark olarak belirtildiği görülmüştür.

“Ders Kitapları” başlığı altında öğrencilere ait ifadelerdeki frekans değerlerinden ve “kültürel alaka” kategorisindeki iki ifadenin de olumsuz olmasından hareketle öğrencilerin ders kitabını Türk kültürü ile yeterince alakalı bulmadığı söylenebilir. Öğrenciler kültür aktarımında kitabı yeterli görmemekte ve öğreticiyi kitabı tamamlayan bir unsur olarak düşünmektedir.

“Tasarlama” temasında “Bilgi” kategorisinin birinci, “Türk kültürü” kategorisinin ise ikinci en yüksek frekans değerine sahip olması öğrencilerin bilgi yönünden içinde buldukları eğitim-öğretim sürecini zenginleştirmek istediklerini ortaya koymaktadır. Bu noktada Türk kültürüne dair daha zengin bir muhtevanın sistemli bir şekilde sürece entegrasyonunun sağlanması öğrencilerin Türk kültürünü edinmelerine katkı sağlayabilecektir. Bu noktada günlük hayattan metinlerin de ders kitaplarında yer alması öğrencilerin Türk kültürünü kazanmalarına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma sonuçları dâhilinde eğitimi ve politika yapıcılara yönelik bazı teklifler geliştirilebilir. Çalışmanın sonuçları televizyonun öğrenciler tarafından Türkçe öğrenebilmek amacıyla sıklıkla kullanıldığını göstermektedir; ancak televizyon dizilerinden edinilen Türk kültürüne ait bilgiler her zaman doğru olamamaktadır. Bu sebeple Türk kültürü merkezlerinde ve Türkçe öğretimi yapılan diğer yerlerde Türk kültürünü doğru şekilde aktarmaya yönelik etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Öğrencilerin televizyon dizilerine olan ilgileri düşünüldüğünde, öğrencilerin bu zevkine hitap edecek Türk kültürünü doğru aktaracak film gösterimi etkinlikleri yapılabilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğu Boşnak kültürü ile Türk kültürüne ait ortak öğeleri, öğrenmeye olan ilgiyi artırabileceği düşüncesiyle, ders kitaplarında görmek istediklerini belirtmektedir. Bu husus dikkate alındığında, Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken kullanılan kitaplarla yurt dışında yabancılara Türkçe öğretilirken kullanılan kitapların aynı olmaması gerektiği söylenebilir. Ayrıca yurt dışında da her bölgede aynı kitap kullanılmamalı, bölgeler için ayrı ayrı kitaplar hazırlanmalı ve kitaplar hazırlanırken o bölge ile Türkiye’nin kültür yakınlığı dikkate alınmalıdır. Ders verilen bölgenin kültürü ile Türk kültürünün benzer öğelerinin ders kitaplarında olması Türkçeye karşı olan ilgiyi arttıracaktır.

Bu araştırmaya göre; Türkçe öğrenenler, Türkçeyi ilk yabancı dil olarak değil ikinci hatta üçüncü, dördüncü yabancı dil olarak öğrenmektedir. Türkçe öğrenen insanların dil öğrenmedeki tecrübeleri göz önüne alınarak yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin her bölgede görüşleri alınıp bir bilgi havuzu oluşturulmalı ve ders kitapları da bu bilgilere göre tadil edilmelidir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin birçoğunun Türkiye’ye yapılan gezilerle Türk kültürüne ait öğeleri yerinde gördükleri ve bu sayede teoride öğrendikleri bilgilerin uygulamayla kalıcı hâle geldiği anlaşılmaktadır. Kültür ve dilin ayrılmaz bir bütün olduğu düşünüldüğünde kültür öğretilmeden dilin yeterince öğretilmesinin mümkün olamayacağı ortaya çıkmaktadır. Yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük hayatta Türkçe ile karşılaşmadıkları ve kültür merkezinin Türk kültürünü aktarmada kendi başına yeterli olmadığı dikkate alındığında Türkiye’ye yapılacak kültür gezilerinin büyük bir ehemmiyeti olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple, Türkçe öğrenen öğrencilerle sık sık kültür gezileri yapılmalı ve derste öğrenilen bilgiler yerinde uygulamalı gösterilmelidir.

Çalışmaya katılan öğrenciler ders kitaplarında Türkiye’nin sadece büyük şehirlerinden bahsedildiğinden şikâyet etmektedirler. Türkiye yedi bölgeden oluşan ve her bölgesinde birbirinden farklı kültürleri barındıran bir mozaiktir. Öğrencilerin de ifade ettiği gibi ders kitaplarında Türkiye’nin bütün bölgelerine ait bilgiler ve o bölgelerin kültürleri dengeli bir biçimde bulunmalıdır.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler Türk kültürüne ait birçok unsuru ders kitabından ziyade öğreticiden öğrenmişlerdir. Bu durum ders kitabının muhtevasının yeterli olmasının yanı sıra Türkçe öğreten okutmanın da Türk kültürüne hâkim olmasının ve kültürü aktarmaya istekli olmasının önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple; Türkçe öğreten okutmanlar, özellikle yurt dışında Türkçe öğreten okutmanlar, Türk kültürüne son derecede hâkim, bu kültürü tanıtmaya gönüllü ve vazife bilinci olanlardan seçilmelidir. Türkçe öğretecek okutmanlar, bir yabancı dile hâkimiyetinin daha yüksek olduğu düşünülerek İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi dillerin öğreticileri arasından değil, fakülte hayatı boyunca Türk dili derslerinin yanında Türk edebiyatı ve Türk kültürü derslerini de öğrendiği ve uyguladığı düşünülerek -tabii ki belirli bir yabancı dil bilgisine hâkim olan- Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğreticileri arasından seçilmelidir.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. California: Sage publications.
- Çiftçi, M., Batur, Z. ve Keklik, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür. *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: 365-379. Grafiker yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Miles, M. B. ve Huberman M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage publications.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı. *The journal of academic social science*. Elazığ: 6(2), 1619-1640.
- Škaljić, A. (1966). *Turcizmi u Srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost izdavačko preduzeće.
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford university press.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*: Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve akraba toplulukları başkanlığı.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research second edition (applied social research methods series volume 34)*. California: Sage publications.

Ek-1: Odak Grup Görüşmesi Formu

Öncelikle araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Bu araştırmada Novi Pazar Belediyesi Türk Kültürü Merkezinde eğitim-öğretim gören yabancı öğrencilerin kültür aktarımı konusundaki görüşlerinin hangi başlıklar altında toplandığının belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla sizlere sorulacak soruları düzenlemek üzere bir görüşme formu hazırlanmıştır. Süreçten elde edilen veriler ve verilerin elde edildiği kişilerin bilgileri kesinlikle üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır ve soruların tek bir doğru cevabı yoktur.

Sizlerden içtenlikle ve en doğru olduğunu düşündüğünüz yanıtları araştırmacı ile paylaşmanız istenmektedir. Soruların anlaşılmaması gibi hâllerde araştırmacıdan sorunun açıklanmasını (izah edilmesini) talep edebilirsiniz.

Araştırma Sorusu

Novi Pazar Belediyesi Türk Kültürü Merkezinde eğitim-öğretim gören yabancı öğrencilerin kültür aktarımı konusundaki görüşleri hangi başlıklar altında toplanmaktadır?

Tarih ve saat:

Bize kendinizi tanıtır mısınız (cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, eğitim-öğretimini sürdürdüğü Türkçe kuru, ülke, ana dil)?

Görüşme Soruları

1. Türkçeyi öğrenmeye nasıl karar verdiniz? Türkçe öğrenmeyi seçmenizde etkili olan sebepler nelerdir, neden?
2. Türkçe dışında başka yabancı dil biliyor musunuz? Bu dilleri öğrenmeniz nasıl gerçekleşti ve sizi bu dile sevk eden sebepler neler oldu?
3. Sizce yeni bir dil öğrenirken o dilin ait olduğu kültürü tanımak için gerekli midir? Niçin?
4. Novi Pazar Belediyesi Yunus Emre Türk Kültür Merkezindeki eğitim ve öğretim ile Türk kültürünü yeterince tanıyabildiğinizi düşünüyor musunuz?
5. Türk kültürü ile sizin kültürünüzü kıyasladığınızda ne gibi farklar ya da benzerlikler tespit ettiniz? Bu benzerlikler ya da farklar sizi nasıl etkiledi?
6. Türkçeyi öğrenirken kullandığınız ders kitabının Türkçeyi öğrenme ve Türk kültürünü tanıma konusunda size yeterli katkı sağladığını düşünüyor musunuz, neden?
7. Yabancılara Türkçe öğretimi programını sizin hazırladığınızı düşünün. Şu an kullanmış olduğunuz ders kitaplarında Türk kültüründen unsurlar görmek ister miydiniz? İsteseydiniz bu unsurlar neler olurdu?

A STUDENT - CENTERED STUDY ON THE CULTURAL TRANSFER DURING TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Extended abstract

Introduction

Each community has a language established by its own world of thought. This world has community values for language, history, beliefs, and customs. Culture consists of these values. Therefore, a person who learns a language is also exposed to the culture it belongs.

Language helps cultural transfer and transfer of knowledge from one generation to another. People born in a society grow up learning the language of that community. When a person learns the language of a society, he gets both the idea of the community and the culture. Language is the most important element in order for culture to survive and be conveyed to future generations (Okur & Keskin, 2013).

Things like communication, transportation, and commerce have become easier because of many developments in today's world. These developments have increased the importance of foreign languages. Nowadays, it is essential to know one foreign language. Moreover, learning a second and third language has become a necessity.

The increase in the number of Turkish learners, Turkish teachers, and Turkish teaching resources brings to mind the issue of Turkish language teaching methods or how Turkish should be taught. In addition to that, it arises the question whether Turkish culture can be taught adequately during Turkish language classes.

Considering the relations between language and culture, the cultural transfer is extremely important in teaching a language. The goal in teaching foreign languages is to convey culture to the students so that they can achieve the success in that language.

It is easier to accomplish these cultural goals while learning the foreign language in the country it is spoken at. The student can live the language. Hence, s/he can learn many things they may not learn from books, lecturers or teaching centers.

The aim of this study is to determine whether Turkish cultural centers are adequate to convey Turkish culture. This study, which is considered to be crucial for Turkish Cultural Center in Novi Pazar, Serbia, examines opinions of foreign students about the cultural center, lecturers, and coursebooks. As a result of this study, certain issues that are to be developed can be found in the conclusion.

Method

In this study, a qualitative case study approach was utilized. Focus group discussions were used to collect data. The sample of the study consisted of 13 students who attended B1 Level courses in Turkish in Novi Pazar Turkish Cultural Center during the 2017-2018 academic year. The study was conducted with two different groups. The first group consisted of 7 students and the second group comprised 6 students. The students were selected according to the purposeful sampling method.

Discussion and conclusion

The results of the study show that the opinions of the students about cultural extension in Novi Pazar Turkish Cultural Center are mostly positive. One conclusion concerning foreign language learning is that TV programs are one of the most crucial sources during language acquisition. Therefore, the role of TV programs is considered to be essential as an external source for language learning. Another conclusion is that culture is a factor which not only can increase the interest in language learning but also can significantly ease the learning process of a language. Finally, coursebooks may not be the only source for cultural transfer. Students and lecturers should consider it as a complementary factor.

Based on the conclusions from the study, it is possible to offer the following suggestions:

1. Students in Turkish Cultural Centers should be taught with the assistance of TV shows that provide correct cultural facts and not the ones that transmit Turkish culture in a wrong way.
2. The same books should not be used to teach Turkish to foreigners in and outside of Turkey. While choosing the coursebooks, the culture of the region, where the language is taught as a foreign language, should be considered. Cultural similarities should be placed in coursebooks.
3. According to this study, these Turkish learners did not learn Turkish as a first foreign language. The opinions of students who learn Turkish as a foreign language should be taken into consideration when preparing coursebooks.
4. Culture and language are inseparable. Students who learn Turkish as a foreign language outside of Turkey are not engaged with the Turkish language and culture in their daily life. Hence, cultural trips should be organized to Turkey.
5. Turkey has seven regions and each region has its own culture. In coursebooks, only the big cities such as İstanbul and Ankara are covered. Yet, the cultures of all the regions in the country should be equally included in the coursebooks.
6. Lecturers should not be selected from English, French or German fields of study. Teaching Turkish does not only mean teaching a language but it also means teaching a culture. Therefore, the lecturers should be selected from the Turkish and Turkish Language and Literature fields of study.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 17 / Yaz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 17 / Summer 2018

**TÜRKİYE KAPSAMINDA
ORTAÖĞRETİM FEN BİLİMLERİ ALAN ÖĞRETMENLERİNİN
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIKLARI:
BETİMSSEL BİR İÇERİK ANALİZİ**

**SECONDARY SCIENCE TEACHERS' ASSESSMENT
LITERACIES IN TURKEY:
A DESCRIPTIVE CONTENT ANALYSIS**

Kemal İZCİ

TÜRKİYE KAPSAMINDA ORTAÖĞRETİM FEN BİLİMLERİ ALAN ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIKLARI: BETİMSSEL BİR İÇERİK ANALİZİ

Kemal İZCİ¹

Öz: Bir alan taraması olan bu çalışma, ortaöğretim fen bilimleri alan öğretmenlerinin (biyoloji, fizik ve kimya) ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları üzerine Türkiye’de yapılan araştırmaların derlenerek mevcut durumun tespit edilmesi, bu alandaki eksiklerin belirlenmesi ve gerekli tavsiyelerin sunulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla içerik analizi yöntemlerinden betimsel içerik analizi kullanılarak Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM, DergiPark, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, EBSCOhost-ERIC ve SPRINGER gibi farklı veri tabanları aracılığı ile ulaşılan ve amaca uygun 19 çalışma incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar kimya öğretmenliği kapsamında yeterli sayıda çalışmanın olmadığını, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının genelde anlık olarak çalışıldığını, çoğunlukla ölçme ve değerlendirme bilgisi ve algısı üzerine odaklanıldığını göstermektedir. Sonuçlar aynı zamanda çalışmaların katılımcıların gerçek uygulamaları yerine ifade ettikleri uygulamaya yoğunlaştıklarını; dönüt verme, öz-akran değerlendirme ve etik bilgisi üzerine ise herhangi bir çalışmanın gerçekleşmediğini göstermiştir. Bu sonuçlar ışığında araştırmacılara ve eğitimcilere, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının çalışılması ve geliştirilmesiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, betimsel içerik analizi, öğretmen eğitimi.

Giriş

Yapılandırmacı yaklaşımın önermiş olduğu öğrenme modelinin davranışçı yaklaşımın önermiş olduğu öğrenme modelinin yerini almasıyla birlikte, son yıllarda öğrenme ve öğretme anlayışımızda birçok değişiklik meydana geldi. Bu değişiklikler kapsamında ülkemizdeki öğretim programları 2005 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından revize edilerek yapılandırmacı anlayışa daha uygun hâle getirilmeye çalışılmaktadır. Fakat şunu unutmamak gerekir ki, Amerikan Ulusal Araştırma Konseyinin (NRC, 2012) belirttiği gibi sistemin önemli parçaları olan “...ders içerikleri, öğretim anlayışı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve ölçme ve değerlendirme anlayışı değişmeden” (s. 17) sadece öğretim programlarının revize edilmesi ile öğrenci çıktılarında hedeflenen ilerlemeler gerçekleşmeyebilir.

1) Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, kemalizci@gmail.com

Ölçme ve değerlendirmenin (ÖD) revize edilmesi kapsamında baktığımızda ÖD, yapılandırmacı anlayışa göre öğretimin ayrılmaz bir parçasını oluşturmakta ve öğrenmenin desteklenmesi, değerlendirilmesi ve belgelendirilmesi amacıyla kullanılabilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, ÖD'nin öğrenmenin değerlendirilmesi rolünden daha fazla öğrenmenin desteklenmesi rolüne vurgu yapmakta ve önceliğin öğrenmenin desteklenmesi olması gerektiğini belirtmektedir (Black & Wiliam, 2006; Stiggins, 2008; Vogelzanga & Admiraal, 2017). Özellikle sınıf içerisinde gerçekleştirilen ÖD uygulamalarının öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerine olan olumlu etkisinin görülmesiyle birlikte (bkz. Black & Wiliam, 2006; Vogelzanga & Admiraal, 2017) ÖD'nin öğrenmeyi destekleme rolü, araştırmacı ve politika yapımcıların dikkatini çekmiştir. Sonuç olarak ÖD'nin öğretimi destekleme amacıyla kullanılması birçok ülkenin öğretim programlarında olduğu gibi ülkemiz öğretim programlarında da açıkça ifade edilir hâle gelmiştir. İlgili alana bakıldığında ÖD'nin sınıf içerisinde yapılandırmacı anlayışa göre temelde iki amacı olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki öğrenmenin değerlendirilmesidir (summative) ve bu değerlendirme yaklaşımında daha çok sonuç odaklı bir yaklaşımla öğretim sonunda öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilerek not verilmektedir. İkincisi ise öğrenmenin desteklenmesidir (formative) ve biçimlendirici değerlendirme olarak bilinir (Abell & Siegel, 2011; Black & Wiliam, 1998).

Fen eğitiminde özellikle biçimlendirici değerlendirme önemli bir öğretim aktivitesi olarak görülür çünkü araştırmalar biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme çıktıları arttırdığını göstermektedir (ör. Black & Wiliam, 1998; Kingston & Nash, 2011). Biçimlendirici değerlendirme planlı ve öğretime entegre edilmiş (embedded assessment) olabileceği gibi plansız (on the fly) şekilde de olabilir (Furtak ve diğerleri, 2008). Bu süreç temelde fen bilimleri öğretmenlerinden, öğrencinin ön bilgisini ve kavram yanılgılarını belirlemesini, ilgili fen kavramlarının öğrenilme sürecini izlemesini, gerekli yazılı ve sözlü dönütlerin sağlanmasını ve ilgili kazanımların öğrenilmesi için öğretimi revize etmeyi veya farklılaştırmayı gerekli kılmaktadır (Abell & Siegel, 2011; Black & Wiliam, 1998). Özet olarak, fen bilimlerinde ÖD sürecinin, öğrencilerin hedeflenen fen kazanımlarına ulaşip ulaşmadıklarını kontrol ederek not vermek (sonuç odaklı) ve öğretim süresince farklı yollar aracılığı ile öğrencilerin eksikliklerini ve zorlandıkları alanları tespit edip etkili yöntemler kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek (süreç odaklı) şeklinde iki temel amacının olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenci başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biri öğretmen kalitesidir çünkü teoride planlanan öğretim programlarının sınıflarda pratiğe dönüştürülmesinin sorumluluğu öğretmenlere aittir (Smith & Southerland, 2007). Başka bir deyişle, MEB tarafından güncellenen öğretim programlarındaki ÖD anlayışının da pratiğe dökülmesi öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklere bağlı olacaktır. Yeterlik kavramını MEB (2017) "Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir." şeklinde tarif etmektedir (MEB, 2017: s. II). Bu bağlamda öğretmenlik meslek yeterliklerinin

önemli olduğu ve bu yeterliklerden birinin de ÖD yeterliği olduğunu unutmamak gerekir. MEB'in 2017 yılında yayınlamış olduğu 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' belgesine baktığımız zaman 'Mesleki Beceriler' başlığı altındaki B4 kısmının doğrudan öğretmenlerin ÖD yeterliklerine odaklandığını görmekteyiz. Yine aynı belgenin 'Mesleki Bilgiler' başlığına baktığımızda Alan Eğitimi Bilgisi kapsamında da ÖD yeterliğinin yer aldığını görmekteyiz. Mesleki Beceriler başlığı altındaki B4 kısmı olan Ölçme ve Değerlendirme bölümünde yeterlik göstergesi olarak aşağıdaki 5 madde belirtilmiştir:

B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.

B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.

B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.

B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına bakarak öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.

B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler (MEB, 2017: s. 15).

Yukarıda bahsedilen yeterliklere baktığımızda yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ÖD anlayışının MEB'in (2017) 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' belgesinin şekillenmesinde de etkili olduğunu görmekteyiz. Aynı şekilde MEB'in 2005 yılından itibaren başlayan öğretim programlarının yenilenme sürecinde de bu yaklaşım göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda ortaöğretim fen bilimleri programları da (biyoloji, fizik ve kimya) 2007, 2013 ve 2018 yıllarında yapılandırmacı anlayış temelinde ve öğrenme-öğretme alanlarında meydana gelen gelişmeler göz önüne alınarak revize edilmiştir. Bu yenilenme sürecinde öğretim programlarının önemli bir parçasını oluşturan ÖD süreci de göz önünde bulundurularak güncellenmiştir. MEB'in (2018) en son yayınlamış olduğu ortaöğretim biyoloji, fizik ve kimya programını incelediğimizde her üç programın da aynı ÖD yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Benimsenmiş olan bu ÖD yaklaşımında öğrencilerdeki bireysel farklılıklar vurgulanmış ve bu farklılıkların ÖD sürecinde göz önünde bulundurulması çok çeşitli ÖD etkinliklerinin kullanılmasını tavsiye edilmiştir. Bununla birlikte ÖD süreciyle ilgili aşağıda belirtilen 7 rehber ilke verilmiş fakat ÖD sürecinin etkili kullanımının sorumluluğu ise öğretmen ve eğitimcilere bırakılmıştır. ÖD sürecine yön vermesi beklenen 7 rehber ilke ise aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

1. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.

2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
3. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
5. Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2018: s. 8).

Yukarıda verilen rehber ilkelere bakıldığında MEB’in (2018) temelde ÖD sürecinin öğretimin önemli bir parçasını oluşturmasını, çeşitli ÖD yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını ve belirli zaman dilimlerinde değil de süreç içerisinde ÖD kullanılmasını vurguladığı görülmektedir. Aynı zamanda ÖD sürecinde bilişsel davranışların yanında duyuşsal ve psikomotor davranışların da ölçülmesi ve ÖD sürecine öğretmenle birlikte öğrencilerin de aktif şekilde katılmalarının gerekli olduğu belirtilmiştir. Fakat belirlenen bu temel ilkeler çerçevesinde programların ÖD vizyonunun başarılı bir şekilde uygulanması eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenlere bağlıdır. Öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenleri yetiştirmeden sadece öğretim programlarını revize ederek bu programların öngördüğü öğrenme, öğretme ve ÖD anlayışının sınıflarda gerçekleşeceğini beklemek bir bakıma hayalperestlik olur. Başka bir deyişle etkili bir öğretim ve ÖD sürecini gerçekleştirerek öğrenmeyi arttırabilmeleri için öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler çok önemlidir. Bununla birlikte gerçekleştirilmiş olan alan taraması çalışmalarının birçoğu ÖD ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaları yüzeysel incelemiş (Şenyurt & Özer-Özkan, 2016) ve kullanılan alternatif ÖD teknikleri üzerine odaklanmış (Döş, 2016) fakat doğrudan sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerin ÖD yeterlikleri üzerine gerçekleştirilmiş herhangi bir alan yazın taramasına ise rastlanmamıştır. Bundan dolayı, bu çalışma Türkiye’de ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin ÖD yeterlik

ve uygulamaları üzerine gerçekleştirilen çalışmaları derleyerek hâlihazırda sahip oldukları ÖD ile ilgili yeterlikleri, uygulamaları ve uygulamada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede bu çalışma; a) ortaöğretim fen bilimleri öğretmenleri (biyoloji, fizik ve kimya) üzerine yapılan ÖD ile ilgili çalışmaları betimlemek ve bu çalışmalardan neler öğrenildiğini özetlemek ve (b) alandaki çalışmaların analizinden yararlanarak yapılacak yeni çalışmalara alandaki eksiklikleri göstermek suretiyle rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarının alandaki eksiklikleri belirleyerek bu alanda çalışmalarını yürüten araştırmacılara ışık olacağı ve hem hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimi için önemli öneriler getireceği umulmaktadır.

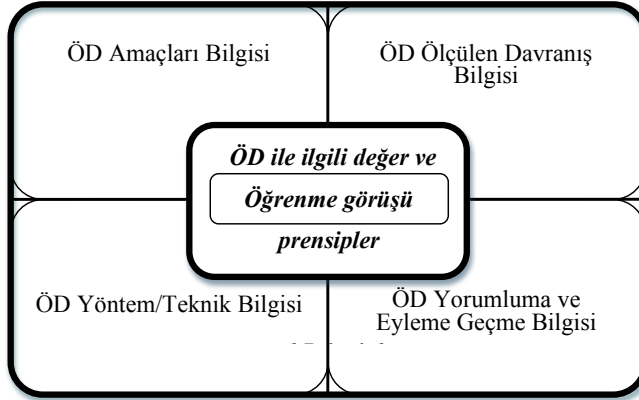
Kuramsal Çerçeve

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin ÖD ile ilgili sahip olmaları gereken yeterlikler ve uygulamalarla ilgili ÖD uzmanlığı (assessment expertize, Lyon, 2013), ÖD kimliği (assessment identity, Looney, Cumming, Kleij & Harris, 2017) ve ÖD okuryazarlığı (assessment literacy, Xu & Brown, 2016) gibi farklı terimlerin kullanıldığı görülmektedir. ÖD uzmanlığı öğretmenlerin sahip oldukları ÖD yeterliklerini pratiğe dökmelerindeki başarıları üzerine odaklanmakta ve bu başarılarını düşükten yükseğe doğru sıralamayı içermektedir. ÖD kimliği ise öğretmenlerin ÖD bilgileriyle birlikte ÖD uygulamalarını etkileyen içsel etmenler olan inanç, duygu ve öz-güvenleri üzerine odaklanmaktadır. ÖD okuryazarlığı ise öğretmenlerin ÖD ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerine odaklanmakta ve bu yeterliklerin sınıf içi uygulamalarla birlikte bir öğretmenin değerlendirici kimliğini oluşturduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin hem ÖD yeterliklerini daha kapsamlı içerdiği hem de ÖD uygulamalarını kapsadığı için ÖD okuryazarlığı kavramsal çerçeve olarak kullanılmıştır.

ÖD okuryazarlığı; öğrencilerin ne bildiklerini ve neler yapabileceklerini belirlemek, ÖD sonuçlarını yorumlamak ve ÖD sonuçlarını geribildirim verme veya dersi revize etmek amacıyla kullanabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve uygulamalar şeklinde tarif edilmektedir (Abell & Siegel, 2011; Xu & Brown, 2016). Alan yazında ÖD okuryazarlığı ile ilgili iki önemli model göze çarpmaktadır. Bu modellerin ilki Abell ve Siegel (2011) tarafından önerilen ve Şekil 1’de gösterilen ‘*Fen Öğretmenleri Değerlendirme Okuryazarlığı Modeli*’dir. Bu model öğretmen bilgisi üzerine odaklanmış olan pedagojik alan bilgisi (PAB) modelinden yola çıkarak PAB modelinin bir bileşeni olan öğretmenlerin ÖD bilgisi üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca bu modelin Pellegrino, Chudowsky ve Glaser (2001) tarafından önerilen ve ÖD alanında çokça bilinen ve kullanılan biliş-gözlem-yorumlama bileşenlerinden oluşan ÖD üçgeni modelini göz önüne alarak geliştirildiği de belirtilmiştir.

Fen öğretmenleri değerlendirme okuryazarlığı modeli öğretmenlerin öğrenme ile ilgili görüşlerini modelin merkezine alır ve öğretmenlerin ÖD ile ilgili görüş, düşünce ve değerleri-

nin de bunu çevrelediğini ve öğrenme görüşü tarafından şekillendirildiğini belirtir. Modelin en dış katmanı ise öğretmenlerin sahip oldukları ÖD bilgisini göstermekte ve a) ÖD amaç bilgisi, b) ÖD yöntem/teknik bilgisi, c) ÖD ile ölçülen davranış bilgisi ve d) ÖD sonuçlarını yorumlama ve kullanma bilgisinden oluşur. Abell ve Siegel'in (2011) önermiş oldukları model öğretmenlerin ÖD ile ilgili teorik bilgilerinin belirleme, açıklamaya odaklanma ve ÖD uygulamalarını açıklamada ise yetersiz olmasından dolayı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (ör. Lyon, 2013).

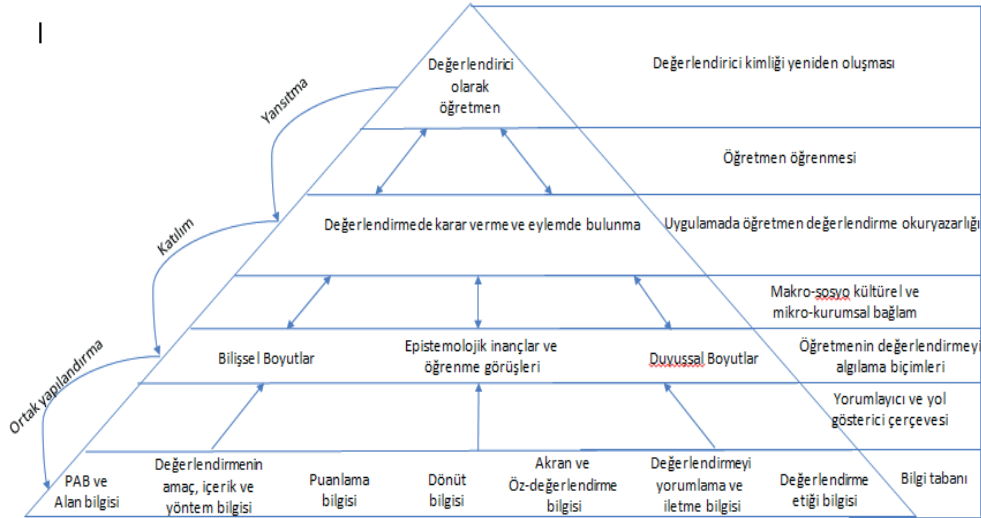


Şekil 1: Fen Öğretmeni Değerlendirme Okuryazarlığı Modeli (Abell & Siegel, 2011: s. 212)

Xu ve Brown (2016), Abell ve Siegel'in (2011) önermiş oldukları ÖD okuryazarlığı modelinin yetersiz olduğunu vurgulamış ve daha kapsamlı bir ÖD okuryazarlığı modeli için ilgili alanda gerçekleştirilen yüz makalenin bulgularından yola çıkarak yeni bir ÖD okuryazarlığı modeli önermişlerdir (bkz Şekil 2). Xu ve Brown (2016) geliştirdikleri modeli Öğretmenin Pratikteki Değerlendirme Okuryazarlığı, ÖPDO (Teacher's Assessment Literacy in Practice, TALiP) şeklinde adlandırmışlar ve modellerinde öğretmenlerin ÖD ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve uygulama özelliklerine vurgu yapmışlardır. Şekil 2'de görüldüğü gibi Xu ve Brown (2016) modellerini en alttan üste doğru; ÖD bilgi tabanı (knowledge of assessment), ÖD algı biçimleri (conceptions of assessment), ÖD uygulaması (assessment practices) ve değerlendirici kimliğinin oluşması (assessment identity) sırasıyla bir üçgen piramit şeklinde yapılanmıştır. ÖD bilgi tabanı yedi bileşenden oluşmakta ve bunlar; a) PAB ve alan bilgisi (disciplinary knowledge and PCK), b) değerlendirme amaç, içerik ve yöntem bilgisi (knowledge of assessment purposes, content and methods), c) puanlama bilgisi (knowledge of grading), ç) dönüt bilgisi (knowledge of feedback), d) akran ve öz-değerlendirme bilgisi (knowledge of peer and self-assessment), e) değerlendirmeyi yorumlama ve iletme bilgisi (knowledge of assessment interpretation and communication) ve f) değerlendirme etiği bilgisinden (knowledge of assessment ethics) oluşmaktadır.

Xu ve Brown'a (2016) göre ÖD bilgi tabanı diğer ÖD okuryazarlığı bileşenlerinin temelini oluşturmaktadır ve her ÖD okuryazarı öğretmenin bu bilgi tabanına sahip olması gerekmektedir. Fakat sadece bilgi tabanına sahip olmak ÖD okuryazarlığı için yeterli değildir çünkü bu bilgileri içselleştirmek ve uygulamaya koymak da gerekmektedir. ÖPDO piramidinin ikinci basamağı ÖD'yi algılama biçimleridir ki; bu da öğretmenlerin ÖD ile ilgili inançlarını ifade etmektedir. Öğretmenler ÖD ile ilgili bilgileri ancak kendi inanç süzgeçlerinden geçirdikten sonra uygulayıp uygulamayacaklarına karar verirler. Bu inanç sistemleri de öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve epistemolojik görüşleri kapsamında şekillenmektedir ve bilişsel, epistemolojik ve duyuşsal boyutları içermektedir. Xu ve Brown'a (2016) göre öğretmenler kendi inanç sistemlerine uyan ÖD etkinliklerini uygulamaya isteklidirler ve kendi inanç sistemlerine uymayan ÖD etkinliklerini ise uygulamak istemezler. Fakat bazen öğretmenler belli ÖD etkinliklerini uygulamak isteseler de öğretmenlik yaptıkları bağlam, sınıf, okul ve politik sistemden kaynaklanan makro ve mikro boyuttaki sebeplerden dolayı da düşünceleriyle uyuşmayan ÖD etkinliklerini yapmak zorunda kalabilirler. ÖPDO piramidinin üçüncü basamağı ise öğretmenlerin ÖD sürecinde karar verme ve eylemde bulunma süreçlerini içermektedir. Bu basamak öğretmenin gerçek ÖD uygulamaları üzerine odaklanmakta ve öğretmenin kendi ÖD düşüncesi ile çalıştığı bağlamın gerektirdiği ÖD arasındaki dengenin sonucundan oluşmaktadır. ÖPDO piramidinin son basamağı öğretmenin değerlendirici kimliğinin oluşmasını içermektedir. Değerlendirici kimliğinin oluşması için öğretmenin kendi ÖD uygulamalarıyla ilgili eleştirel ve yansıtıcı bir değerlendirme yapması ve kendi branşından diğer öğretmenlerle birlikte işbirliği yaparak ÖD sürecinde çalışmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Xu ve Brown (2016) tarafından önerilen ÖPDO modelinin daha kapsamlı olması ve aynı zamanda öğretmenlerin ÖD bilgi, algı ve uygulamalarını da içermesinden dolayı bu model bu çalışmanın şekillendirilmesinde kullanılmıştır.



Şekil 2: Öğretmenin Pratikteki Değerlendirme Okuryazarlığı-ÖPDO (Xu ve Brown, 2016, s. 155)

Çalışmanın önemi ve alana katkısı

Bu alan tarama çalışmasının amacı, Türkiye kapsamında ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin ÖD yeterlikleri üzerine son on yılda gerçekleştirilmiş çalışmaların analiz edilerek belirli genel özelliklerini (ör. yöntem, katılımcı), hangi amaçlarla gerçekleştirildiklerini, ulaşılan sonuçları ve önerileri belirlemektir. Bu çalışma sonuçları ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin ÖD yeterlikleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalara geniş bir bakış açısıyla bakmamızı sağlayarak hangi alanların çalışıldığı, nerelerde eksiklerin olduğu ve ne tür önerilerin yapıldığını göstererek bu alanda çalışan araştırmacılara rehberlik edecektir. Farklı bir ifadeyle bu çalışma ÖD okuryazarlığı ile ilgili daha geniş ve gerçekçi bir resim ortaya koymamızı sağlayacaktır. Bunun yanında ÖD okuryazarlığı modeli kapsamında incelenen çalışmaların hangi alanlarda yoğunlaştığı ve hangi alanlarda boşlukların olduğu belirlenerek alandaki araştırmacıların tekrarlanan çalışmalara değil de boşlukların olduğu alanlara yönelmelerini sağlamak bu çalışmanın önemli çıktılarında biri olacaktır. Bununla birlikte hem incelenen çalışmaların önerileri hem de bu çalışma kapsamında yapılacak öneriler hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi konusunda çalışan eğitimcilere, MEB'e ve eğitim fakültelerindeki akademisyenlere öğretmenlerin ÖD okuryazarlıklarının geliştirilmesi ile ilgili katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada sadece Türkiye'de ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin ÖD yeterlikleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de fen bilimleri alan öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilen ÖD çalışmalarının genel özellikleri nelerdir?
 - a) Bu çalışmalar hangi alanlarda ve hangi yıllarda gerçekleştirilmiştir?
 - b) Gerçekleştirilen çalışmalarda katılımcılar kimlerdir?
 - c) Bu çalışmalarda veriler hangi veri toplama araçları ile toplanmıştır?
 - ç) Bu çalışmaların araştırma türleri nedir? Bu türler içerisinde baskın bir tür var mıdır?
 - d) Gerçekleştirilen çalışmalar hangi bağlamlarda ve nasıl yapılmıştır?
 - e) Bu çalışmalarda katılımcılar arasında bir karşılaştırma yapılmış mıdır?
 - f) Bu çalışmalarda ÖD okuryazarlığı bütün olarak mı yoksa bileşenler bazında mı çalışılmıştır? Hangi bileşenler daha çok, hangileri daha az çalışılmıştır?
2. İncelenen çalışmalar hangi amaçlarla gerçekleştirilmiş, hangi önemli sonuçlara ulaşılmış ve hangi tavsiyelerde bulunulmuştur?

Yöntem

Çalışmanın türü

Bu çalışma bir alan yazın taraması olup içerik analizi yöntemlerinden betimsel içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel içerik analizi; aynı konu alanında gerçekleştirilmiş nitel ve nicel çalışmaların nitel bir anlayışla ve eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesi, bulguların değerlendirilerek yorumlanması, incelenen çalışmaların benzer ve farklı yönleri üzerine odaklanılarak alana sağladıkları katkıların ve sınırlılıkların belirlenmesini içermektedir (Çalık & Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizinde amaç belli bir alanda gerçekleştirilen çalışmaların bulgularını, bütüncül sonuçlara ulaşmak amacıyla anlamlı bir şekilde birleştirerek, çalışılan alanla ilgili gerçekçi ve bütüncül bir resim ortaya koymak ve bu alanda çalışan araştırmacılara bir başvuru kaynağı oluşturmaktır (Bondas & Hall, 2007). Bu araştırma kapsamında ulaşılan çalışmalar, araştırma soruları kapsamında tek tek analiz edilmiş, kodlanmış, ulaşılan sonuçlara göre özet tablo/grafikler geliştirilmiş ve gerekli durumlarda yüzde/frekanslar verilmiştir.

Verilerin toplanması ve araştırmaya dâhil edilme kriterleri

Araştırmanın ilk basamağına verilerin toplanması için kullanılacak anahtar kelimelerin seçimiyle başlanmıştır. Bu amaçla ÖD üzerine gerçekleştirilmiş örnek araştırmalar (ör. Şenyurt & Özer Özkan, 2017) göz önüne alınarak kullanılacak anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu çalışmada; “ölçme ve değerlendirme, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, ölçme ve değerlendirme bilgisi, ölçme ve değerlendirme algısı, ölçme ve değerlendirme anlayışı, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, alternatif ölçme ve değerlendirme, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, biçimlendirici ölçme ve değerlendirme” gibi anahtar kelimeler ve bu anahtar kelimelerin İngilizceleri de kullanılarak ulusal ve uluslararası kaynaklardan verilere ulaşılmıştır. İlgili çalışmalara ulaşmak amacıyla araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar için Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM, DergiPark, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, EBSCOhost, ERIC ve SPRINGER veri tabanları taranmıştır. Daha sonra elde edilen çalışmaların bu araştırmaya dahil edilip edilmemesiyle ilgili kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler; a) çalışmanın 2007-2017 yılları arasında yayınlanmış olması, b) çalışmaların Türkiye’de gerçekleşmiş olması, c) çalışmada doğrudan ortaöğretim biyoloji, fizik ve kimya öğretmen veya öğretmen adaylarının ÖD yeterliklerinin çalışılmış olması, d) çalışmaların makale, tez ya da tam metin bildiri olarak yayınlanmış olması ve e) aynı çalışmanın tez, bildiri ve makale olması durumunda sadece makalenin çalışmaya dahil edilmesidir. Araştırmaya dahil edilmeyecek çalışmalar içinde; a) erişime açık olmaması, b) özet olarak basılan bildiriler olması, c) yalnızca herhangi bir ölçme aracının etkililiği üzerine yapılan çalışma olması, d) esas amacın katılımcıların PAB’ını incelemek olması ve e) diğer branş öğretmenleriyle

birlikte ortaöğretim biyoloji, fizik ve kimya öğretmen veya öğretmen adaylarının katılımcı olarak alındığı çalışma olması durumunda inceleme dışında tutulmuştur. İlk etapta 83 çalışmaya erişilmiş daha sonra kriterlere göre yapılan elemeler sonucunda bu çalışmanın amacına uyan 15 makale, 2 tez ve 2 bildiri olmak üzere Ek 1’de gösterilen 19 çalışma bu araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin kodlanması

Elde edilen 19 çalışmanın kodlanmasına başlanmadan önce kullanılacak kodlar belirlenmiştir. Kodları belirlemek amacıyla meta-sentez ve içerik analizi ile ilgili gerçekleştirilen alandaki çalışmalar gözden geçirilmiş ve çalışmaların genel özelliklerini belirten katılımcı türü, veri toplama aracı vb. betimsel kodlar oluşturulmuştur. Çalışmaların odaklandıkları ÖD okuryazarlığı bileşenleri için ise Xu ve Brown (2016) tarafından önerilen ÖD okuryazarlığı modeli (Şekil 2) göz önüne alınarak ilgili bileşenler kodlar olarak belirlenmiş ve kodlamada kullanılmıştır. Tablo 1’de verilen veri analiz formu, bu araştırmada incelenen çalışmaların kodlanması ve analizinde kullanılmıştır. Veri analizi sırasında her bir çalışmaya rastgele 1’den 19’a kadar kodlar verilmiş ve bu kodlar bulguların sunulmasında kullanılmıştır.

Tablo 1: Çalışmaların incelenmesinde kullanılan veri analiz formu

Veri Analiz Formu
Çalışmanın adı
Çalışmanın yılı
Çalışma kodu
Çalışmanın amacı
Çalışılan bağlam
Çalışılan alan
Anlık mı / Boylamsal mı?
Çalışma türü ve deseni
Katılımcı türü ve örneklem
Veri toplama aracı
Veri analiz yöntemi
İncelenen ÖD-OY bileşenleri
Karşılaştırma türü ve bileşeni
Çıkan önemli sonuçlar
Temel öneriler

Veri analizi ve güvenilirliğin sağlanması

Verilerin analizi için belirlenen kodları içeren veri analiz formu kapsamında bir Microsoft Excel dosyası oluşturulmuştur. İlgili çalışmalar okunarak ilgili kodlara göre analiz edilmiş ve analiz sonuçları excel dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra analiz edilen veri sonuçlarına göre birinci araştırma sorusunun kapsamını oluşturan betimsel kodlar için ana ve alt temaları göstererek her bir araştırma sorusuna cevap verebilecek şekilde tablolar ve grafikler oluşturulmuş ve gerekli görüldüğünde yüzde ve frekanslarda kullanılarak bulgular sunulmuştur. Bu sayede okuyucuların ilgili tablo ve grafiklere bakarak bulgular hakkında genel bir fikir sahibi olmaları amaçlanmıştır. İkinci araştırma sorusu için ise incelenen çalışmaların amaçları, sonuçları ve önerileri için tablolar oluşturulmuş ve sonuçları gösteren tablolar incelenen çalışmalardan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Ayrıca bulgular kısmında kullanılan her bir tablo ve grafik metin içi açıklamalarla desteklenmiştir.

Veri güvenliğini sağlamak amacıyla kodlama sırasında incelenen çalışmalar uzun bir süre zarfında incelenmiş ve elde edilen bilgiler excel dosyasına gerekli durumlarda birincil kaynaktan birebir aktarılarak analiz için geniş bir veri kaynağı oluşturmuştur. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlamalar iki ay arayla farklı zaman diliminde araştırmacı tarafından tekrarlanmış ve kodlamalar arası kararlılığa bakılarak uyumsuzluklar giderilmiştir. Veri analiz sonuçlarının son hâli ise fen eğitimde doktora yapmakta olan başka bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlama güvenirliliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülü ile kodlayıcılar arasındaki tutarlılık % 93 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular iki araştırma sorusuna cevap verecek şekilde sunulmuştur. İlk araştırma sorusu için belirli betimsel ölçütlere göre yapılan analiz sonuçları özetlenerek verilmiştir. Bu kısım kendi içerisinde iki alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar: (I) Çalışmaların yayınlandığı yıl, çalışılan alan, kullanılan yöntem, katılımcı türü, veri toplama araçları, gerçekleştikleri bağlam ve veri toplama süreci; (II) ÖD okuryazarlığının nasıl çalışıldığı (karşılaştırmalı, bileşenleri ile ve bileşen ilişkilerine bakarak) ve hangi bileşen ya da bileşenleri üzerine odaklanıldığının analizidir. İkinci araştırma sorusu için ise genel olarak incelenen çalışmaların amaçları, sonuçlarının benzer ve farklı yönleri ve önerileri de dikkate alınarak alana sunmuş oldukları katkılar özetlenmiştir.

İlk araştırma sorusu ile ilgili bulgular

1. Farklı ölçütler kullanılarak çalışmaların analiz edilmesi

Bu bölümde incelenen 19 araştırmanın yayınlandığı yıl, çalışılan alan, kullanılan yöntem, katılımcı türü, veri toplama araçları, gerçekleştikleri bağlam ve veri toplama süreci ile ilgili bilgiler Tablo 2'de özetlenmiştir. Tablo 2'ye bakıldığı zaman ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin ÖD yeterlikleri ile ilgili çalışmaların 2008, 2009 ve 2014 yıllarında artış gösterdiği, 2007 ve 2011 yıllarında ise herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı dikkat çekmektedir. Son yıllarda ise iki çalışmanın gerçekleştiği görülmektedir.

Çalışmaların fen bilimleri disiplini olarak tercihlerine bakıldığı zaman ise Tablo 2’den de görüleceği gibi çalışmaların fizik öğretmenleri/öğretmen adayları üzerine daha fazla yoğunlaştıklarını, kimya öğretmenleri üzerine ise yalnızca bir çalışmanın gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Yine çalışmalardan beş tanesinin biyoloji öğretmenleri/öğretmen adayları ve beş tanesinin ise biyoloji, fizik ve kimya öğretmenleri/öğretmen adaylarını birlikte içerecek şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Örneklem türüne bakıldığı zaman ise çalışmaların genellikle öğretmen aday ve öğretmenlerle gerçekleştirildiği fakat öğretim görevlisi veya öğretim üyesiyle gerçekleştirilen çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir.

Tablo 2: Çalışmaların farklı boyutlara göre dağılımı

Kategoriler	Boyutlar	f(%)	Çalışma Kodları
Yıl	2007	-	-
	2008	3(16)	9, 11, 13
	2009	3(16)	6, 8, 10
	2010	1(5)	16
	2011	-	-
	2012	2(11)	14, 17
	2013	1(5)	1
	2014	3(16)	2, 7, 12
	2015	2(11)	3, 15
	2016	2(11)	4, 5
Alan	2017	2(11)	18, 19
	Biyoloji	5(26)	1, 4, 7, 8, 17
	Fizik	8(42)	5, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19
	Kimya	1(5)	6
Yöntem	Birlikte	5(26)	2, 3, 9, 15, 18
	Nitel	8(42)	3, 4, 5, 6, 8, 11, 16, 17
	Nicel	8(42)	2, 7, 9, 13, 14, 15, 18, 19
Örneklem	Karma	3(16)	1, 10, 12
	Öğretmen adayları	10(53)	2, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15
	Öğretmen	9(47)	1, 3, 6, 8, 9, 16, 17, 18, 19
Veri Toplama Araçları	Öğretim görevlisi/üyesi	-	-
	Ölçek	1(5)	7
	Anket	11(63)	1, 2, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19
	Açık uçlu veri toplama formu	7(37)	3, 4, 10, 12, 14, 15, 17
	Mülakat/Görüşme	5(26)	1, 5, 8, 10, 11
	Gözlem	1(5)	9
	Ders planı veya materyali	2(11)	12, 13
	Ölçme araç ve dokümanları	3(16)	1, 6, 16
Bağlam	Özel bir bağlam belirtilmemiş	13(64)	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 18, 19
	Öğretmenlik eğitimi derslerinde (örk., ÖÖY, ÖD)	6(32)	4, 10, 11, 12, 13, 14
	Hizmet içi eğitim sürecinde	-	-
	Pedagojik formasyon derslerinde	-	-
Veri Toplama Süreci	Anlık durum araştırması	18(95)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
	Boylamsal araştırma	1(5)	9

İncelenen araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine baktığımız zaman araştırmacıların daha çok nitel (%42) ve nicel (%42) yöntemleri tercih ettikleri, karma yöntemi (%16) ise daha az tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmacıların bu yöntemleri kullanırken hangi veri araçlarıyla veri toplamayı tercih ettiklerine bakarsak, Tablo 2’den de görüleceği gibi anketlerin daha çok tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmacıların açık uçlu veri toplama formu, mülakat, ölçme araç ve dokümanları, ders planı ve materyalleri, gözlem ve ölçekleri de veri toplamak amacıyla kullandıkları görülmektedir. Araştırma verilerinin nasıl bir bağlamda ve ne kadarlık bir zaman diliminde toplandığına baktığımız da ise çalışmaların büyük bir çoğunluğu (%64) belirli bir bağlamda veri toplamazken, çalışmaların %36’sı ise öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmen adaylarının almış oldukları ‘Ölçme ve Değerlendirme’ ve ‘Özel Öğretim Yöntemleri’ gibi dersler bağlamında verilerini topladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde ve öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sürecinde gerçekleştirilen bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Yine incelenen araştırmaların ne kadarlık bir zaman diliminde katılımcıların ÖD yeterliklerini incelediklerine baktığımızda ise araştırmaların büyük çoğunluğunun (%95) anlık olarak veri topladıklarını ve sadece bir (%5) çalışmanın ÖD yeterliğini boylamsal olarak çalıştığını görmekteyiz.

II. Araştırmalarda odaklanılan ÖD okuryazarlığı bileşenleri ve karşılaştırmaları

Bu bölümde Xu ve Brown (2016) tarafından önerilmiş olan ÖD okuryazarlığı modelinin bileşenleri kullanılarak incelenen çalışmaların hangi bileşen ya da bileşenler üzerine odaklandıkları belirlenmiştir. Ayrıca incelenen çalışmalarda herhangi bir karşılaştırma yapılıp yapılmadığı da incelenerek sonuçları bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 3’e bakılırsa incelenen 19 çalışmanın 13 tanesinin ÖD okuryazarlığı modelinin ÖD bilgi altyapısı bileşeni üzerine odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte bu 13 çalışmadan 6’sının kavrama, 3’ünün uygulama ve 2’sinin ise hem kavrama hem de uygulama bileşenlerini içerdiği görülmektedir. ÖD bilgi altyapısı bileşenini incelediğimiz zaman çalışmaların genellikle ÖD teknikleri (11), ölçülen davranış (8) ve ölçme sonuçlarını yorumlama ve iletme (7) alt bileşenleri üzerine gerçekleştiği, alan bilgisi ve PAB (1) ile not verme bilgisi üzerine (2) ise çok az çalışıldığı görülmektedir. Dönüt verme (yazılı ve sözlü), öz ve akran değerlendirmesi ve ÖD’de etik bilgisi alt bileşenleri üzerine ise hiç çalışılmadığı belirlenmiştir. Tablo 3’e bakıldığında incelenen 19 çalışmanın 13’ünün ÖD kavrayışları üzerine gerçekleştiği ve bu çalışmalarda ise genelde katılımcıların ÖD ile ilgili algısı (2, 13), tutumu (10, 11), görüşü (4, 5, 6, 8, 9, 18), öz-yeterliliği (7), amaçları (14), tercihleri (15) gibi duyuşsal kabiliyetleri üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir. 19 çalışmanın 9’unda ise katılımcıların ÖD ile ilgili uygulamalarına odaklanıldığı fakat bu çalışmaların neredeyse hepsinin (8) katılımcıların ifade edilen uygulamalarını belirlediği, sınıf ortamındaki gerçek uygulamalar üzerine ise sadece bir çalışmanın gerçekleştirildiği görülmüştür.

Tablo 3: Çalışmalarda incelenen ÖD okuryazarlığı bileşenleri

Tür	f	Çalışılan ÖD Okuryazarlığı Bileşeni	Çalışma Kodu	f	
Tek bir ÖD okuryazarlığı bileşeni çalışanlar	13*	Alan bilgisi ve PAB	10	1	
		ÖD teknikleri	3, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19	11	
		ÖD amaçları	11, 12, 13, 15	4	
		Ölçülen davranış	10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19	8	
		ÖD ile ilgili bilgi altyapısı	Not verme bilgisi	15, 19	2
		Dönüt verme (yazılı/sözlü)		-	
		Öz ve akran değerlendirmesi		-	
		ÖD yorumlama ve iletme bilgisi	10,11, 12, 14, 16, 17, 19	7	
		ÖD etik bilgisi		-	
		13*	ÖD kavrayışı	ÖD ile ilgili bilişsel ve duyuşsal değerleri	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18
9*	ÖD uygulaması	İfade edilen uygulama	3, 6, 8, 9, 15, 17, 18, 19	8	
		Gözlenen uygulama	12	1	
Çoklu ÖD okuryazarlığı bileşeni çalışanlar	6	Bilgi + Kavrama	4, 10, 11, 13, 14, 18	6	
	3	Bilgi + Uygulama	3, 12, 19	3	
	1	Kavrama +Uygulama	6	1	
	2	Bilgi + Kavrama + Uygulama	9, 15	2	

*İncelenen çalışmalardan bazıları birden fazla bileşen üzerine odaklandığı için toplam sayı 19'u geçmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında ÖD okuryazarlığının birden fazla bileşeni üzerine yapılan çalışmalar da görülmektedir. Bu çalışmalardan 6'sı katılımcıların hem ÖD bilgisi hem de ÖD kavrayışları üzerine, 3'ü bilgi ve uygulama bileşenleri üzerine ve 1'i ise ÖD kavrayışları ve uygulamaları üzerine gerçekleştirilmiş. İncelenen çalışmalardan yalnız 2'si ÖD okuryazarlığının üç temel bileşenini göz önüne alarak katılımcıların ÖD kimliklerini incelemiştir.

Diğer taraftan analiz edilen 19 çalışmanın, katılımcıların ÖD okuryazarlığını çalışırken karşılaştırma yapıp yapmadıkları da incelenmiştir. Tablo 4'ten de görülebileceği gibi 19 ça-

lışmanın 5'inde kıyaslama yapılmıştır. Bu kıyaslamalardan 1'i katılımcıların ÖD bilgisini branşlarına göre kıyaslarken; katılımcıların ÖD uygulamaları 2 çalışmada branşlarına, mesleki deneyimlerine ve cinsiyetlerine göre kıyaslanmıştır. 2 çalışma ise katılımcıların ÖD tercihlerini okul türü, deneyim ve branşlara göre kıyaslamıştır.

Tablo 4: ÖD okuryazarlığı karşılaştırması yapan çalışmalar ve karşılaştırma türleri

Karşılaştırma Yapılan Bileşen/ler	Karşılaştırma Türü	Çalışma Kodu	Çalışma Sayısı
ÖD bilgisi	Branşlar arası	2	1
ÖD kullanımı	Branşlar arası, Deneyim, Cinsiyet	9, 18	2
ÖD tercihleri	Okul türü, Deneyim, Branş	1, 5	2

İkinci araştırma sorusu ile ilgili bulgular

İncelenen ÖD okuryazarlığı çalışmalarının amaçları, sonuçları ve önerileri

Bu bölümde incelenen 19 araştırmanın hangi amaçlarla gerçekleştirildiği, sonuç olarak ne buldukları ve ne tür önerilerde buldukları özetlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde analiz edilen çalışmaların büyük bir bölümünün katılımcıların ÖD ile ilgili görüş ve tercihlerini, ÖD uygulamalarını ve uygulamada karşılaştıkları sorunları ve ÖD ile ilgili algı, tutum ve öz-yeterlilikleri gibi duyuşsal yönelimlerini belirlemeyi amaçladıkları görülmektedir. Bunun yanında bazı çalışmalarda katılımcıların alternatif ÖD teknikleriyle ilgili bilgi ve yeterlikleri, uyguladıkları sınav sorularının bilişsel özellikleri ve ÖD amaçlarının da belirlenmesi hedeflenmiştir.

Tablo 5: İncelenen çalışmaların amaçlarına ilişkin veriler

Amaçlar	Kodu	f
ÖD teknikleriyle ilgili görüş ve tercihlerin belirlenmesi	4, 5, 13, 15, 18	5
ÖD tekniklerinin uygulanması ve uygulamada karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi	1, 3, 11, 17, 19	5
ÖD ile ilgili duyuşsal yönelimlerin (ör. tutum, algı, öz-yeterlilik) belirlenmesi	2, 7, 10, 12,	4
Alternatif ÖD teknikleriyle ilgili bilgi ve yeterliklerinin değerlendirmesi	8, 9	2
Uygulanan sınav sorularının hangi hedef davranışları ölçtükları ve öğretmenlerin bu sınav sorularını hazırlarken dikkat ettikleri unsurların belirlenmesi	6, 16	2
ÖD amaçlarının açığa çıkarılması	14	1

Tablo 5'te belirtilen amaçlarla gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları incelenmiş ve katılımcıların ÖD yeterlikleri ile ilgili bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir. Tablo 6'daki sonuçlar kısmını incelenen araştırma bulgularından bizim çıkardığımız sonuçları, sonuçlarla ilgili detaylar kısmını ise çıkarılan sonuçların dayandırıldığı araştırmalardan yapılan örnek alıntılarını içermektedir. Yine benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların kodları ve frekansları ise Tablo 6'nın diğer sütunlarında verilmiştir. Sonuçları özetleyecek olursak, katılımcıların alternatif ÖD teknikle-

rine, geleneksel tekniklere nazaran daha fazla değer verdikleri fakat uygulamada öğrencilerden, sistemden ve kendilerinden kaynaklanan bazı sebeplerden dolayı geleneksel teknikleri kullandıkları görülmektedir. Bunun yanında katılımcılar daha çok öğrenci ve öğretmen olarak deneyim edindikleri, hazırlanması, uygulanması ve puanlanması kolay olan geleneksel ÖD tekniklerini alternatif ÖD tekniklerine göre daha çok tercih ettiklerini belirtmektedirler. Katılımcılar ÖD sürecinde daha çok üniversite sınavı gibi sınavları göz önünde bulundurarak düşük seviyeden bilişsel davranışları daha çok ölçerken üst düzey bilişsel davranışları ise hedef davranışlar arasında olmasına rağmen ölçmemektedirler.

Tablo 6: Çalışmalardan elde edilen sonuçlar

Sonuçlar	Sonuçlar ile ilgili detaylar	Benzer Sonuca Ulaşan Çalışma Kodları	f
Fen bilimleri alan öğretmen/öğretmen adayları öğrenciden (örk., isteksizlikleri, bilgi-beceri eksikliği), sistemden (ör. LYS-YGS soru tarzının uyuşmaması, zaman sorunu, kalabalık müfredat) ve kendilerinden (örk., bilgi ve tecrübe eksikliği, alan bilgisi, kağıt yükü, ön hazırlık) kaynaklanan sebeplerden dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamayı tercih etmemektedirler.	<p>Öğretmen görüşlerine göre, alternatif ölçme tekniklerini hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenciden kaynaklanan güçlüklerin; öğrencilerin ilgisizliği ve alternatif ölçme teknikleri hakkındaki bilgi-beceri yetersizlikleri nedenlerinde yoğunlaştığı bulgusu elde edilmiştir (Bayat & Şentürk, 2015, s. 126).</p> <p>Bu çalışmada öğretmen soru formunun uygulanması sonucunda biyoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarının kullanımında karşılaştıkları sorunların başında üniversite giriş sınavındaki sorularla bu tekniklerin örtüşmemesi, zaman yetersizliği, öğretmenlerin bu tekniklerle ilgili bilgi eksikliği ve hazırlanmasının zorluğunun geldiği tespit edilmiştir (Aksu, 2013, s. 118).</p> <p>Diğer taraftan çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sınıflarda uygulayamadıkları saptanmıştır. Buna neden olarak öğretmenler yeni değerlendirme yaklaşımının öğretmenlere kağıt yükü getirmesi, zaman alıcı olması ve ön hazırlık istemesi gibi görüşler ileri sürülmüştür (İrez & Yavuz, 2009, s. 156).</p>	1, 3, 6, 8, 10, 11, 19	7
Fen bilimleri alan öğretmen/ öğretmen adayları teoride alternatif/ tamamlayıcı ÖD araçlarına değer verdikleri halde uygulamada geleneksel ÖD araçlarını kullanılmaktalar.	<p>Bulgulara göre öğretmen adayları genel olarak kendilerini biçimlendirici boyuta yakın hissetmektedirler ki bu yeni paradigmanın paralelinde bir farkındalık durumuna işaret etmektedir...Veriler bütünsel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının henüz yeni müfredatın talep ettiği öğretmen davranışlarını gerçekleştirebilecek bir algı altyapısına sahip olmadığı anlaşılmaktadır (Ayдын, Delice ve Gürel, 2014, s. 194).</p> <p>Yapılan sıralamalar incelendiğinde, geleneksel ölçme araçlarından olan doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar ve kısa cevaplı testlerin sırasıyla 1, 3, 4 ve 5. sıralarda yer aldığı görülürken tamamlayıcı ölçme araçlarından olan grup halinde sunular, portfolyo, proje ve performans görevlerinin ise sırasıyla 2, 6, 7 ve 8. sıralarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, çalışma kapsamında ele alınan ölçme araçlarından geleneksel olarak tanımlanabilecek ölçme araçlarının öğrencilerin değerlendirilme tercihleri içerisinde daha üst sıralarda yer alırken tamamlayıcı ölçme araçlarının sıralamada daha aşağılarda yer almıştır (Şahin, Boztunc-Öztürk & Taşdelen-Teker, 2015, s.102).</p>	1, 2, 5, 8, 9, 13	6
Fen bilimleri alan öğretmen/öğretmen adayları geleneksel ölçme araçlarını alternatif ölçme araçlarına göre daha çok tercih etmektedirler.		7, 9, 15, 17, 18, 19	6

Fen bilimleri alan öğretmenleri düşük seviyeden bilgi ve beceriyi ölçmekte ve tüm kazanımları değil de sınavlarda çıkabilecek kazanımları ölçmekte.	Öğretmenlerin sınav sorusu hazırlarken öğrenci hedef davranışlarını yeterli düzeyde dikkate almadıkları ve daha çok ÖSS'ye yönelik soru sordukları tespit edilmiştir... Öğrencilerin öğrenmelerinden ziyade okul başarı notlarının daha önemli olduğu ve bu yüzden sınavlarda öğrencilerin kolaylıkla cevaplayabileceği bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındaki sorulara yer verildiği sonucuna varılmıştır (Demircioğlu & Demircioğlu, 2009, s. 194).	6, 9, 16, 17, 19	5
Fen bilimleri alan öğretmen/öğretmen adayları ÖD sürecini yapılandırmacı yaklaşımın önermiş olduğu şekilde algılamaktalar ama algılarını uygulamaya dönüştürmede zorlanmaktalar.	According to the quantitative results, the pre-service physics teachers' assessment literacy was quite high. Findings obtained from the qualitative analyses were compatible with the quantitative results. However, the study revealed gaps between assessment literacy in theory and practice. In other words, the participants learned the concepts of constructivist assessment literacy; however, they could not internalise them successfully. Therefore, they were in lower assessment literacy position when it came to their implementation. Content knowledge may be a reason for why the pre-service physics teachers performed differently during the implementation than they declared (Oğan-Bekiroğlu & Sütük, 2014, s. 361)	3, 8, 10, 11, 13	5
Fen bilimleri alan öğretmen/öğretmen adayları alternatif ÖD yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip değiller.	Çalışmada öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgi düzeylerinin diğer araçlara/ uygulamalara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını/ araçlarını kullanma alışkanlıkları incelendiğinde, en sık kullanılan iki değerlendirme aracının problem çözme ve soru-cevap olduğu belirlenmiştir. En fazla önem verilen ve güven duyulan iki araç derse katılım ve gayret olmasına rağmen, bu uygulamanın kullanım düzeyi soru-cevap ve problem çözmeye göre düşük çıkmıştır (Nazlıççek & Akarsu, 2008, s. 28).	2, 9, 13, 15	4
Alternatif ÖD araçlarıyla ilgili öz-yeterlilikleri yüksek olduğu halde öğretmenler bu yöntemleri uygulamada sorunlar yaşamakta.	Çalışmanın öncelikli temel amacına ulaşmak için yürütülen anket verilerinin analizinden öğretmen adaylarının düşüncelerinde geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımının yerini alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine bıraktığı ancak bu yöntemlerin kullanımı hakkında öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu çıkarılabilir. Diğer bir deyişle çalışmaya katılan öğretmen adaylarının teorik olarak yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsemekle birlikte pratikte geleneksel yaklaşımın etkisi altında oldukları düşünülebilir (Sağlam-Arslan, Avcı ve İyibil, 2008).	1, 3, 8, 13	4
Öğretmenler öğrencileri değerlendirirken çabalarını, performanslarını ve derse katılımlarını göz önüne almaktalar.	Öğretmenlerin öğrencilere not verirken en çok göz önünde bulundukları kriterler "Öğrencinin dönem başından itibaren artan bir performans göstermesi", "Öğrencinin gayreti ile öğrenmeye çaba göstermesi" ve "Öğrencinin derse katılımı" şeklindeki kriterler olduğu görülmektedir. Bu kriterlere göre öğrencinin derse karşı ve öğrenmeye karşı gösterdiği performans önem arz etmektedir (Tanuğur, 2017, s. 71).	17, 19	2
Uygulamalı bir şekilde avantajları gösterilince öğretmen adayları alternatif ÖD araçlarını (yapılandırılmış grid) kullanmaya daha istekli olmaktadır.	Regarding the data obtained at the end of the research, it was concluded that using structured grid contributed towards pre-service biology teachers better understanding of the subject, it had positive effects on eliminating misconceptions after determining them, it removed students' weaknesses, it raised student curiosity, it facilitated teachers' work, the subjects were taught and learned in a fun way and it promoted student participation and permanent learning (Daşdemir, 2016, s. 245)	4	1

Katılımcıların ÖD ile ilgili algıları aslında yapılandırmacı yaklaşımın tavsiye etmiş olduğu biçimlendirici/tamamlayıcı ÖD ile uyumlu olsa da bu algılarını uygulamaya dönüştürmede zorlandıkları araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Yine katılımcıların alternatif ÖD teknikleri ile ilgili öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu görülmüş olsa da bu tekniklerle ilgili bilgi seviyelerinin yeterli olmadığı göze çarpmaktadır. Katılımcıların öğrencilere not verirken ÖD sürecinde öğrencilerin performanslarının yanında çabalarını ve derse katılımlarını da göz önüne aldıkları görülmektedir. Son olarak ise uygulamalı bir şekilde alternatif ÖD tekniklerinin faydaları ve uygulama süreci konusunda tecrübe sahibi olmaları sağlanırsa katılımcıların bu teknikleri uygulamada daha çok istekli oldukları görülmektedir.

İncelenen araştırmaların bulgular ışığında sundukları öneriler Tablo 7’de özetlenmiştir. Bu önerilerden ilki, özellikle öğretmenlerin alternatif ÖD tekniklerini uygulamadıkları veya uygulamada sıkıntılar yaşadıkları sorunundan yola çıkarak araştırmacılar, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenerek gerekli bilgi, istek ve uygulama deneyiminin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine üniversite sınavı gibi ulusal sınavlardaki soru tarzı ile ortaöğretim fen bilimleri programının gerektirdiği soru tarzlarının örtüşmesinin sağlanması da incelenen çalışmalarda önerilmiştir. Başka bir öneri ise öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında farklı ÖD tekniklerini uygulama, sonuçlarını, avantaj ve dezavantajlarını tartışma ve ölçme sonuçlarına göre ölçme tekniğini veya öğretimi nasıl revize edecekleriyle ilgili deneyimler yaşatmaktır. Yine öğretmen adaylarıyla ilgili olan diğer bir öneride ise öğretmen adaylarına alternatif ÖD teknikleriyle ilgili bilgi ve uygulama fırsatlarının sunulması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmacılar tarafından; a) ders kitaplarında süreç odaklı ÖD tekniklerine yer verilmesi, b) MEB tarafında farklı ÖD tekniklerini içeren erişime açık bir platformun kurulması, c) müfredatın yenilenerek fiziksel imkânların artırılması, uygun okul kültürü ve ortamının oluşturulması ve sınıf mevcutlarının azaltılması, ç) tüm bilişsel seviyeleri içerecek şekilde soru hazırlama kabiliyetlerinin geliştirilmesi, d) ÖD derslerinin alanla ilişkilendirilmesi ve okul deneyimi derslerinin ÖD uygulamalarını içerecek şekilde tasarlanması ve e) alternatif ÖD tekniklerinin başarılı uygulamalarını ve puanlamasını içeren kılavuz kitaplar hazırlanması gibi önerilerde de bulunulmuştur

Tablo 7: İncelenen çalışmalarda sunulan öneriler.

Öneriler	Çalışma kodu	f
Hizmet içi eğitimle alternatif ÖD bilgi eksiklikleri giderilmeli.	1, 3, 4, 9, 18, 19	6
Üniversite sınavı gibi sınavlardaki soru tarzı ile programın gerektirdiği soru tarzının örtüşmesi sağlanmalı.	1, 3, 10, 18, 19	5
Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına farklı ÖD araçlarını uygulama, tartışma ve revize etme şeklinde bu yöntemleri kullanma fırsatı verilmeli.	11, 13, 15	3
Öğretmen adaylarının eğitiminde alternatif ÖD ile ilgili gerekli bilgiler verilmeli ve farklı teknikleri uygulamalı bir şekilde öğrenmeliler.	1, 4, 17	3
Ders kitaplarında daha çok süreci ölçen ölçme tekniklerine yer verilmeli.	1, 4, 13	2
MEB tarafından erişime açık bir ÖD bankasını içeren bir platform kurularak öğretmenlerin kullanımına sunulmalı.	18, 19	2
Müfredat yeniden düzenlenmeli, fiziksel olanaklar, okul kültürü ve ortamı artırılmalı ve sınıf mevcutları azaltılmalı.	10, 19	2
Öğretmenler sınavlarda tüm hedefleri ölçmeli ve düşük seviyeden öğrenmenin yanında üst seviyeden de öğrenmeyi ölçmeli. Öğretmenler farklı seviyeden soru hazırlama konusunda yetiştirilmeli.	6, 16	2
ÖD dersleri alanla ilişkilendirilmeli ve okul deneyimi dersleri yeniden tasarlanmalı.	2	1
Okul deneyiminde ki danışman öğretmenler, alternatif ÖD konusunda öğretmen adaylarına örnek olmalı.	4	1
Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntemlerine bakış açısının değişmesi durumu derinlemesine araştırılmalı.	5	1
Uygulama sonucunda öz yeterlilik algısı düşük çıkan bireyler de, dersin müfredatı ve işleniş sırasında kullanılan öğretim yöntemleri gözden geçirilerek, öz yeterlilik algısının yükseltilmesine ilişkin çalışmalar yapılmalı.	7	1
Alternatif ÖD tekniklerini uygulama ve puanlamasını içeren kılavuz kitaplar hazırlanmalı.	1	1
Kavram haritaları hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının ÖD tutumlarının ölçülmesinde kullanılmalı.	12	1
Örnek bir ünite seçilerek bunun üzerinden alternatif ÖD ile bir ders nasıl anlatılır şeklinde örnek bir uygulama sağlanmalı.	19	1

Tartışma ve öneriler

Araştırma kapsamında incelenmiş olan 19 çalışmanın çoğunlukla biyoloji ve fizik öğretmenleri/öğretmen adaylarıyla ilgili yapıldığı belirlenmiştir. Kimya öğretmenleri/öğretmen adaylarının ÖD okuryazarlıkları üzerine ise sadece bir çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu anlamda kimya öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının ÖD okuryazarlıkları üzerine daha fazla çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Diğer taraftan ilgili araştırmaların bulgularına bakıldığında, araştırma verilerinin öğretmenler veya öğretmen adaylarından elde edildiği görülmüştür. Ancak ilgili öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli rolleri olan fen bilimleri öğretim elemanları üzerine gerçekleştirilen herhangi bir çalışma ile karşılaşılmaştır. Öğretmenler genelde öğrenciliklerinde ÖD'yi nasıl ve hangi tür yöntem ve tekniklerle deneyimledilerse kendi öğrencilerini de bu yöntem ve tekniklerle benzer şekilde değerlendirme yönelimindedirler (Cowie, Cooper, & Ussher, 2014; Hill, Gunn, Cowie, Smith, & Gilmore, 2014). Başka bir deyişle öğretmenlik eğitimi sırasında derslerine giren öğretim elemanlarının ÖD konusundaki yaklaşım ve uygulamaları, öğretmenlerin ÖD okuryazarlıklarını etkilemektedir. Bu yüzden öğretim elemanlarının da ÖD okuryazarlıklarının incelenmesi gerekmektedir. Bunun için öğretim elemanlarının öğretmen adayları için hedeflenen ÖD bilgisi, algısı ve uygulamalarını ne ölçüde destekleyebildiklerini ortaya koymak ve öğretim elemanlarının ÖD yeterlikleri ve ÖD okuryazarlığı konusunda öğrencilerine rol model olmadaki başarılarını belirlemek önemlidir. Bu konu çalışılması gereken önemli alanlardan biri olarak göze çarpmaktadır.

İncelenen araştırmaların hangi yöntemlerle gerçekleştirildiklerine yönelik bulgulara bakıldığında genelde nicel ve nitel yöntemlerle ÖD okuryazarlığı konu alanının çalışıldığı belirlenmiştir. Karma yöntemin ise az sayıda (3) çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Bundan dolayı karma yöntemle yapılan araştırmaların sayısının artması fen bilimleri öğretmenlerinin ÖD okuryazarlığı ile ilgili farklı bakış açılarını gösterebileceği için önemlidir. Yine benzer şekilde incelenen araştırmaların çoğunluğunda veri toplama aracı olarak anket, ölçek ve açık uçlu veri toplama formunun kullanıldığı göze çarpmaktadır. Katılımcıları, ÖD okuryazarlıklarını bu tür veri toplama araçlarıyla belli bir şablona göre ifade etmeye zorlamak bazı olumsuzluklara neden olabilir. Özellikle katılımcılardan bu araçlarla elde edilen veriler sınırlı olabilir ve bu veriler, güvenilir bilgiye erişmemize engel olabilir. Bunun yerine daha esnek olmak ve katılımcıların uygulamaları üzerine odaklanıp pratikteki ÖD okuryazarlıklarını incelemek daha sağlıklı ve güvenilir sonuçlar verecektir. Çünkü yapılan araştırmalar öğretmenlerin/öğretmen adaylarının ifade ettikleri ÖD okuryazarlıkları ile uygulamadaki ÖD okuryazarlıklarının farklı olduğu ve hatta bazı durumlarda da birbiriyle çeliştiklerini göstermektedir (Box, Skoog, & Dabbs, 2015; İzci, 2013; Lyon, 2011).

Araştırmaların nasıl bir bağlam ve süreç içerisinde gerçekleştiğiyle ilgili bulgular incelendiğinde, araştırmaların çoğunluğunda herhangi bir özel bağlam belirtilmediği belirlenmiştir. Bu bulguların %32'sinin ise öğretmenlik eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının almış oldukları 'Ölçme ve Değerlendirme' ve 'Özel Öğretim Yöntemleri-I/II' gibi dersler kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sırasında, pedagojik formasyon programı veya okul deneyimi dersi kapsamında gerçekleştirilmiş olan herhangi bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu kapsamda hizmet içi eğitim süreci gibi farklı bağlamlardaki öğretmenlerin/öğretmen adaylarının ÖD okuryazarlıklarının incelenmesi zengin bir veri kaynağı yaratacağı için katılımcıların ÖD okuryazarlıklarıyla ilgili daha geniş bilgi sahibi olmamızı sağlayabilir. İncelenen araştırmaların veri toplama süreçlerine baktığımızda ise sadece bir çalışmanın belli bir süreç içerisinde veri toplanarak gerçekleştirildiği, diğer tüm araştırmaların ise sadece anlık veri toplanarak yapıldığı görülmektedir. Katılımcıların ÖD okuryazarlıklarıyla ilgili anlık veriler toplanarak ÖD yeterliklerini betimlemenin faydalı olduğu fakat yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çünkü katılımcıların ÖD okuryazarlıklarının süreç içerisinde nasıl geliştiği, hangi etkenlerden olumlu veya olumsuz etkilendiği, teorideki ÖD okuryazarlığını uygulamaya dönüştürmede hangi tür zorluklarla karşılaştıklarını belirlemeden öğretmenlerin/öğretmen adaylarının ÖD okuryazarlıklarını desteklemek bu çalışma alanında çeşitli zorluklara neden olabilir. Bu zorluklar ancak süreç içerisinde veriler toplanarak görülebilir ve öğretmenlere bu konuda nasıl yardımcı olunacağına karar verilebilir.

Bu çalışmanın amaçlarından biri de araştırmaların Xu ve Brown'ın (2016) hazırladığı ÖD okuryazarlığı modelindeki bileşenlerden hangileri üzerine odaklandıklarını belirlemektir. Tablo 3'te verilen bulgulara bakıldığında araştırmalardan 13'ünün ÖD bilgi altyapısı, 13'ünün ÖD kavrayışı ve 9'unun ise ÖD uygulamalarını içerecek şekilde katılımcıların ÖD okuryazarlıklarını incelediği belirlenmiştir. ÖD bilgi altyapısına bakıldığında çalışmaların çoğunluğunun katılımcıların ÖD teknikleri, ÖD amaçları, ÖD ile ölçtükleri davranışlar ve ÖD yorumlama ve iletme üzerine gerçekleştiği görülmektedir. Fakat katılımcıların alan bilgisi ve PAB (1), dönüt verme bilgisi, öz ve akran değerlendirme bilgisi ve ÖD etik bilgisi üzerine ise çok az çalışmanın olması dikkat çekmektedir. ÖD sürecinin öğretimi destekleme amacıyla kullanılmasının öğrenmeyi ve motivasyonu olumlu etkilediğinin ortaya çıkmasıyla (Black & Wiliam, 2006; Vogelzanga & Admiraal, 2017) son zamanlarda ÖD'nin biçimlendirme rolü üzerine vurgu yapılmaktadır. ÖD'nin öğrenmeyi desteklemesi için öğretmenlerin ÖD sonuçlarını geri dönüt vermede ve dersi revize etmede etkili kullanması biçimlendirici ÖD'nin temel taşlarından biri olarak bilinmektedir (Gotwals & Birmingham, 2016; Harsman & Yeziarski, 2015). Bu yüzden her öğretmenin etkili geri dönüt verme sürecini ve özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Etkili dönüt vermenin temel özelliklerinden biri de yeterli alan bilgisine sahip olmaktır çünkü öğretilen konuyla ilgili öğrencilerin zorlandıkları ve yanlış anladıkları yerlerin tespit edilmesi ve bunların düzeltici bildirimler ile öğrencilere

sunulması, konuyla ilgili detaylı bir alan bilgisine sahip olmadan gerçekleştirilemez (Kang v.d., 2014; Nixon v.d., 2017). Bunun yanında hem etkili dönüt vermede hem de dersi revize ederek öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmada PAB kritik öneme sahiptir. Zira PAB'ı yeterli seviyede geliştirmemiş öğretmenler hem kendi alanlarına özgü ÖD teknikleri ve üst düzey öğrenmeyi ölçecek soruları geliştirmede hem de etkili yöntemler kullanarak dönüt verme ve derslerini revize etmede zorlanmaktadır (Barnhart & Es, 2015; Haug & Ødegaard, 2015). Bununla birlikte, fen bilimleri öğretmenlerin ÖD okuryazarlıkları üzerine yapılan çalışmalarda PAB konusuna çok yer verilmediği görülmüştür. Temel hedefi PAB incelemek olan çalışmalarda ise PAB modelinin bir parçası olan ÖD sürecinin yüzeysel olarak incelendiği görülmüştür (Aydın & Boz, 2012). Yine benzer şekilde öğrencilerin de değerlendirme sürecine aktif katılımlarını sağlayan öz ve akran değerlendirme üzerine de odaklanılmaması alanyazında önemli bir boşluk oluşturmaktadır çünkü araştırmalar öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmanın ve öğrencilerin ÖD sürecine katılımlarının öğrenme ve motivasyonu arttırdığını göstermektedir (Fletcher & Shaw, 2012; İzci, 2016). Diğer taraftan ÖD etik bilgisi de önemlidir çünkü öğretmenlerin ÖD sonuçlarını kullanmada, saklamada ve iletmede dikkat etmeleri gereken etik özellikleri bilmesi ve ÖD sürecini adaletli bir şekilde gerçekleştirmesi önemlidir (Xu & Brown, 2016).

Tablo 3'te göze çarpan diğer bir sonuç ise katılımcıların ÖD uygulamalarını inceleyen 9 çalışmadan yalnızca 1'inin katılımcıların gerçek ÖD uygulamalarını incelediği diğer 8 çalışmanın ise ifade edilen uygulama üzerinden gerçekleştiğidir. Eğer hedef, öğretmenlerimizin pratikteki ÖD okuryazarlıklarını geliştirerek araştırmacıların ve MEB'in (2018) de vizyon edindiği gibi ÖD sürecini öğrencilerinin öğrenmesini değerlendirme ve destekleme amacıyla kullanmalarını sağlamak ise öğretmenlerin gerçek ÖD uygulamalarına odaklanmak zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlerin ifade ettikleri ÖD uygulamaları ile gerçekteki ÖD uygulamaları örtüşmemektedir (Box v.d., 2015; İzci, 2013; Lyon, 2011). Tablo 3'e baktığımızda katılımcıların ÖD okuryazarlıklarının bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını da içerecek şekilde bütüncül olarak ÖD okuryazarlığını inceleyen sadece 2 çalışmaya rastlanılmıştır. Bu yüzden tüm ÖD okuryazarlığı bileşenlerini göz önüne alarak öğretmenlerin ÖD okuryazarlıklarının çalışılması alana daha geniş katkılar sağlayacak ve bize Türkiye'deki ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin ÖD yeterlikleri ile ilgili daha gerçekçi bir tablo sunacaktır.

İncelenen araştırmaların hangi amaçlarla gerçekleştiklerine baktığımızda Tablo 5'ten de görülebileceği gibi çalışmaların çoğunluğunda katılımcıların ÖD ile ilgili görüşleri, kullanmayı tercih ettikleri ÖD yöntemleri, ÖD uygulamaları, karşılaştıkları güçlükler ve ÖD ile ilgili algı, tutum ve öz-yeterlilik gibi duyuşsal yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaçların belirlenmesinin alana katkı sağlayacağını ve öğretmenlerin ÖD okuryazarlıklarını belli ölçüde yansıtacağını düşünmekle birlikte yeterli olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte daha dar çerçevede ve detaylı net bilgiler elde edebileceğimiz alt amaçlarla çalışmaların yapılması da alana önemli katkılar sağlayabilir. Bu tür amaçlara şunları örnek verebiliriz; a) öğretmenler öğrencilerinin öğrenmesini nasıl ve hangi yollarla açığa çıkarmaya çalışmaktalar ve bu süreçte alana özgü yöntemleri ne ölçüde kullanmaktalar, b) öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili elde edilen verileri nasıl yorumlayıp kullanmaya çalışmaktalar, c) öğrencilerden elde edilen ÖD sonuçlarını kullanmaları öğrenmeyi veya motivasyonu artırıcı nitelikte mi, d) öğretmenler nasıl geri dönüt vermekteler ve e) öğretmenler hangi yollarla derslerini revize etmekteler.

İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ülkemizdeki ortaöğretim fen bilimleri alan öğretmenleri/öğretmen adaylarının ÖD okuryazarlıkları ile ilgili mevcut durumu görme fırsatı vermektedir. Bu sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin/öğretmen adaylarının teoride ÖD süreci algılarının biçimlendirici/tamamlayıcı ÖD ile uyumlu olduğu ve alternatif ÖD tekniklerine değer verdiklerini göstermesine rağmen pratikte farklı nedenlerden dolayı geleneksel teknikleri kullanmaları ya da kullanmayı planlamaları ulaşılan en önemli sonuçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer sonuçlara uluslararası diğer çalışmalarda da ulaşılmış ve öğretmenlerin/öğretmen adaylarının farklı sebeplerden dolayı teoride düşündüklerini uygulamaya dönüştürmede sorun yaşadıkları görülmüştür (Box v.d., 2015; Harshman & Yezierski, 2015; İzci, 2013; Lyon, 2011; Otero, 2006). Bizim gibi yeni gelişmekte olan ve programlarını sık sık revize eden ülkelerde bu tür teori-pratik uyumsuzluğu doğaldır çünkü bu süreç öğretmenleri kendi inançlarıyla çevresel inançlar arasında bir denge kurmayı ve daha sonrasında da öğretmenlerden inanç ve uygulamalarını değiştirmeyi beklemektedir (Lee, 2004). Bu yüzden, ülkemizin de gerçekleştirmeye çalıştığı bu tür reform süreçlerinde, teori-pratik dengesizliğini oluşturan etmenleri belirleyip bunların üstesinden gelerek teori ile pratiğin örtüşmesi konusunda öğretmenlerin/öğretmen adaylarının desteklenmesi çok önemlidir (Box v.d., 2015). ÖD okuryazarlığını etkileyen etmenleri İzci (2016) dört temel başlıkta incelemiştir ve bunlar; a) öğretmenden kaynaklı faktörler, b) öğretimin gerçekleştiği ortamdaki kaynaklanan faktörler, c) dışsal faktörler ve d) kaynaklarla ilgili faktörlerden oluşmaktadır. Öğretmen kaynaklı faktörler öğretmenin ÖD bilgisi, ÖD algısı, ÖD deneyimi gibi öğretmenden öğretmene değişen etmenleri içermekte ve öğretmenin ÖD ile ilgili vereceği kararları şekillendirmektedir. Öğretimin gerçekleştiği ortamla ilgili faktörler; öğretmenin ÖD ile ilgili kararını etkileyen sınıf ortamı, okul politikası, öğrenci özellikleri, velilerin istekleri ve kültürel-sosyal tercihlerden oluşmaktadır. Dışsal faktörler ise eğitim politikaları, uygulanan ulusal sınavlar (ör. üniversiteye giriş sınavı) ve ders kitaplarını içermektedir. Kaynaklarla ilgili faktörler ise öğretmenin hizmet içi eğitime alınma durumu, zaman yetersizliği, kalabalık müfredat ve yeterli ÖD materyalinin olmaması gibi etmenleri içermektedir. Öğretmenlerin ÖD okuryazarlıklarını ve uygulamalarını geliştirmeyi hedefleyen araştırmacıların bu faktörleri göz önünde bulundurmaları başarılı olmada kendilerine yardımcı olacaktır.

İncelenen araştırmaların bulguları ışığında verdikleri öneriler de bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Tablo 7’de özetlenmiş olan önerilere bakıldığında araştırmacıların çoğunlukla kritik öneme sahip olmasından dolayı hizmet içi eğitim ve öğretmenlik eğitimi süreci aracılığıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ÖD okuryazarlıklarının desteklenmesini önerdikleri görülmektedir. Bu önerilerin bir kısmı ÖD bilgi altyapısının geliştirilmesi üzerine odaklanmakta diğer bir önemli kısmı ise ÖD uygulamalarına da bu süreçte önem verilmesi gerektiği ve uygulamalı bir eğitimin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunları, İzci’nin (2016) önermiş olduğu ÖD uygulamalarını etkileyen faktörler modeline göre değerlendiresek, önerilerin büyük çoğunluğunun öğretmen kaynaklı etmenler üzerine odaklandığı bazılarının ise öğretim ortamına (ör. okul kültürü ve ortamı artırılmalı ve sınıf mevcutları azaltılmalı), dışsal faktörlere (ör. ulusal sınavlardaki soru tarzı) ve kaynaklarla ilgili faktörlere (ör. alternatif ÖD tekniklerini uygulama ve puanlamasını içeren kılavuz kitaplar hazırlama) odaklandığı görülmektedir. Fakat incelenen çalışmaların amaçlarının genel olmasından dolayı detaylı ve yol gösterici önerilerden ziyade, genel öneriler verildiği görülmektedir. Bunun yerine spesifik ve net öneriler, öğretmenlerin ÖD okuryazarlığının incelenmesine ve geliştirilmesine daha fazla katkı sağlayabilir. Örneğin; kimya öğretmenlerinin alanlarının doğası gereği öğrencilerin öğrenmesini açığa çıkarmak amacıyla kimyasal bir olgunun makroskobik, mikroskobik ve sembolik boyutlarının hangi tür ölçme araçlarıyla ölçülebileceği ve bu ölçme araçlarını geliştirirken nelere dikkat etmeleri gerektiğiyle ilgili öneriler gibi.

Sonuç olarak bu çalışmada ortaöğretim fen bilimleri öğretmenleri/öğretmen adayları üzerine ülkemizde gerçekleştirilen 19 çalışma detaylı bir şekilde incelenerek ilgili alanla alakalı mevcut durum ve araştırma boşlukları eleştirel bir bakış açısıyla sunulmuştur. Fakat her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da sınırlılıkları vardır. Bunlardan ilki bu çalışmanın sonucu sadece incelenen 19 çalışmanın bulgularıyla sınırlıdır ve ortaöğretim fen bilimleri için geçerlidir. Yeni araştırmalar ortaöğretim fen bilimleri üzerine gerçekleştirilen daha fazla çalışmaya ulaşarak daha kapsayıcı sonuçlara ulaşabilirler. Bununla birlikte farklı öğretmenlik alanlarındaki katılımcıların ÖD okuryazarlıkları üzerine de çalışmalar yapılarak ilgili alandaki öğretmenlerin ÖD okuryazarlıkları ile ilgili bir sonuca ulaşılabilir. Diğer taraftan bu çalışma yazarın incelenen çalışmaları okumasına, incelemesine ve yorumlamasına dayalı olduğundan ilgili yazarın alan uzmanlığıyla sınırlıdır. Farklı yazarlar aynı çalışmalardan yola çıkarak farklı yorumlara da ulaşabilirler.

Kaynakça

- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do? In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 205–221). The Netherlands: Springer.
- Aydın, S. & Boz, Y. (2012). Fen öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının derlenmesi: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 479-505.
- Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45(1), 83-93.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). *Developing a theory of formative assessment*. In J. Gardner (Eds.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.
- Bondas, T., & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121. doi:10.1177/1049732306295879
- Box, C., Skoog, G., & Dabbs, J. M. (2015). A case study of teacher personal practice assessment theories and complexities of implementing formative assessment. *American Educational Research Journal*, 52(1), 956–983.
- Cowie, B., Cooper, B., & Ussher, B. (2014). Developing an identity as a teacher assessor: Three student teacher case studies. *Assessment Matters*, 7, 64-89.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Döş, B. (2016). Analyzing the alternative assessment applications for the development of teaching: Review of literature. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 215-228.
- Fletcher, A. & Shaw G. (2012). How does student-directed assessment affect learning? Using assessment as a learning process. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 6, 245-263.
- Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P., Shavelson, R. J., . . . Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21, 360–389. doi:10.1080/08957340802347852
- Gotwals, A. W., & Birmingham, D. (2016). Eliciting, identifying, interpreting, and responding to students' ideas: Teacher candidates' growth in formative assessment practices. *Research in Science Education*, 46(1), 365–388.
- Haug, B. S., & Ødegaard, M. (2015). Formative assessment and teachers' sensitivity to student responses. *International Journal of Science Education*, 37(4), 629-654.
- Harshman, J., & Yezierski, E. (2015). Guiding teaching with assessments: High school chemistry teachers' use of data-driven inquiry. *C Chem. Educ. Res. Pract.*, 16(1), 93 103.

- Hill, M. F., Gunn, A., Cowie, B., Smith, L. F., & Gilmore, A. (2014). Preparing primary and early childhood initial teacher education students to use assessment in teaching. *Assessment Matters*, 7, 4-23.
- İzci, K. (2013). *Investigating high school chemistry teachers' perceptions, knowledge and practices of classroom assessment*. (Unpublished PhD Thesis), Columbia, MO, University of Missouri-Columbia
- İzci, K. (2016). International and external factors affecting teachers adoption of formative assessment to support learning. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 10(8), 2541-2548.
- Kang, H., Thompson, J. & Windschitl, M. (2014). Creating opportunities for students to show what they know: The role of scaffolding in assessment tasks. *Science Education*, 98(4), 674–704. DOI 10.1002/sce.21123
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 28–37.
- Lee, O. (2004). Teacher change in beliefs and practices in science and literacy instruction with English language learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 65–93.
- Looney, A., Cumming, J., Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2016.1268090
- Lyon, E. G. (2011). Beliefs, practices, and reflection: Exploring a science teacher's classroom assessment through the assessment triangle model. *Journal of Science Teacher Education*, 22(5), 417-435. DOI: 10.1007/1097201192414
- Lyon, E. G. (2013). What about language while equitably assessing science? Case studies of preservice teachers' evolving expertise. *Teaching and Teacher Education*, 32, 1-11.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB. (2013). *Ortaöğretim kimya dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. 19.03.2018 tarihin de http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- National Research Council. (2012) *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nixon, R. S., Hill, K. M. & Luft, J. A. (2017) Secondary science teachers' subject matter knowledge development across the first 5 years, *Journal of Science Teacher Education*, 28(7), 574-589, DOI: 10.1080/1046560X.2017.1388086
- Otero, V. K. (2006). Moving beyond the “get it or don't” conception of formative assessment. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 247–255. doi:10.1177/0022487105285963
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Smith, L. K., & Southerland, S. A. (2007). Reforming practice or modifying reforms? Elementary teachers' response to the tools of reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(3), 396 - 423.
- Stiggins, R. J. (2008). *An introduction to student-involved assessment FOR learning*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Şenyurt, S. & Özer Özkan, Y. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653, 2017.
- Vogelzang, J. & Admiraal, W. F. (2017). Classroom action research on formative assessment in a context-based chemistry course. *Educational Action Research*, 25(1),155-166, DOI: 10.1080/09650792.2016.1177564
- Xu, Y. & Brown, G.T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58(1), 149-162

Ekler

Ek-1: İncelenen çalışmalar ve kodları

Kod	Türü	Çalışmalar
1	Tez (Dr.)	Aksu, Ö. (2013). <i>Biyoloji öğretmenlerinin uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen öğrenci görüşleri</i> . Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
2	Makale	Aydın, E., Delice, A. & Gürel, C. (2014). Matematik ve fen öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sürecinin temel bileşenleriyle ilgili görüşleri. <i>Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 3(1), 186-197.
3	Makale	Bayat, S. & Şentürk, Ş (2015).Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. <i>Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> 4(1), 118-135
4	Makale	Daşdemir, İ. (2016). Views of pre-service biology teachers on structured grid. <i>Journal of Turkish Science Education</i> , 13(4), 237-247.
5	Makale	Demir, C., Adıgüzel, M. R., Polat, S., Bal, S., & İz, H. (2016). Fizik ve fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. <i>International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education</i> , 5(4), 8-12.
6	Makale	Demircioğlu, G. & Demircioğlu, H. (2009).Kimya öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların hedef davranışlar açısından değerlendirilmesi. <i>Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)</i> , 3(1), 80-98.
7	Bildiri	İlhan, F. & Katırcıoğlu, H. (2014). <i>Biyoloji öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek hazırlama çalışması</i> . 11.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 11-14 Eylül tarihleri arasında sözlü bildiri olarak Adana da sunulmuştur.
8	Makale	İrez, S. & Yavuz, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının getirdiği değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüş ve uygulamaları. <i>M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 30(1), 137 – 158.
9	Makale	Nazlıççek, N. & Akarus, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. <i>Eğitim ve Bilim</i> 33 (1), 18-29.
10	Makale	Ogan-Bekiroglu, F. (2009) Assessing assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes, <i>International Journal of Science Education</i> , 31(1), 1-39
11	Makale	Ogan-Bekiroglu, F. (2008). Utilization of attitude maps in evaluating teachers' attitudes towards assessment. <i>Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching</i> , 9(1), 1-13.
12	Makale	Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, F. (2014) Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice, <i>The Curriculum Journal</i> , 25(3), 344-371
13	Makale	Sağlam-Arslan, A., Avcı, N. & İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. <i>D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi</i> 11, 115-128

- 14 Bildiri Suzuk, E., & Ogan-Bekiroglu, F. (2012). *Pre-service physics teachers' intentions toward classroom assessment*. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012)Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69, 854-863.
- 15 Makale Şahin M. G., Boztunç-Öztürk, N. & Taşdelen-Teker G. (2015). Öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri ölçme araçlarının belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6 (1), 95-106.
- 16 Makale Kocakaya, S. & Gönen, S. (2010). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions according to Bloom's taxonomy. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), 1-14.
- 17 Makale Kılıç, S., Baştürk, K. & Kurt, H. (2012). Assessment and evaluation techniques being used in classrooms by biology teachers. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 111-124.
- 18 Makale Kolomuç, A. (2017). Subject-specific science teachers' views of alternative assessment. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 18(8), 1-17.
- 19 Tez(Y1.) Tanuğur, B. (2017). *Fizik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve karşılaştıkları zorluklar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
-

SECONDARY SCIENCE TEACHERS' ASSESSMENT LITERACIES IN TURKEY: A DESCRIPTIVE CONTENT ANALYSIS

Extended abstract

Introduction

Assessment forms a critical component of instruction and can be used to support, assess and certify student learning (Black & Wiliam, 2006). However, constructivist view of learning highlights that supporting learning should be the primary purpose for using classroom assessment rather than using assessment to evaluate students' learning to provide grades (Stiggins, 2008; Vogelzanga & Admiraal, 2017). As the research results for using assessment for formative purposes showed that assessment can support learning and motivation of students (Black & Wiliam, 2006; Vogelzanga & Admiraal, 2017), educators and policymakers have started to provide more space for formative assessment in educational curricula to encourage teachers engage in formative assessment practices. However, without preparing teachers for how to design and practice assessment formatively, it is difficult to make formative assessment practices happen in real classrooms since teachers are keys for translating planned curricula into real teaching (Smith & Southerland, 2007). Thus it is important for teachers to poses sophisticated assessment literacy levels if we want them to practice the planned curricula including assessment aspect of the curricula too. As a first step, the study aims to determine Turkish secondary science teachers' assessment competencies, practices and difficulties they face during practices by reviewing studies conducted within the last decade.

In order to achieve its aim, the study uses assessment literacy model developed by Xu and Brow (2016) as a lens to plan and analyze the current study. The model also guided us to develop the research questions that we addressed through the study. The main research questions that guide the study were: What are the general characteristics of the studies conducted on Turkish secondary science teachers' assessment literacies? What were the aims, results and suggestions of the reviewed studies?

Method

The study was a literature review in nature and used descriptive content analysis, one of the content analysis methods, to analyze the results. The data sources included the 19 studies published between 2007 and 2017 and found by searching different databases including Google Scholar, TUBITAK ULAKBIM, DergiPark, Higher Education Dissertation Center, EBSCOhost, ERIC and Springer. While we reached 83 studies through our searches of the databases, 19 studies including 15 articles, 2 proceedings and 2 theses that met the inclusion

criteria of the study were reviewed. A data analysis form was developed to code the data and excel forms used for coding. For the reliability of the coding process, the author coded all reviewed studies twice at two different time frames.

Results

The results of the literature review for the general characteristic of the studies showed that the studies mostly conducted on biology and physics teachers' assessment literacy while just one study was conducted on chemistry teachers. There were fewer studies conducted with mix method than qualitative and quantitative methods. The results also showed that there was not any study conducted on educators that prepare the secondary science teachers. Most of the studies used surveys and questionnaires to collect data while there was just one study engaged in a longitudinal process to collect its data. Furthermore, most of the studies provided no information about the contexts their studies take place or they provided courses in teacher education programs as a context to conduct their studies. Yet, we did not find any study that conducted in the contexts of professional development or alternative certification programs to explicitly study Turkish secondary science teachers' assessment literacies.

The results for the components of the assessment literacy showed that the studies mostly aimed to reveal ways of assessments and cognitive demands of the assessments teachers used. However, we did not find any studies that aimed to explore secondary school science teachers' knowledge of feedback, peer and self-assessment and assessment ethics. Furthermore, we found that, except one study, the studies conducted on teachers' assessment practices used teachers' self-reported practices as data sources rather than focusing on their real assessment practices.

Discussion and conclusion

Assessment literacy is an important concept that teachers need to develop in order to assess and support student learning. Thus as educators we need to find ways to prepare teachers to understand and practice assessment in a way to aid learning and provide effective instruction. However, without focusing on real classroom practices, it is difficult to change teachers' assessment practices as desired. More research should be conducted on real assessment practices including teachers' feedback, peer and self-assessment and equitable assessment practices since feedback and peer/self-assessment are critical components for engaging students in assessment and learning processes to support learning.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 17 / Yaz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 17 / Summer 2018

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE STRES AZALTMAYA YÖNELİK BİR PROGRAM: BİLİNÇLİ FARKINDALIK

A PROGRAM TO REDUCE STRESS IN UNIVERSITY STUDENTS: MINDFULNESS

Volkan DEMİR

Ahmet DEMİR

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE STRES AZALTMAYA YÖNELİK BİR PROGRAM: BİLİNÇLİ FARKINDALIK

Volkan DEMİR¹

Ahmet DEMİR²

Öz: Bu çalışmanın amacı, stresi azaltmaya yönelik bilinçli farkındalık temelli terapi programı hazırlamak ve üniversite öğrencilerinde programın etkililiğini değerlendirmektir. Bu etkinin değerlendirilmesi için yarı deneysel bir yöntemle başvurulmuş, kontrol grupsuz ön-test son-test deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul’da çocuk gelişimi bölümü birinci ve ikinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 29 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sekiz oturumdan oluşan 90 dakika süren programda, nefese odaklanma, farkındalık meditasyonu, burada ve şimdiye dikkatli bir biçimde konsantre olmak, beden farkındalığı gibi bilinçli farkındalık yöntemleri kullanılmıştır. Terapi programının değerlendirilmesinde katılımcıların stres düzeylerini belirlemek amacıyla “Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)” kullanılmıştır. Ölçme araçları, çalışma grubuna program öncesinde ön-test, programın bitiminde ise son-test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretili Sıra Testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, bilinçli farkındalık temelli terapi programı sonrasında çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, Stres, Üniversite öğrencileri.

Giriş

Günlük yaşamın kaçınılmaz bir parçası hâline gelen stres, bireyin ve toplumların yaşamları içerisinde karşılaştıkları en önemli psikolojik sorunlar arasında yer almaktadır (Korkmaz ve Ceylan, 2012; Yurtsever, 2009). Stres, Selye tarafından “vücudun herhangi bir dış uyarana verdiği özel olmayan tepki” şeklinde tanımlanmıştır (Selye, 1977). Stres kavramı ile ilgili diğer tanımlar ise şu şekildedir: Cüceloğlu stresi “bireyin fizik ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir” şeklinde tanımlarken, Lazarus ise, “kişinin kendisinden kaynaklanan bireysel dayanma gücünü aşan, bireye göre kendisini tehdit eden fizyolojik ve psikolojik bir etki toplama” şeklinde tanımlamıştır (aktaran Ekinci ve Ekici, 2003).

1) Doktora Öğrencisi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, demir.volkan@outlook.com,

2) Psikolog, Klinik ve Adli Psikoloji Derneği, ahmetdmr54@gmail.com

Günümüz modern toplumunda yaşam şartlarının hızlı bir şekilde değişmesi, bireylerin ruhsal ve bedensel sınırlarını zorlamış ve bu duruma karşı yeni tepkiler geliştirmesini zorunlu kılmıştır. Sürekli gelişmek ve değişmek zorunda kalan birey bu durumun getirdiği stresi günlük yaşamının bir parçası hâline getirmiştir (Turan ve Poyraz, 2015). Bireylerde bir zorlama sonucunda ortaya çıkan stres olgusunda dikkat edilmesi gereken; stresi meydana getiren her zaman başlı başına bir olay ya da durum olmadığıdır. Burada önemli olan, karşılaşılan durum ya da olayın birey üzerinde bir baskı ve zorlanma uyandırmasıdır. Birey bu zorlanma veya baskı karşısında stres tepkisini geliştirmektedir (Yurtsever, 2009).

Üniversite dönemi kaçınılmaz bir biçimde artı ve eksileriyle, inişleri ve çıkışları ile toplumun bir aynasıdır (Rosovsk, 1998). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşu, toplumsal sağlığın önemli unsurlarından biridir (Kaya vd., 2007). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrenciler stresi; üzüntü, bunaltı, gerginlik ve gündelik yaşamda bireyin üzerinde baskı unsuru olan faktörlerin bir arada toplanması biçiminde tanımlamışlardır (Deniz ve Yılmaz, 2005). Bu dönemde uyum problemleri, okulda yaşanan problemler, aile ve sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar öğrenciler üzerinde stres yaratmaktadır (Dyson ve Renk, 2006). Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin stres düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Ülev, 2014; Weinstein vd., 2009).

Bireylerin yaşamlarına bu derece tesir eden stres kavramı tarihin çok eski dönemlerinden beri varlığını sürdürmekte ve bilimsel çalışmalara konu olmaktadır (Belen, 2016; Çebi ve Erdoğan, 2014; Demir ve Yıldırım, 2017). Stres ile baş etmede çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Jannati vd., 2011). Geçmişte karşılaşılan travmatik yaşantılar ve özellikle erken çocukluk döneminde bakım verenler ile deneyimlenen ilişkiler psikodinamik terapinin çalışma konusunu oluşturmaktadır (Özmen ve Önen, 2005). Erken çocukluk çağındaki yaşantılar sonucunda edinilen bilgiler temel inanç ve düşünce sistemini oluşturmaktadır. Erken yaşantılar sonucunda oluşan düşünce sistemi bireylerin ilerleyen dönemlerde kendilerine ve yaşadıkları çevreye dair algılarını şekillendirir (Beck, 2001, Türkçapar, 2009). Bilişsel terapinin amacı, yerleşik işlevsel olmayan düşüncelerini akılcı, fonksiyonel olan düşünceler ile değiştirmektir (Türkçapar, 2009). Bilişsel-davranışçı terapinin etkinliğine yönelik bir çok araştırılma yapılmıştır (Chinaveh vd., 2010, Leung vd., 2011). Duygu odaklı yaklaşımlarda ise stres faktörlerinin ortaya çıkarmış olduğu zorlayıcı duyguları kabul etmeyi ve bu duygularla uzlaşmaya çalışılarak stresin meydana getirdiği olumsuz duygular kontrol altına alınmaya çalışılır (Turan ve Poyraz, 2015). Stres ile baş etmek için geliştirilen yöntemlerden bir tanesi de bilinçli farkındalık temelli müdahalelerdir (Carmody vd., 2009; Demir, 2014; Semple, 2010). Shapiro, Astin, Bishop ve Cordova (2005) çalışmalarında bilinçli farkındalık stres azaltma programının özdenetimi, duygu ve düşüncedeki esnekliğin artırması ile kişinin yaşamında strese yol açan unsurlarla başa çıkabilme yeteneğinin geliştiğini rapor etmişlerdir.

Farkındalık (mindfulness), bireyin dikkatini anlık yaşantılara odaklamasından ve içsel süreçlerini gözlemlemesinden oluşan zihin ve beden pratiğidir. Farkındalık meditasyonu olarak adlandırılan bu uygulamada içsel deneyimler yargısızca, kabul etme ile gözlemlenmektedir (Kabat-Zinn, 2005). Farkındalık süreci dikkatin istemli bir biçimde ve yargılamadan anlık yaşantıların akışına yöneltilmesidir (Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli farkındalık (mindfulness) ise geçmişte yaşanan veya gelecekte planlanan olası yaşantıları duyguların etkisinde kalmadan anı kabul ederek onaylamak şeklinde tanımlanmaktadır (Bishop vd., 2004).

Temelini Doğu'da uygulanan meditasyon tekniklerinden alan farkındalık pratiğinde dikkat, nefes alıp-vermeye, beden duyularına, düşüncelere ve duygulara odaklanmaktadır (Kabat-Zinn, 2005). Bilinçli farkındalık (mindfulness) pratikleri son yıllarda artan bir şekilde klinik psikoloji alanında bilişsel ve davranışsal tedavilere ek olarak kullanılmakta (Cash ve Whittingham, 2010) ve tüm bunlara paralel olarak son yıllarda bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramı araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Baer, 2003; Bao, Xue ve Kong, 2015; Can, 2017; Demir, 2017; Chiesa and Serretti, 2010; Keçeli, 2017; Kocaoğlu, 2017; Öz, 2017; Wang ve Kong, 2014). Bilinçli farkındalık temelli terapi programının bireylerin depresyon düzeylerinde azaltıcı etkiye sahip olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Bédard vd., 2013; Demir, 2015; Kenny ve Williams, 2007; Kaviani, Javaheri ve Hatami, 2011; Williams, 2008). Ayrıca bu terapi programının bireylerin depresyon düzeylerini azaltmakla beraber depresyonun tekrar nüksetme durumunu azalttığı çeşitli çalışmalarla saptanmıştır (Kuyken vd., 2008; Teasdale vd., 2000; Ma ve Teasdale, 2004; Segal vd., 2012; Williams ve Kuyken, 2012). Bilinçli farkındalık temelli terapi programı anksiyete üzerinde de yatıştırıcı etkiye sahiptir (Demir, 2017; Kaviani, Javaheri ve Hatami, 2011). Panik bozukluğu (Kim vd., 2009), sosyal fobi (Piet, Hougaard, Hecksher ve Rosenberg, 2010) gibi kaygı bozukluklarında bilinçli farkındalık temelli terapilerin olumlu etkileri çeşitli çalışmalarca ortaya konmuştur. Farkındalığı temel alan stresi azaltmaya yönelik uygulamaların kronik ağrı çeken kanser hastalarında, diyabet hastalarında, madde kullanımı olan bireylerde, obeziteli bireylerde, insomnia hastalarında, anksiyete bozuklukları gibi ruhsal problemler yaşayan birçok hastada önemli koruyucu etkileri olduğu ve bu bireylerin yaşam kalitelerini artırdığı çeşitli çalışmalarca belirlenmiştir (Arch ve Ayers, 2013; Larouche, Lorrain ve Cote, 2015; Moosaviani vd., 2012; Miller, Fletcher ve Kabat-Zinn, 1995; Kristofersson, 2012; Nyklíček ve Kuijpers, 2008; Smith vd., 2005; Tovote vd., 2014; Tsang vd., 2012; Witek-Janusak vd., 2008; Whitebird vd., 2009; Tsang vd., 2012).

Rinpoche (2006) farkındalık alıştırmalarını, “dinginlik içinde kalmak” veya “sükunetle durmak” şeklinde tanımlamıştır. Bu açıdan bilinçli farkındalık, bireyin kendi yaşadıklarını ve çevresinde yaşananları eleştirmeden ve yargılamadan koşulsuz bir biçimde kabul edebilme becerisidir (Roemer vd., 2008). Stres yapıcı etmenlerin ortaya çıkardığı uyarılmanın farkındalığı, bilinçli farkındalık alıştırmaları ile artırılır, böylece denge durumuna daha hızlı bir

dönüş sağlanır (Hayes ve Feldman, 2004; Kabat-Zinn, 1990). Bilinçli farkındalık pratiklerinin kullanıldığı programlar depresyon, kanser ve kalp hastalıkları gibi birçok alanda sağlık çalışanları tarafından kullanılmaktadır (Praisman, 2008). Barnes ve arkadaşları (2007) çalışmalarında, bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin ilişkilerinde yaşadıkları olası bir çatışma durumunda daha az duygusal stres gösterdiklerini ve yaşanan çatışma sonrasında daha düşük düzeyde kaygı yaşadıklarını bildirmişlerdir. Yaygın anksiyete bozukluğu olan bireylere uygulanan bilinçli farkındalık temelli müdahale sonrasında katılımcıların anksiyete ve stres düzeylerinde azalma, yaşam kalitesi puan ortalamalarında ise artış görülmüştür (Craigie vd., 2008). Carlson ve arkadaşları (2001) tarafından bilinçli farkındalık temelli egzersizlerin uygulandığı bir grup çalışmasında katılımcıların stres belirtilerinin anlamlı düzeyde azaldığı gözlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan literatür taramasında ülkemizde bilinçli farkındalık temelli terapi programının bireylerin stres düzeylerine etkisinin araştırıldığı deneysel çalışmalara sınırlı sayıda rastlanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın deneysel bir çalışma olmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışma; bilinçli farkındalık temelli terapinin üniversite öğrencilerinin stres düzeylerine yönelik nasıl uygulanacağına dair bir örnek olması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, ülkemizde üniversite öğrencilerinde stres düzeylerini azaltmaya yönelik yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturması bakımından önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacı, bilinçli farkındalık temelli terapi programının üniversite öğrencilerinde stres düzeylerini azaltmaya yönelik etkisini araştırmaktır.

Problem Cümlesi

Bilinçli farkındalık temelli terapi programının üniversite öğrencilerinin stres düzeylerini azaltmada etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, kontrol grupsuz tek grup öntest-sontest yarı deneysel bir çalışmadır. Tek grup ön-test son-test modelinde hem deney öncesi (öntest) hem de deney sonrası (sontest) ölçüm vardır (Karasar, 2014).

Katılımcılar

Klinik ve Adli Psikoloji Derneği'nde gerçekleştirilen çalışmanın katılımcıları 2015-2016 eğitim-öğretim yılı çocuk gelişimi bölümü birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin arasından seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılım gösteren toplam öğrenci sayısı 29'dur. Katılımcıların yaşları 19-24 arasında değişmektedir.

“Algılanan Stres Ölçeği”nden (ASÖ) alınan puanlara göre “orta” ve “şiddetli” düzeyde toplam puan alan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. İlk olarak ölçeklerden elde edilen bilgiler değerlendirilmiş; çalışmanın yapılacağı zaman aralığının kendilerine uygun olduğunu belirten ve Algılanan Stres Ölçeğinden yüksek puan alan öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonrasında katılımcılara çalışmanın amacı ve özellikleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş olup katılımcılardan onam alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerinin başkaları ile paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. İntihar girişimi veya kendine zarar verme öyküsü olan, kronik bedensel hastalığı bulunan, psikiyatrik tedavi alan (farmakolojik ve/veya psikoterapi), madde bağımlılığı olan, daha öncesinde meditasyon temelli herhangi bir terapi programına katılmış olan öğrencilerin çalışmaya dahil edilmemesine dikkat edilmiştir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada, Sosyodemografik Bilgi Formu ve Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) kullanılmıştır. Ölçeklerin psikometrik özellikleri aşağıda yer almaktadır.

Sosyo-demografik bilgi formu:

Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek, alınan farmakolojik tedaviler, alkol-madde kullanımı ve diğer bedensel hastalıkları sorgulamak için hazırlanan form verilmiştir.

Algılanan stres ölçeği

Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri 0.86 bulunmuştur. Bu çalışmada Bilge, Ögce, Genç ve Oran (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılan ölçek kullanılmış, güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri 0.81 bulunmuştur. Ölçek 5’li Likert tipi ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Her madde “Hiçbir zaman (0)” ile “Çok sık (4)” arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin olumlu ifade içeren, yedi maddesi tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan bireyin stres düzeyini belirtmekte, puanlamada 11-26 arası düşük, 27-41 arası orta, 42-56 arası da yüksek stres düzeyine işaret etmektedir. Toplam puanın yüksek olması algılanan stres düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin analizi

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesinde; araştırmanın amacı çerçevesinde cevapları aranan sorulara yönelik olarak toplanan veriler SPSS programına girilmiştir ve veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS 16.0 paket programından ya-

rarlanılmıştır. Öntest - sontest puan karşılaştırmalarında, parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden biri olan ve puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test eden Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi kullanılmıştır.

Oturumlar

Oturumlar haftada bir kez 90 dakika süreyle uygulanmıştır. Sekiz oturum süren terapi programı, araştırmacılar tarafından birçok kaynaktan yararlanılarak geliştirilmiştir (Demir, 2014; Demir, 2015a; Demir, 2015b; Körükü ve Kukulcu, 2015; Ögel, 2012; Özyeşil ve Ögel, 2013). Her oturumda katılımcılara verilecek bilgiler, yapılacak alıştırmalar ve oturum bitiminde katılımcılara verilecek ödevler belirlenmiştir. Her oturumun amacı katılımcıların kazanması gereken hedef ruh, beden ve zihin egzersizleri belirlenerek hazırlanmıştır.

Oturum - 1 Programa giriş

Amaç

Katılımcıların bilinçli farkındalık uygulamalarını içeren programdan beklentilerini ve bu süreçte elde etmek istedikleri becerilerin belirlenmesi.

Süreç

- 1) Katılımcılar “hoş geldiniz” denilerek karşılandı ve daire şeklinde oturmaları sağlandı.
- 2) Oturumlarda gerçekleştirilecek uygulamalara ve ödevlere katılım gösterme, devam ve gizlilik gibi kurallar katılımcılarla beraber belirlendi.
- 3) Terapi programı süreci ve içeriği hakkında bilgiler verildi.
- 4) Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) ön test olarak uygulandı.

Oturum - 2 An’ı yaşamak

Amaç

Katılımcıların geleceğe dair endişeleri, kendilerine yönelik yargılamalarını bir kenara bırakmaları, şimdiye ve buraya odaklanmalarını sağlamak.

Süreç

- 1) Katılımcılara, nefes alıp-vermenin beden ve zihin üzerindeki sakinleştirici etkisiyle stresi nasıl yatıştırabileceği konusunda bilgi verildi.
- 2) Nefes egzersizlerine başlamak için katılımcıların rahat bir biçimde oturmaları sağlandı.

- 3) Daha sonrasında katılımcılara beden tarama meditasyonu öğretildi.
- 4) Katılımcılardan öncelikle nefeslerine daha sonra bedenlerinin her bir bölümüne odaklanmaları istendi.
- 5) Beden tarama egzersizi sonrasında katılımcılarla uygulama esnasında ve sonrasında nasıl hissettikleri konuşuldu.
- 6) Ödev olarak nefes egzersizleri verildi.

Oturum - 3 Farkındalık becerileri

Amaç

Katılımcılara olumsuz duygulara sebep olan olumsuz düşünceler konusunda farkındalık kazandırmak.

Süreç

- 1) Bir önceki oturumda neler yapıldığı kısaca konuşuldu ve ödev olarak verilen nefes egzersizleri üzerine tartışıldı.
- 2) Katılımcılara yaşanan olayların, düşünce ve davranışların birbirleriyle olan ilişkileri örnekler verilerek anlatıldı.
- 3) Daha sonrasında katılımcılar, duygu ve düşüncelerini dikkatle gözlemlmeleri için teşvik edildi.
- 4) Katılımcılar, düşüncelerinin içinde nasıl boğulmadan kalabilecekleri ve düşüncelerinin yargılamadan nasıl geçip gideceği konusunda bilgilendirildi.
- 5) Düşüncelerinin sadece düşünce diyebilmek ve düşünceni yanında gezdirme alıştırmaları ile katılımcıların olumsuz duygu ve düşünceleri ile baş etmeleri sağlandı.
- 6) Oturum boyunca yaptıkları uygulamalar katılımcılara ödev olarak verildi.

Oturum - 4 Beden farkındalığı

Amaç

Katılımcıların bedenleri ile bağlantı kurma; düşünce, duygu ve bedensel duyularının farkına varma ve strese neden olan düşünceleriyle daha etkili biçimde baş etme stratejileri geliştirmelerini sağlamak.

Süreç

- 1) Bir önceki oturum ve verilen ödevler hakkında konuşuldu.
- 2) Katılımcıların hem konsantrasyonlarını hem de bedenleri hakkındaki zihinsel esnekliklerini geliştirmeleri için bedenlerine kapsamlı ve anlık olarak odaklanmaları söylendi.

3) Grup üyelerine beden farkındalığı uygulamalarının kendi bedenleriyle ilişkilerini güçlendireceği, konsantrasyon becerilerini geliştireceği ve gevşemeyi sağlayacağı hakkında bilgi verildi.

4) Katılımcıların bedeninin her bir bölümüne aşama aşama dikkatlerini odaklamaları, nefesleri ile beden farkındalığını birleştirmeleri ve ardından solunumu bedeninin her bir noktasında hissetmeleri söylendi.

5) Katılımcıların uygulamış oldukları uygulamalar ödev olarak verildi.

Oturum - 5 Burada ve şimdi duyguları fark etme

Amaç

Duyguların ve arzuların bilinçli farkındalığını hissetmek.

Süreç

1) Bir önceki oturum özetlendi ve ödevler ile ilgili konuşuldu.

2) Nefes egzersizleri ile oturuma başlandı. Gevşemeleri sağlandı.

3) Katılımcılarla beraber beden farkındalığı ve nefes farkındalığını birleştirme uygulamaları yapıldı.

4) Katılımcıların nefes egzersizleri sırasında duygularına odaklanmaları, duygularını hissetmeleri ve onları fark etmeleri söylendi.

5) Grup üyelerinin kendilerine ve duygularına güvenmeleri üzerine konuşuldu. Kendileriyle birlikte olma sorumluluğunu alma, kendi varlığını dinleme, kendisine ve duygularına güvenme üzerine etkinlik yapıldı.

6) Katılımcılarla yaşam kalitelerini iyileştirebilmeleri için farkındalığı daha fazla nasıl sağlayabilecekleri konusu tartışıldı.

7) Katılımcılara oturum sonunda olumsuz düşüncelerden uzaklaşabilmeleri için nefes egzersizleri ödev olarak verildi.

Oturum - 6 Düşüncelere mesafe koyabilmek

Amaç

Katılımcıların zihinlerini oyalayan, negatif duygulara sebep olan düşüncelerden uzaklaşmalarını sağlamak.

Süreç

- 1) Bir önceki oturum ve verilen ödevler hakkında konuşuldu.
- 2) Katılımcılara, nefes alıp-vermenin farkında olmayı öğrenirsek o an'da olmamıza yarayan en iyi araçlardan birine sahip olduğumuz anlatıldı. Grup bireylerine dikkatini gergin ise sadece gerginliğine, zihni kendini yargılama düşünceleriyle meşgulse yargılarına odaklaması gerektiği, sadece kendisini izliyor ve her şeyi anı anına yaşıyor olmasının hayat kalitesini nasıl artıracığı konusunda bilgi verildi.
- 3) Grup üyelerine düşünceleri ile aralarına mesafe koyabilmelerini sağlamak amacıyla “TV ekranı” metaforu kullanıldı. Katılımcılardan son zamanlarda onları üzen, stres ve gerginlik yaşatan bir durumu zihinlerinde canlandırmaları istendi. Olumsuz düşüncelerin olumsuz duygulara, strese ve gerginliğe sebep olduğunu hissettiklerinde gözlerinin önüne bir TV ekranı getirmeleri ve o anda yaşadıkları olayı TV’de izlediklerini düşünmeleri istendi. Bu alıştırmaların amacı olayın içerisinde kendimiz olmadan izleyebilmemiz sayesinde yaşanan olaya yargısız bakabilmektir.
- 4) Oturumda katılımcılarla yapılan uygulamalar ödev olarak verildi.

Oturum – 7 Duygu ve düşünceleri serbest bırakabilmek

Amaç

Olumsuz duygulara yol açan olumsuz düşüncelere mesafe koymak ve onların akıp gitmesini sağlamak.

Süreç

- 1) Bir önceki oturum özetlendi ve verilen ödevler hakkında konuşuldu.
- 2) Beklemeye alınan, akıp gitmesine izin verilmeyen duygu ve düşüncelerin bireylerin yaşam kalitelerini nasıl etkilediği konusu katılımcılar ile tartışıldı.
- 3) Daha sonrasında düşüncelerin akıp gitmesine yönelik uygulama olarak “teflon tava” metaforu kullanıldı. Grup üyelerine zihinlerini bir teflon tava olarak canlandırmaları; nasıl gıdalar teflon tavada kayarsa düşüncelerinin de zihinde öyle kaydığı düşünmeleri istendi.
- 4) Oturumun devamında grup üyeleriyle “tek bir şey düşünme” uygulaması yapıldı. Nefes alıp-verme farkındalığı kazandırılıp sonrasında son zamanlarda onları üzen, gerginlik ve stres yaratan bir düşünce ile zihinlerini meşgul etmeleri istendi. Ardından yakınlarında bulunan bir cisme dikkatlerini vermeleri istendi. Aşağıda yer alan sorulara yanıt aramaya çalışırken bu esnada zihinlerini olumsuz düşünce ile meşgul etmeleri istendi.

Bu nesnenin yüzeyi nasıl?

Düz mü, pürüzlü mü?

Rengi ne? Ne çeşit renk tonları var?

Mat mı, parlak mı?

Sert mi, yumuşak mı?

Boyutu ne kadar?

Sıcaklığı nasıl?

Ağırlığı ne kadar?

5) Farkındalık uygulamaları sonlandığında yapılan etkinlikler grup üyeleri ile tartışıldı. Grup üyelerine olumsuz düşüncelerle meşgul olup olmadıkları sorulduğunda birçoğu zihinlerinde tutmaya çalıştıkları olumsuz düşüncelerden uzaklaştıklarını ifade ettiler.

6) Oturum boyunca katılımcılarla yapılan uygulamalar ödev olarak verildi.

Oturum- 8 Kendini kabul

Amaç

Katılımcıların kendi özellikleriyle ilgili yargılamaları ve kabul etmede zorlandıkları duygularıyla bütünleşmelerini sağlamak.

Süreç

1) Bir önceki oturum özetlendi ve bir önceki oturumda verilen ödevler ile ilgili konuşuldu.

2) Nefes egzersizleri uygulandı.

3) Grup üyeleriyle inkar, zorlanma ve çaba göstermeyle kendilerini çok meşgul ettiklerinde iyileşme ve gelişmeleri için ne derece az enerjileri kaldığı ve farkındalık geliştirmelerinin nasıl engellendiği konusu tartışıldı.

4) Katılımcılar kendilerinde eleştirdikleri özellikleri grup üyeleriyle paylaştı.

5) Üyelerin, kendilerinde acımasızca eleştirdikleri özelliklerin birçoğunun diğer grup üyelerinde de var olduğunu fark etmeleri sağlandı.

6) Grup üyeleriyle diğer grup üyeleriyle olan benzerlikleri, kendilerini kabul etmeleri ve içinde buldukları an'ın kendilerini sevmek için sahip oldukları tek zaman olduğu konusu tartışıldı.

7) Son oturum olan sekizinci oturumda genel bir özetleme yapıldı.

8) Grup üyelerinden ilk oturum ve son oturum arasında kendilerinde ne gibi değişiklikler olduğuna dair geri bildirimler alındıktan sonra son test uygulandı.

Programın Uygulanması

Şubat 2016 - Mayıs 2016 tarihleri arasında toplam sekiz hafta süreyle, hazırlanan program katılımcılara uygulanmıştır. Program 32 katılımcı ile başlamış ve üç katılımcı oturumlara devam etmemiştir. Bu nedenle 29 katılımcıdan alınan veriler analiz edilmiştir. Oturumlar haftada bir kez 90 dakika süreyle uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada bilinçli farkındalık temelli terapi programının üniversite öğrencilerinin stres düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Bireylerin Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

Stres	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	29	33,62	3,052
Son Test	29	32,13	2,936

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların stres son test puan ortalamaları $\bar{X}=32,13$, ön test puan ortalamaları $\bar{X}=33,62$ olduğu görülmektedir. Öntest - sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) Öntest - Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıra İşaretleri	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Stres	Negatif Sıra	13	16,88	219,50	-1,999	,046
	Pozitif Sıra	11	7,32	80,50		
	Eşit	5				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunun stres öntest-sontest puanları arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ($z=-1,999$ $p<.05$). Bu bulguya göre, bilinçli farkındalık temelli terapi programının öğrencilerin stres düzeylerini azaltmada önemli bir etken olduğu ifade edilebilir.

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmanın amacı bilinçli farkındalık temelli terapi programının üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin stres düzeylerine yönelik etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda terapi programına katılan öğrencilerin program öncesi ve sonrası stres puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde değişiklik olup olmadığına bakılmıştır. İstatistiksel analiz sonucu terapi programının üniversite öğrencilerinin stres düzeylerini azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Farkındalık temelli terapiler kişinin bulunduğu o ana odaklanmasını sağlayan uygulamaları içerir. Bu pratikler ile beraber kişi problemleri ile başa çıkma, içsel ve dışsal deneyimleri kabul etme ve bu problemlerden uzaklaşma stratejilerini öğrenir (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lilis, 2006). Farkındalık istenmeyen duygu ve düşünceleri değiştirmeyi değil onları olduğu gibi kabul etmeyi sağlar (Davidson vd., 2003; Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli farkındalık pratikleri, rahat bir koltuğa oturup solunuma odaklanılarak başlar. Nefes alışverişi esnasında o anda olma durumu hissedilmeye ve odak noktası hâline getirilmeye çalışılır. Bu egzersiz, bilinçli farkındalık temelli terapinin ana merkezidir ve bireylerde kişisel farkındalığı, öz denetimi arttırmak, stresi azaltmak amacı ile yapılır (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010).

Bilinçli farkındalık pratiklerinin bireyler üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu birçok akademik çalışma ile desteklenmiştir (Davis ve Hayes, 2011). Bireylerde duygu düzenleme ve empati becerilerini arttırdığı, bireylerin tepkisellik düzeylerini azalttığı, bilişsel esnekliklerini arttırdığı, kişisel ve kişilerarası ilişkilerinde iyileşme sağladığı çeşitli çalışmalarca tespit edilmiştir (Cahn ve Polich, 2006; Lutz, Dunne ve Davidson, 2008; Valentine ve Sweet, 1999). Ayrıca bu pratiklerin kronik ağrı çeken kanser hastalarında stres, öfke, depresyon ve anksiyete düzeylerini azalttığı çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Specia, Carlson, Goodey ve Angen, 2000; Zernicke vd., 2014). Kanser hastalarında yarar sağlayan bilinçli farkındalık pratikleri diyabet hastalarında, anksiyete bozuklukları ve depresyon gibi psikolojik problemler yaşayan bireylerde de önemli koruyucu etkiler sağlamaktadır (Arch ve Ayers, 2013; Kuyken vd., 2008; Miller, Fletcher ve Kabat-Zinn, 1995; Nyklíček ve Kuijpers, 2008; Wittek-Janusak vd., 2008).

Bilinçli farkındalık, düşüncelerin sadece bir düşünce, duygularının ise sadece bir duygu olduğunun farkına varılmasını sağlar. Kişinin duygu ve düşüncelerinin diğer bireylerin duygu ve düşünceleriyle benzerliği yönünde farkındalık geliştirmeleri kendilerine yönelttikleri olumsuz yargılayıcı tutumları önlemektedir. Çalışmamızda katılımcıların duygu ve düşüncelerine odaklanarak onları fark etmeleri ve bu duygu ve düşüncelerin diğer katılımcıların duygu ve düşünceleri ile benzerlik gösterdiğini fark etmeleri çalışmada uygulanan programın temel amaçları arasındaydı. Bu farkındalık bireylerde stres düzeylerini azaltmaktadır (Brown ve Ryan 2003; Segal vd., 2012; Zvolensky vd., 2006). Demir (2014) tarafından bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının üniversite öğrencilerinin stres düzeyleri üzerine etkisini saptamak amacıyla ile yaptığı çalışmada katılımcılara sekiz oturumdan oluşan bir

program uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, çalışma grubundaki öğrencilerin stres düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Yapılan izleme testine göre stres düzeylerinde gözlenen bu azalmanın on hafta süresince devam ettiği tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin stres düzeylerini azaltmaya yönelik bilinçli farkındalık temelli terapi yöntemleri uygulanarak yapılan araştırmaların kısıtlı olması elde ettiğimiz sonuçları karşılaştırmamızı sınırlamaktadır. Yine de çalışmanın, diğer örneklerle yapılan bazı araştırmalar ile karşılaştırılması mümkündür. Mackenzie ve arkadaşlarının (2006) hemşireler ile yaptıkları çalışmalarında farkındalık temelli pratikleri içeren uygulamaların hemşirelerin yaşadıkları stresi ve mesleki yıpranmayı azalttığını ortaya koymuşlardır. Praissman (2008) yaptığı çalışmada farkındalık pratiklerini içeren stres azaltma programının stresi ve anksiyeteyi azalttığına vurgu yapmıştır. Carlone ve Brown (2005) tarafından kanser hastası bireylere bilinçli farkındalık temelli terapi uygulanmıştır. Program sonucunda katılımcıların stres düzeylerinde belirgin bir azalma olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Ayrıca çalışmada katılımcılar uygulanan deneysel süreçten bağımsız olarak grup çalışmasına katıldıkları için araştırmacıların katılımcılardan olumlu yönde davranış değişikliği beklentisinde olmaları dolayısıyla bu beklentiyi boşa çıkarmamak için özel bir gayret içerisine girmelerinden kaynaklanan etkiyi kontrol etmek amacıyla kontrol grubu oluşturulabilirdi. Bu çalışmada kontrol grubunun olmaması sınırlılık olarak düşünülebilir. Bununla beraber çalışma sonucunu etkileyebilecek yaşam şartları, aile şekilleri, iş yoğunluğu gibi faktörler değerlendirilmemiştir. Bu araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise başka terapi yaklaşımları ile karşılaştırılma yapılmaması dolayısıyla diğer terapi yaklaşımlarından daha etkili olup olmadığı konusunda bilgi vermemesidir. Ancak yukarıda belirtilen araştırma sınırlılıklarına rağmen bilinçli farkındalık temelli terapi programının üniversite öğrencilerinin stres düzeylerini azalttığı görülmüştür.

Ülkemizde bilinçli farkındalık uygulamaları ile ilgili olarak yapılan çalışmalar bakımından yeterli düzeyde araştırmaya rastlanılmamıştır. Bilinçli farkındalığa sahip bireylerin farkındalık düzeylerini geliştirmeleri ile ilgili yeni araştırmalara gerek duyulmaktadır. Nitekim literatürden elde edilen bulgular ışığında farkındalığa sahip olmanın psikolojik sağlık ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırmamız bu sonuçları desteklemek ve ülkemizde psikoterapi alanında yer edinmeye başlayan bilinçli farkındalığı içeren terapi uygulamalarına dikkat çekmek amacıyla önemlidir. Ayrıca ülkemizde bu konuda literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bilinçli farkındalık uygulamalarının etkinliğini değerlendiren yeni yapısal çalışmaların yapılması faydalı olacaktır. Benzer çalışmalar daha geniş ve çeşitli özelliklere sahip örneklem grupları üzerinde yapılabilir. Bilinçli farkındalık uygulamaları iş ve eğitim dünyasında stresi azaltmaya yönelik olarak yaygınlaştırılabilir. Bu çalışmada üniversitede okuyan öğrencilerin stres düzeylerine etkisi araştırılmakla beraber, yeni çalışmalar anksiyete, tükenmişlik, fobiler, öfke kontrolü, duygu düzenleme, kişilerarası ilişkilere etkisi gibi diğer konularda gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Arch, J. J., & Ayers, C. R. (2013). Which treatment worked better for whom? Moderators of group cognitive behavioral therapy versus adapted mindfulness based stress reduction for anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 51(8), 434-442.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10 (2), 125-143.
- Bao, X., Xue, S., & Kong, F. (2015). Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 78, 48-52.
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of marital and family therapy*, 33(4), 482-500.
- Beck, J. S. (2001). Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği*.
- Bédard, M., Felteau, M., Marshall, S., Cullen, N., Gibbons, C., Dubois, S., ... & Gainer, R. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy reduces symptoms of depression in people with a traumatic brain injury: results from a randomized controlled trial. *The Journal of head trauma rehabilitation*, 29(4), 13-22.
- Belen, F. Z. (2016). Manevi Danışmanlıkta Bibliyoterapi Uygulama Örneği: Bibliyoterapinin Algılanan Stres Ve Dini Başa Çıkma Üzerindeki Etkisi. *Toplum Bilimleri Dergisi*. 10 (19) :9-42.
- Bilge, A., Öğce, F., Genç, R. E., & Oran, N. T. (2009). Algılanan stres ölçeği (ASÖ)'nin Türkçe versiyonunun psikometrik uygunluğu. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 25(2), 61-72.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Cahn, B.R. & Polich, J.(2006).Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, (132),180-211.
- Can, E. N. (2017). *Bilinçli farkındalık temelli beceri programının depresif belirtilerdeki psikolojik ve üst-bilişsel süreçlere etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Carlson, L. E., & Brown, K. W. (2005). Validation of the Mindful Attention Awareness Scale in a cancer population. *Journal of psychosomatic research*, 58(1), 29-33.

- Carlson, L. E., Ursuliak, Z., Goodey, E., Angen, M., & Speca, M. (2001). The effects of a mindfulness meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients: 6-month follow-up. *Supportive care in Cancer*, 9(2), 112-123.
- Carmody J, Baer RA, Lykins ELB et al. An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *J Clin Psychol* 2009.
- Cash, M. ve Whittingham, K. (2010). What facets of mindfulness contribute to psychological well-being and depressive, anxious, and stress-related symptomatology? *Mindfulness*, 1(3), 177-182.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological medicine*, 40(8), 1239-1252.
- Chinaveh, M., Ishak, N. M., & Salleh, A. M. (2010). Improving mental health and academic performance through multiple stress management intervention: implication for diverse learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 311-316.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396.
- Craigie, M. A., Rees, C. S., Marsh, A., & Nathan, P. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder: A preliminary evaluation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(5), 553-568.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve Davranışı. Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic medicine*, 65(4), 564-570.
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, V. (2015). Bilinçli farkındalık temelli kognitif terapi programının bireylerin depresif belirti düzeyleri üzerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 15-26.
- Demir, V. (2015). Görme Engellilerde Depresif Belirtilere Yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programının Etkililiği. *Nesne*, 3(6), 77- 93.
- Demir, V.(2017). Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programının Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerine Etkisi, *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12),98-118.

- Demir, V., & Yıldırım, B. (2017). Sanatla Terapi Programının Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Belirti Düzeylerine Etkililiği. *Ege Eğitim Dergisi*, (18), 1, 311-344.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 17-26.
- Dyson, R., ve Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal Of Clinical Psychology*, 62, (10), 1231-1244.
- Ekinci, H., & Ekici, S. (2003). Yöneticiler Üzerindeki Etkileri Açısından Stres Kaynakları ve Bir Uygulama. *Uludağ Üniversitesi İİ BF Dergisi*, 22(2), 93-111.
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: science and practice*, 11(3), 255-262.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1-25.
- Jannati, Y., Mohammadi, R., & Seyedfatemi, N., (2011), "Iranian clinical nurses' coping strategies for job stress", *Journal of Occupational Health*, 53, 123-129.
- Kabat-Zinn J (2005) *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*, 3.baskı, New York, Bantam Dell, s.34.
- Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Kaviani, H., Javaheri, F., & Hatami, N. (2011). Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) reduces depression and anxiety induced by real stressful setting in non-clinical population. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2).
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. & Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 137-146.
- Keçeli, Ş. S. (2017). *Bilinçli farkındalık temelli beceriler programının genel anksiyete semptomlarındaki psikolojik ve üst-biliş süreçlerine etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kenny, M. A. ve Williams, J. M. G. (2007). Treatment-resistant depressed patients show a good response to mindfulness-based cognitive therapy. *Behaviour Research Hand Therapy*, 45(3), 617-625.

- Kim, Y. W., Lee, S. H., Choi, T. K., Suh, S. Y., Kim, B., Kim, C. M., ... & Song, S. K. (2009). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy as an adjuvant to pharmacotherapy in patients with panic disorder or generalized anxiety disorder. *Depression and anxiety*, 26(7), 601-606.
- Kocaoğlu, M. (2017). *Bilinçli farkındalık temelli beceri programının obsesif kompulsif belirtilerdeki psikolojik ve üst-bilişsel süreçlere etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, M., & Ceylan, B. (2012). Örgütsel Stres Yönetimi ve Stresin İstanbul Büyükşehir Belediyesi Çalışanlarının İş Performansı Üzerine Etkisinin Uygulamalı Olarak İncelenmesi. *Adıyaman University Journal of the Institute of Social Sciences, Year, 5*(10), 340-370.
- Körükçü, Ö., & Kukulu, K. (2015). Beden-Zihin-Ruh Bütünlüğünü Korumaya Yönelik Bir Program: Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 68-80.
- Kristofersson, G. K. (2012). The effects of a mindfulness based intervention on impulsivity, symptoms of depression, anxiety, experiences and quality of life of persons suffering from substance use disorders and traumatic brain injury (Doctoral dissertation, University of Minnesota).
- Kuyken, W., Byford, S., Taylor, R. S., Watkins, E., Holden, E., White, K., ... & Teasdale, J. D. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy to prevent relapse in recurrent depression. *Journal of consulting and clinical psychology*, 76(6), 966.
- Larouche, M., Lorrain, D., Côté, G., & Belisle, D. (2015). Evaluation of the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy to treat chronic insomnia. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(3), 115-123.
- Leung, S. S., Chiang, V. C., & Wong, D. F. (2011). A brief cognitive-behavioral stress management program for secondary school teachers. *Journal of occupational health*, 53(1), 23-35.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 163-169.
- Ma, S. H., & Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: replication and exploration of differential relapse prevention effects. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(1), 31.
- Mackenzie, C. S., Poulin, P. A., & Seidman-Carlson, R. (2006). A brief mindfulness-based stress reduction intervention for nurses and nurse aides. *Applied nursing research*, 19(2), 105-109.

- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General hospital psychiatry*, 17(3), 192-200.
- Moosaviani, N., Moradi, A., Sarkarati, A. H., Taheri, F., & Nouri, R. A. (2012). P-554- The effects of mindfulness based cognitive therapy on obesity and it's psychologic consequences. *European Psychiatry*, 27, 1.
- Nykliček, I., & Kuijpers, K. F. (2008). Effects of mindfulness-based stress reduction intervention on psychological well-being and quality of life: is increased mindfulness indeed the mechanism?. *Annals of Behavioral Medicine*, 35(3), 331-340.
- Ögel, K. (2012). Farkındalık (Ayrımsama) ve Kabullenme Temelli Terapiler.
- Özmen, M., & Önen, B. (2005). Stresle başa çıkma yolları. *İÜ Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Medikal Açından Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi*, 47, 171-180.
- Özyeşil, Z., & Ögel, K. (2013). The Effects of a Mindfulness and Acceptance Based (Education) Program on University Students' Perceived Stress and Test Anxiety. Oral presentation. In *First International Conference on Mindfulness (ICM)*, Sapienza University of Rome, May (pp. 8-12).
- Piet, J., Hougaard, E., Hecksher, M. S., & Rosenberg, N. K. (2010). A randomized pilot study of mindfulness-based cognitive therapy and group cognitive-behavioral therapy for young adults with socialphobia, *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(5),403-410.
- Rinpoche, S. (2002). Tibet'in Yaşam ve Ölüm kitabı. *İstanbul: Dharma Yayınları*.
- Roemer, L., Orsillo, S. M., & Salters-Pedneault, K. (2008). Efficacy of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder: Evaluation in a randomized controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 76(6), 1083.
- Rosovsky, H. (1998). Üniversite (Bir Dekan Anlatıyor).Çev. S. Ersoy. Tübitak Yayınları, Ankara.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Press.
- Selye, H. (1977). Stress Without Distress. *School Guidance Worker*, 32(5), 5-13.
- Semple, R. J. (2010). Does mindfulness meditation enhance attention? A randomized controlled trial. *Mindfulness*, 1(2), 121-130.

- Serpil, Ö. (2017). *Bilinçli farkındalık eğitiminin öğrencilerin ikinci dilde konuşma korkusu, konuşma isteği ve bilinçli farkındalık seviyesi ve konuşma performansına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12 (2), 164–176.
- Smith, J. E., Richardson, J., Hoffman, C., & Pilkington, K. (2005). Mindfulness-Based Stress Reduction as supportive therapy in cancer care: systematic review. *Journal of advanced nursing*, 52(3), 315-327.
- Specia, M., Carlson, L. E., Goodey, E., & Angen, M. (2000). A randomized, wait-list controlled clinical trial: the effect of a mindfulness meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients. *Psychosomatic medicine*, 62(5), 613-622.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(4), 615.
- Tovote, K. A., Schroevers, M. J., Snippe, E., Sanderman, R., Links, T. P., Emmelkamp, P. M., & Fleer, J. (2015). Long-term effects of individual mindfulness-based cognitive therapy and cognitive behavior therapy for depressive symptoms in patients with diabetes: a randomized trial. *Psychotherapy and psychosomatics*, 84(3), 186-187.
- Tsang, S. C. H., Mok, E. S. B., Lam, S. C., & Lee, J. K. L. (2012). The benefit of mindfulness-based stress reduction to patients with terminal cancer. *Journal of clinical nursing*, 21(17-18), 2690-2696.
- Turan, Ş., ve Poyraz, C.A. (2015). Günlük Yaşam Stresiyle Baş Etmek için Kullanılan Psikoterapi Yöntemleri. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi* 3, 133-140.
- Türkçapar, H. (2009). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. HYB Yayıncılık, 2002 (Medico Graphics Ofset).
- Ülev, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Tarzının Depresyon, Kaygı ve Stres Belirtileriyle İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Valentine, E. R., & Sweet, P. L. (1999). Meditation and attention: A comparison of the effects of concentrative and mindfulness meditation on sustained attention. *Mental Health, Religion & Culture*, 2(1), 59-70.
- Wang, Y., & Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research*, 116 (3), 843-852.

- Weinstein N., Brown, K. W. & Ryan R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374-385.
- Whitebird, R. R., Kreitzer, M. J., & O'Connor, P. J. (2009). Mindfulness-based stress reduction and diabetes. *Diabetes Spectrum*, 22(4), 226-230.
- Williams JMG, Kuyken W (2012) Mindfulness-based cognitive therapy: a promising new approach to preventing depressive relapse. *British Journal of Psychiatry*, 200: 359–360.
- Williams, J. M. G. (2008). Mindfulness, depression and modes of mind. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 721-733.
- Witek-Janusek, L., Albuquerque, K., Chroniak, K. R., Chroniak, C., Durazo-Arvizu, R., & Mathews, H. L. (2008). Effect of mindfulness based stress reduction on immune function, quality of life and coping in women newly diagnosed with early stage breast cancer. *Brain, behavior, and immunity*, 22(6), 969-981.
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zernicke, K. A., Campbell, T. S., Speca, M., McCabe-Ruff, K., Flowers, S., & Carlson, L. E. (2014). A randomized wait-list controlled trial of feasibility and efficacy of an online mindfulness-based cancer recovery program: the e-therapy for cancer applying mindfulness trial. *Psychosomatic medicine*, 76(4), 257-267.
- Zvolensky, M. J., Solomon, S. E., McLeish, A. C., Cassidy, D., Bernstein, A., Bowman, C. J., & Yartz, A. R. (2006). Incremental validity of mindfulness-based attention in relation to the concurrent prediction of anxiety and depressive symptomatology and perceptions of health. *Cognitive Behaviour Therapy*, 35(3), 148-158.

A PROGRAM TO REDUCE STRESS IN UNIVERSITY STUDENTS: MINDFULNESS

Extended abstract

Introduction

Stress, an inevitable part of everyday life, is among the most important psychological problems that individuals and societies face in their lives (Korkmaz & Ceylan, 2012; Yurtsever, 2009). Firstly, stress is defined as “Non-specific response of the body to any external stimulus” by Selye (Selye, 1977). University education is inevitably a mirror of society with its pluses and minuses and ups and downs (Rosovsk, 1998). University students’ psychological health is among important factors of social health (Kaya et al., 2007). In this period, people’s adaptation problems, school problems, and family and social relations related problems create stress on students (Dyson & Renk, 2006). Studies conducted with university students showed that students with high levels of conscious awareness have a low level of stress (Ülev, 2014; Weinstein et al., 2009). Various methods are used to deal with stress (Jannati et al., 2011). Various psychotherapeutic approaches such as cognitive-behavioral therapies, psychodynamic therapies, and emotional or problem focused therapies in today’s living conditions are effective in coping with stress (Turan & Poyraz, 2015). One of the various therapy methods is mindfulness based therapy (Semple, 2010). Mindfulness based psychotherapeutic ways are also one of the methods used to reduce stress (Carmody, Baer, Lykins, & Olendzki, 2009).

Method

This research is a one-group pretest-posttest quasi-experimental study designed to investigate the effect of therapy program involving mindfulness based therapy practices on the stress levels of university students. Participants of the study consisted of students selected from among the university students studying in the first and second grades of the child development department of the 2015-2016 academic year. The total number of students participating in the study is 29. Participants’ ages range from 19 to 24. Students who received a total score of “moderate” and “severe” according to the scores obtained from the “Perceived Stress Scale (PSS)” and who voluntarily agreed to participate in the study were included in this research. The eight-session therapy program was developed using a variety of sources by researchers (Demir, 2014; Demir, 2015a; Demir, 2015b; Körükcü & Kukulu, 2015; Ögel, 2012; Özyeşil & Ögel, 2013). The information to be given to each participant in the session, the exercises to be done, and the assignments to be given at the end of the session were determined. Firstly mental, physical and mental exercises that the participants must achieve were determined and then in this direction each session purpose was designed.

Results

The post-test score average of the study group is = 32,13 and the pretest score average is = 33.62. According to the Wilcoxon Signed Rank Test results on whether the study group showed a significant difference in terms of stress pre-test and post-test scores, it was found that the students in the study group had a significant difference between pretest-posttest scores ($z = -1,999$ $p < .05$)

Discussion and conclusion

As a result of the statistical analysis, there was a significant difference between pretest - posttest scores of Perceived Stress Scale of the individuals participating in the program. This finding showed that mindfulness-based therapy programs have an important effect in decreasing the stress levels of students at university. It has been found in several studies that individuals improve emotional regulation and empathy skills, reduce levels of reactivity of individuals, improve cognitive flexibility, and improve personal and interpersonal relationships (Cahn & Polich, 2006; Lutz, Dunne, & Davidson, 2008; Valentine & Sweet, 1999). In this study, we aimed to focus on the participants' emotions and thoughts so that they could be aware of their own emotions and thoughts. We also noticed that these emotions and thoughts were similar to the emotions and thoughts of the other participants. This awareness reduces the level of stress in the individual (Brown & Ryan 2003; Segal et al., 2012; Zvolensky et al., 2006).

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 17 / Yaz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 17 / Summer 2018

ÖZEL/ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNE YÖNELİK REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR GIFTED/TALENTED CHILDREN'S PARENTS

Muhammet Ü. ÖZTABAK

ÖZEL/ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNE YÖNELİK REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

Muhammet Ü. ÖZTABAK¹

Öz: Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip olmak aileler için heyecan verici olduğu kadar ailelerin birtakım zorlanmalar (aile içi güç sorunu, özel/üstün yetenekli çocuğun eş zamanlı olmayan gelişimi, ebeveynlerin yetersizlik duygusu, çevresel desteğin azlığı vb.) yaşamalarına neden olmaktadır. Bu sorunlara ek olarak ailede özel/üstün yetenekli çocuğun dışında kardeşin bulunması da aile dinamiklerini etkilemektedir. Bu noktada, farklı özelliklere sahip bir bireyin böyle bir yapıyı zorlaması da kaçınılmazdır. Çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalan ve çevresinden yeterli desteği sağlayamayan aileler anlaşılmalı ve sorunlarını paylaşabilmek için rehberlik ve psikolojik danışmanlığa gereksinim duymaktadırlar. Bu çalışma; özel/üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin özellikleri ve yaşadıkları zorlukları incelemek, bu zorlukları aşmak için ne tür hizmetlere ihtiyaç duydukları ve bu hizmetlerin etkililiğini ortaya koymak amacıyla dokümantasyon yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada özel/üstün yetenekli çocuklar, özel/üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin özelliklerinden yola çıkılarak özel/üstün yetenekli çocuğun aileye etkisi, özel/üstün yetenekli çocuğun ebeveynlerine yönelik yapılan rehberlik ve danışma hizmetleri incelenmiştir. Söz konusu çalışmanın, ülkemizde özel yetenekli çocukların ailelerine yönelik uygulanan rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin oldukça yeni bir çalışma alanı olması ve bu konuda geliştirilen etkililiği kanıtlanmış destek programları oldukça sınırlı olmasından dolayı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel/üstün yetenekli çocuklar, özel/üstün yetenekli çocuğun ailesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, aile danışmanlığı.

Giriş

Üstün Yetenekliliğin tanımlanması 1920'li yıllarda Lewis Terman ile başlamıştır (Winner, 1996). Üstün yetenekli çocuklar; zihinsel, yaratıcılık, sanat, liderlik ile ilgili alanlarda veya özel akademik alanlarda yüksek performans sergileyen ve bu tür yeteneklerinin tam anlamı ile geliştirilmesi standart okullarda sağlanamayan, özel hizmetlere ve uygulamalara ihtiyaç duyan çocuk ve gençlerdir (Sumreungwong, 2003). Bu çocukların kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, genel eğitim programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duydukları görülmektedir (Clark, 1997). Renzulli'ye *1)Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, muoztabak@fsm.edu.tr*

göre, ortalama üstü yetenek, yüksek düzeyde görev bilinci ve motivasyon ile yüksek düzeyde yaratıcılık arasındaki etkileşimler üstün yeteneği ifade etmektedir (Reis ve Renzulli, 2004). Üstün yeteneklilik, normlardan nitelik olarak farklılaştığının farkında olma, içsel deneyimlerle yaratmada yoğun bir birleşim ve ileri bilişsel becerilerde eş zamanlı olmayan (asenkronize) gelişim olarak da tanımlanmaktadır (Silverman, 2010).

Alandaki tartışmalar incelendiğinde bazı görüşler bu çocukların davranışsal ve duygusal sorunlar yaşamaya eğilimli olduklarını söylerken bazı görüşler normal çocuklardan daha fazla risk taşımadıklarını söylemektedir. Genelde, bu çocukların diğerlerinden daha fazla risk taşımadığı yönünde büyüyen bir uzlaşma olsa da bazı çocukların bireysel olarak daha fazla risk taşımalarını getirecek bir takım faktörler vardır. Hollingworth'un (1942) dediği gibi, "Bir çocuk bedeninde, yetişkin zekâsı ile çocuk duygularını birleştirmek bir takım özel zorlukları da beraberinde getirecektir" (Akt. Kearney, 1992). Bunlar, eş zamanlı olmayan gelişim, ebeveynin ve öğretmenlerin gerçekçi olmayan beklentileri, aşırı ve uygun olmayan övgü, ailenin aşırı ilgisi, çocuğun yetenekleri ile eğitimsel çevrenin uyumsuzluğu ve akran gruplarında yaşanan zorluklardır (Morawska ve Sanders, 2008). Özel/üstün yetenekli çocuklarla ilgili önemli sorunlardan birisi de bu çocukların tanılanmasıdır. Birçok çocuk ileri yaşlarda fark edilmesine karşın bazı özel durumları bulunan çocukların (DEHB, azınlık çocukları, ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar, vb.) fark edilmelerinin güçleştiği söylenebilir. Özellikle etrafında tanı konmamış başka üstün yetenekliler bulunan çocukların onlarla kıyaslandığında normal görünmelerinin bu çocukların fark edilmelerini güçleştirdiği söylenebilir (Silverman, 1993).

Özel/üstün yetenekli çocuklar ve aile ilişkileri, literatürde önemli bir alan olarak göze çarpmaktadır. Bu çocukların aile ilişkileri, gerek çocuğun aileye etkileri gerekse ailenin çocuğa etkileri çerçevesinde incelenmesi gereken bir konudur. Özel/üstün yetenekli çocuğun aileye katılımıyla birlikte gerek çocuğun kendine özgü özellikleri gerekse ailenin ebeveynlik noktasındaki birikimleri kapsamında diğer ailelerden farklı bir etkileşim sürecinin başlaması kaçınılmaz bir durumdur. Zamanla bu etkileşimin yine bu ailelere özel sorun alanları ortaya çıkarması da olağan bir sonuçtur. Bu süreçleri anlamak ve aşmak adına ailelerin gerekli desteği bulamamaları da gözlenebilen bir durumdur. Bu sorunları yaşayan ailelere yardımcı olabilmek adına hem aile anlayışını hem de özel/üstün yeteneklilik anlayışını beraber düşünebilecek yaklaşımlara ihtiyaç vardır.

Özel/üstün yetenekli çocukların özelliklerinin belirtilmesinden sonra aile kavramı incelenerek; özel/üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin özellikleri, ebeveyn tutumları ve özel/üstün yetenekli çocukların bu ailelere etkilerine yönelik araştırmalar değerlendirilecektir. Daha sonrasında özel/üstün yetenekli çocukların kardeşleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkilerin aile yapısına etkisi araştırılarak bu ailelere yönelik rehberlik yardım hizmetlerine değinilecektir.

Özel/üstün yetenekli çocukların özellikleri

Üstün yetenekli çocukların, normal gelişim seyreden akranlarından farklı birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak üstün yetenekli çocukların gelişim görevlerine akranlarından daha hızlı ulaştığı söylenebilir (Coşar Cığerci, 2006).

Zihinsel özellikleri

Üstün yetenekli çocukların zihinsel alandaki gelişimlerinin hızı oldukça belirgindir ve diğer gelişim alanlarının önünde gitmektedir. Kusursuz bir belleğe sahiptirler. Aynı anda büyük miktarda bilgiyi hafızada tutma üstün yetenekli çocukların genel özellikleri arasında yer almaktadır (Kurtulmuş, 2010). Bilgileri kavramada ve sentezlemede üstün başarı göstermekte, yaşlıları ile aynı fikirde olmadığını açık bir şekilde açıklamakta ve değerlendirmeler yapmaktadır. Chun'a (2001) göre üstün yetenekli çocuklar problem çözme sürecini daha etkili bir biçimde sonuca bağlama eğiliminde olurlar. Bu süreçte çocuklar problemin çözümüne yönelik farkındalık, çözüm üretme, kaynakları ayırıştırma, çözüm sürecini sistematik bir şekilde gözlemlene ve değerlendirmede üstün özellikler gösterirler (Akt. Kurtulmuş, 2010).

Üstün yetenekli çocuklar, çoklu beyin kanallarını eş zamanlı olarak çalıştırmakta, aynı anda birden fazla görevi yerine getirmektedirler. Örneğin; öğretmenin ne söylediğini duymak için öğretmeni izlemesi gerekmeden, sadece onu dinleyerek anlatılan durumu kolay bir şekilde algılamaktadır. Bunun yanı sıra üstün yetenekli çocuklar, olağanüstü ayırt etme gücü ve genelleme yeteneğine de sahiptirler. Sözcükleri tanımlama ve kavramlaştırmada bağlantıları ve resimli ipuçlarını yaşlılarından daha başarılı bir şekilde kullanabilirler (Winebrenner, 2001).

Dil gelişimi özellikleri

Üstün yetenekli çocukların gelişmiş dil yetenekleri bebeklik döneminden itibaren daha karmaşık ve çok ses çıkarma şeklinde kendini göstermektedir. Bu çocuklar konuşmaya genellikle normal gelişim gösteren yaşlılarına göre üç ile altı ay daha öncesinde başlamaktadırlar (Saranlı, 2011). Üstün yetenekli çocuklar konuşmayı çok severler, kelime hazineleri geniştir ve yaşlılarına oranla zengin bir dil kullanmaktadırlar. Konuşmalarında yaşlılarına oranla daha fazla sözcükten yararlanmaktadırlar. Çok erken yaşlarda konuşma ve okuma becerisi göstermektedirler. Dili kullanarak yeni kelimeler ve yeni cümle yapıları yaratmaktan zevk almaktadırlar (Kurtulmuş, 2010).

Psikomotor özellikleri

Üstün yetenekli çocukların yaşlılarına göre genellikle erken emekledikleri, sıraladıkları, yürüdükleri ve bazı motor davranışlarda erken gelişim özellikleri gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca bu çocuklar ritim ve hareket kontrolünde üstün gelişim özellikleri göstermektedir (Kurtulmuş, 2010). Üstün yetenekli çocuklar uykuya çok az gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle çok az süreli uyudukları görülmektedir (Hannell, 2006).

Sosyal özellikleri

Yıldırım'a (2012) göre üstün yetenekli çocuklar sosyal olarak daha fazla yalnız vakit geçirmeyi tercih ederler ve yaşlılarının sosyal fikirlerine daha az duyarlılık gösterirler, çevrelerine ve topluma daha az uyum sağlarlar. Bu çocuklar genellikle kendilerinden büyük çocuklarla karmaşık oyunlar oynama eğilimindedirler. Bireysel olarak uğraşabilecekleri oyun ve etkinliklere ilgi duyarlar. Kendinden emin ve bağımsızdırlar. Sorumluluk almaktan hoşlanırlar, aynı zamanda amaçlarına ulaşmada kararlı ve mücadelecidirler. Fikirlerine sahip çıkarlar ve kendilerini eleştirirler (Saranlı, 2011).

Kişilik özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar bağımsız olma özellikleri gösterirler. Bu çocuklar yüksek amaç ve ideallere sahiptirler. İki işi aynı anda yapabilirler. Üst düzey düşünce becerilerini harekete geçirecek şekilde bilgilerin aktarılmasından büyük zevk alırlar. İçten denetimlidirler. Kadenci değildirlir ancak zaman zaman aşırı duygusal olabilirler. Özgüvenleri çok yüksektir ve mizah anlayışları oldukça gelişmiştir (Çamdeviren, 2014).

Ahlaki özellikleri

Howard ve Hamilton (1994), üstün yetenekli çocukların normal yaşlılarına göre, daha olgun, ahlaki muhakemeye sahip olduklarını ifade etmektedirler. Hatta bazılarında ahlaki yargılama becerisinin tipik üniversite öğrencisi düzeyinde bulunduğuna değinmişlerdir (Akt. Çamdeviren, 2014).

Ahlaki değer konularına yönelik erken ilgi gösterirler ve aşırı boyutlarda bir adalet duygusu taşırlar. Bu kapsamda adaletsizlikle mücadele etme, engelli ve bakıma muhtaç olanları savunma, doğayı koruma gibi ahlaki duyarlılıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Haksızlığa katlanamamaktadırlar. İdealist davranışlara sahiptirler ve diğer insanlar için fedakârlık yapmayı isterler (Çitil ve Ataman, 2018).

Duyusal özellikler

Üstün yetenekli çocuklar, çoğunlukla gürültüye ve kokulara karşı hassas olurlar. Bunun yanı sıra bu çocukların, ses tonunda ve konuşmalarda var olan vurgulara yönelik ince bir duyarlılıkları vardır ve buradan hareketle başka kişilerin ruhsal durumlarına yönelik çıkarımlarda bulunabilirler. Bu nedenle sosyal yapıları da algılayabilirler. Yüksek hassasiyet ve ahlak konularına yönelik erken ilgi, çoğu zaman aşırı boyutlardaki bir adalet duygusuyla dışa vurur (Jost, 2006). Üstün yetenekli çocuklar, her yaşta birtakım problemlerin net ve kesin olarak farkındadırlar: Yüksek farkındalık ve gözlem yeteneği sayesinde savaş, açlık, gücü kötüye kullanma, şiddet gibi olumsuz birtakım davranışlar ya da olaylar karşısında korku geliştirebilirler (Çamdeviren, 2014).

Duygusal özellikler

Hannell (2006) üstün yetenekleri çocukların yetenek özelliklerinin yanında yüksek potansiyelleri nedeni ile kaygı, depresyon, düşük özgüven ya da can sıkıntısı gibi olumsuz duygular ve güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Üstün yetenekli çocuklar aynı zamanda duyarlı ve hassas olmaları nedeni ile özellikle ailede yaşanan sorunlardan daha fazla etkilenmektedirler (Coşar Cığerci, 2006). Üstün yetenekli çocukların yaratıcı özellikleri ve düşünme süreçleri ebeveynleri tarafından isyankar, ihmalkar ve soğuk algılanmalarına neden olmaktadır. Bu çocuklar kendilerini genellikle farklı, yalnız ve özgünlüklerinden dolayı dışlanmış, yalnız kalmış hissetmektedirler (Applebaum,1998). Üstün yetenekli çocukların birçoğu dereceleri, başarı ödülleri ve özel yetenekleri için sevildiğine inanmaktadır. Bu nedenle çocuklar kendilerini başarı için baskı altında hissedebilmektedirler. Kendilerine hata yapma ya da başaramama konularında taviz vermemektedirler. Bu çocuklarda, başarısızlık sonucunda duyulan utanç ve suçluluk bazen intihara yol açabilmektedir (Kurtuluş, 2010).

Yaratıcılık

Freeman'a (1991) göre, yaratıcılık üzerinde iki faktör etkilidir. Bunlardan birincisi güvenlik duygusudur. Başka bir deyişle kişinin kendi yeteneklerine ve yeterliliklerine olan inancıdır. Bu, kişiye bu konuda kabul edilmiş genel geçer düşüncelerden sıyrılabilme gücü vermektedir. İkincisi ise, yeni veya kabul gören görüşlerle çelişen fikirler üretebilme özgürlüğüne sahip olmaktır (Akt. Karakuş, 2000). Yaratıcılık yeteneği üstün olan çocuklar birbiriyle ilgisiz gibi görünen fikirler, objeler ve kavramlar arasında kimsenin göremediği bağlantıları kurabilirler, kendilerine yöneltilen sorulara veya karşılaştıkları problemlere birden çok çözüm ve değişik fikir üretebilirler (Saranlı, 2011).

Liderlik

Üstün yetenekli çocuklar faaliyetlerin planlanması, grubun yönetilmesi ve faaliyet organizasyonu gibi işlerde, belirgin olarak öne çıkarlar (Ataman, 2008). Herhangi bir anda ne yapılması gerektiğini hemen sezer ve harekete geçerek durumu ele alırlar (Cutts ve Moseley, 2004).

Mükemmeliyetçilik

Üstün yetenekli çocuklar genellikle üstün yetenekli ve hırslı ebeveynlere sahip olmaktadır. Bu durumda aileler çocuklarının mükemmeliyetçiliğini desteklemektedirler. Oysa ebeveynlerin çocuk yetiştirmede mükemmeliyetçiliği desteklemesi çocukları engellemekte ve onların "kızgın, endişeli, huzursuz ve inatçı" bireyler olmasına ve kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Klein, 2007). Aile tarafından övülmek, takdir edilmek mükemmeliyetçiliğe katkıda bulunabilmektedir. Ayrıca yapılan takdirler çocuğun doğal yetenekleri ve yaptığı davranışlar ile doğrudan ilişkili ise çocuğu olumlu yönde etkilemektedir (Winebrenner, 2001).

Uyumsuz (asen kron - eş zamanlı olmayan) özellikleri

Üstün yetenekli çocukların zihinsel gelişim düzeyi, diğer gelişim düzeylerinden daha ileri olmakta ve zihinsel becerileri sosyal, psikomotor ve duygusal gelişim ile uyumsuz olarak gelişmektedir (Adler, 2006). Çocuklar, ne kadar ileri derecede üstün yeteneğe sahipse, kendi içlerindeki gelişimin uyumu ile güçlü ve zayıf oldukları alanlar arasındaki fark da o kadar fazla olabilmektedir (Saranlı, 2011). Üstün yetenekli çocuklarda uyumsuz gelişim özellikleri görüldüğünde aile ve öğretmenler kaygılanmakta, kendilerini engellenmiş, hüsrana uğramış, şaşırmış ve kafası karışmış hissetmektedirler. Aileler, üstün yetenekli çocuğun zihinsel etkinliklerde ya da diğer yetenek alanlarında gösterdiği üstün özelliklerin, bütün gelişim alanlarında görüleceği beklentisine sahip olmaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerin üstün yetenekli çocuğun kendine özgü gelişimsel sürecini ve uyumsuz gelişimsel farklılıklarını anlaması, çocuk ile ilgili doğru beklentiler geliştirmelerini sağlamaktadır (Kurtulmuş, 2010).

Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin özellikleri

Aile, her bireyin dünyaya gelişi ile birlikte içinde yaşamaya başladığı ve ilk deneyimlerini yaşadığı kurumdur. Ataman'a (2008) göre aile ortamı, aile yapısındaki özelliklere ve ilişkilere dayalı olarak ortaya çıkan kişiler arası atmosferdir. Yapılan araştırmalar sonucunda, aileye ilişkin birçok değişkenin ötesinde, aile sürecinin, çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal işlevsellikleri konusunda kritik bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Çünkü aileler sadece günlük aktiviteleri planlayıp yönetmezler, aynı zamanda çatışmaları da çözerler (Cho ve Yoon, 2005). Sağlıklı bir aile yapısında dürüstlük ve kendini ifade desteklenir. Farklılıklar doğal kabul edilir. Bu tip aile ortamlarında olumsuzluklar ödün verme yoluyla çözülür, bireylerin içsel rollerinde bir süreklilik bulunur, beklentiler ve kurallar nettir. Sağlıksız aile yapısı, sağlıklı aile yapısının aksine gerçek duyguların baskı altında tutulduğu, kişiler arası sorunların çözümünde sözel müzakereye pek olanak sağlamayan kapalı bir sistemdir. Bu ailelerde rollerde süreklilik bulunmaz, katı ve değişime kapalı bir yapıdadır (Belur, 2014).

Aile ortamı, farklı bireylerin birbirleri ile etkileşim içinde oldukları bir sistem olarak yapılır. Sistem yaklaşımı aile için düşünüldüğünde aile süreçleri bir sistem olarak tanımlanabilir. Aile sistemi kavramı, üç alt sistemden oluşan hiyerarşik bir yapı olarak düşünülebilir: (a) bireysel kişilik, (b) ikili kişilerarası ilişkiler ve (c) aile grubu (McMann ve Oliver, 1988). Aile sistemi içinde her bir bireyin kendi kişiliğini yok etmesi beklenemez. Dolayısıyla aile sistemi içinde her bir bireyin kişilik yapısı bir alt sistem olarak etki sahibidir. İkili kişilerarası ilişkiler, özellikle güç dengeleri açısından, diğer bir alt sistem olarak değerlendirilebilir. Hangi iki bireyin küçük grup oluşturarak diğer bir bireye karşı pozisyon alması özellikle dikkat edilmesi gereken noktalardandır. İki birey arasındaki ilişki, aile içi dengeleri etkileyecek pozisyonda olabilir. Bunların yanında aile grubu bir bütün olarak da bir alt sistemdir. Gerek bireysel kişilik özellikleri gerekse ikili kişilerarası ilişkilerde görülen bir takım özellikler, aile grubu bir bütün olarak düşünüldüğünde daha farklı etkilere sebep olabilir (McMann ve Oliver, 1988).

Üstün yetenekli çocukların ailelerinin kendilerine özgü bir takım özellikleri vardır. Bu ailelerin özellikleri incelendiğinde; aileler kendi içlerinde uyumlu, duygusal anlamda açık, karşılıklı olarak destekleyici, esnek ve çocuklarını karar alma sürecine katmaya yatkın, bağımsızlığı teşvik eden ve fiziksel iletişimden daha fazla konuşma yolu ile iletişimi tercih eden aileler olduğu görülmektedir (Wingert, 1997). Ayrıca bu ailelerin, sorumlulukları taşımakta daha etkin oldukları ve davranış standartlarını oturtmak konusunda kaos yaşamadıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra etkinlik planlama, birbirlerine destek olma, duygularını ifade etme, kararlar alma, birbirleri ile iyi geçinme ve birbirlerine güvenme noktasında da daha etkin oldukları fark edilmiştir (Gockenbach, 1989). Üstün çocuklara sahip ailelerin diğer ailelerden en önemli farklılığının, sahip oldukları bazı değerlere kuvvetle sarılmaları olduğu görülmüştür. Başarılı olma, kazanma ve tutarlı olma gibi kavramlara diğer ailelere oranla daha fazla değer yükledikleri göze çarpmaktadır. Ayrıca bu ailelerin yüksek standartlara sahip ve mükemmeliyetçi özellikler göstermeye yatkın oldukları da bulunmuştur (Enright ve Ruzicka, 1989).

Moon ve Hall (1998) üstün çocukların ailelerinin özelliklerini, değerler/disiplin ve roller/işlikler olmak üzere iki ana başlıkta toplarlar. Akademik başarıları yüksek olan çocukların aileleri ile yaratıcı çocukların ailelerinin değer ve disiplin algılamaları arasında farklılıklar vardır. Üstün başarılı çocukların aileleri daha geleneksel değerler üzerinde dururken yaratıcı çocukların aileleri bu değerleri çok da ön plana çıkarmazlar. Üstün başarılı çocukların aileleri daha çocuk merkezli olma eğilimindedir ve başarı konusunda yüksek çıtalar koyarlar. Roller ve işlikler konusunda da bu aileler farklılıklar gösterir. Genelde, yakın ve destekleyici bir ilişki tarzına sahiptir. Roller gayet açıktır ve cesaretlendirici bir yaklaşım vardır. Esneklik ve sınırlamalar konusunda üst düzey tavırlar sergilerler ki bunlar kendini gerçekleştirmiş aile özelliğidir. Bu genellemelerin aksi de söz konusu olabilmektedir. Özellikle, düşük gelirli, yaratıcı, başarısız, azınlık ya da klinik olarak problemlili çocukların aileleri bu genellemelerden uzaktır. Bu aileler stres yaşamaya, organize olamamaya, işlevsizliğe ve çatışmaya daha yatkındır ve aile terapilerinden daha fazla fayda sağlaması beklenen ailelerdir (Moon ve Hall, 1998).

Gockenbach'a (1989) göre ise, üstün çocukların anneleri genel nüfus içindeki diğer kadınlara göre daha zeki, daha vicdanlı, daha ısrarcı, daha bağımsız ve daha yüksek öz-yeterliliğe sahiptirler. Bu anneler, üstün olmayan çocukların ailelerine göre daha çok kendi kararlarını alma, daha öz-kontrollü olma ve hayata karşı daha hesaplı ve dikkatli yaklaşımlarda bulunma eğilimindedirler. Üstünlerin anneleri çocuk eğitiminde sözel iletişime daha çok değer verirler. Kontrol grubundaki kadınların ise daha çok fiziksel iletişimi (dokunma) tercih ettiği görülmüştür. Aynı şekilde kontrol grubundaki anneler daha çok itaat üzerine vurgu yaparken, üstün anneleri bağımsızlığa vurgu yapmaktadırlar. Bu da çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu etki göstermektedir. Benzer farklılıklar babalar için de geçerlidir. Üstün çocukların

babaları diğer erkeklere göre daha zeki, daha güvenli, daha kendinden emin, daha baskın ve daha bağımsız olarak belirlenmiştir. Robinson ve arkadaşlarının (2002) ABD genelinde yapılan bir değerlendirme testinin sonuçlarından yola çıkarak yaptıkları çalışmada, üstün başarı gösteren çocukların aile özellikleri incelenmiştir. Çalışmanın farklılığı, üstün olarak etiketlenmiş çocuklardan öte, ulusal düzeyde yapılan bir değerlendirmeden en yüksek skorları alan öğrencilere odaklanmasıdır. Yüksek skorlar alan bu öğrencilerin ailelerinin gelirleri incelendiğinde, genel değerlendirme indeksinde verilen ortalama değerlerin sadece 1,26 katı olduğu görülmüştür. Bu ailelerin çok da yüksek gelir grubuna ait olmadıkları rahatlıkla ifade edilebilir. Aile tutumları ve davranış kalıpları incelendiğinde, çocuklarının akademik çalışmalarını cesaretlendiren daha olumlu ebeveyn özellikleri sergiledikleri ve sorunlar karşısında daha olumlu tavırlar geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmacılar, çalışmanın sonucunda, yaşamsal sorunlarla baş etmek zorunda kalan ailelerin de doğru tutumları benimsemeleri durumunda çocuklarının gelişimine olumlu katkılar sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi üstünlerin ebeveynleri diğer ebeveynlere göre daha farklı özelliklere sahiptirler.

Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin ebeveyn tutumları

Kurtulmuş'a (2010) göre, üstün yetenekli çocukların anne-babalarının çocukları ile ilgili tutumları incelendiğinde, çoğunlukla çocuklarının kişiliklerini bir bütün olarak değerlendirmedikleri, çocuklarını yalnızca üstün oldukları alandaki özellik ve yetenekleri ile değerlendirdikleri görülmektedir. Bu tür yaklaşımlar çocuklar için büyük ve tehlikeli bir yanığı oluşturmaktadır.

Ebeveynler; mükemmeliyetçi, otoriter, güçlü beklentileri olan tutumlar sergileyerek üstün yetenekli çocuklarını mükemmeliyetçiliğe sevk etmektedirler. Böyle bir durumda üstün yetenekli çocuk içedönük ve dışadönük olmak üzere iki tür mükemmeliyetçilik geliştirebilir. Dışa dönük mükemmeliyetçilik geliştirdiyse, çevresini hayal kırıklığına uğratmaktan korkmaya, kendilik değeriyle başarıya bağlanmaya başlar. İçe dönük mükemmeliyetçilik geliştirdiyse, akademik başarısızlıklara tahammül edememe ve ebeveynlerin yüksek düzeydeki beklentilerini model almaya başlar (Coşar Çiğerci, 2006).

Ebeveynlerin ilgisiz tutumu, özel yetenekli çocuğun yeteneklerinin farkında olmaları açısından tehlike yaratmaktadır. Ailelerin çocuklarının zihinsel ya da sanatsal yeteneklerinin farkında olmamaları ya da çocukların bu yeteneklerine ilgisiz kalmaları çocukların cesaretlerini kırabilmekte ve çocuğun yeteneğinin körelmesine neden olmaktadır. Ancak ailenin aşırı ilgili tutumu da (çocuğun başarısı ve üstün yeteneği ile sürekli övünmek ve çocuğun başarısını sürekli reklam etmek, başarılı olması için çocuğu sürekli zorlamak, vb.) çocuğun ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendiği çalışmalardan uzaklaşmasına neden olmaktadır (Kurtulmuş, 2010).

Dwairy (2004), 118 üstün ve 115 normal Arap ergenle yaptığı çalışma sonucunda, üstün ebeveynlerinin diğerlerine göre daha az otoriter ama daha fazla inandırıcı olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda üstün ergenlerin diğerlerine oranla ebeveynlerine karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini ifade etmiştir. Otoriter ebeveyn tutumlarının üstün çocukların psikolojik uyumunu zorlaştıran bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip olmanın aileye etkisi

Büyüme aşamalarında başarılı olan çocuklar, sağlıklı aile ilişkileri içinde yetişmiş kimselerdir. Aile içinde gerçekleşen başarılı ilişkiler; mutlu, arkadaşça, bunalımdan uzak ve yapıcı bireylerin oluşumunu sağlar (Yavuzer, 1990). Kurtulmuş'a (2010) göre aileler üstün yetenekli çocukları olduğunu ilk öğrendikleri zaman farklı duygular yaşamaktadırlar. Üstün veya özel yetenekli bir çocuk yetiştirmek, aileler için ürkütücü ve göz korkutucu olduğu kadar, heyecan verici de olabilmektedir. Yıldırım'a (2012) göre ise üstün yetenekli çocuğa sahip olan aile üyelerinin normal çocuklara sahip ailelere kıyasla birbirleriyle daha ilgili ve bağlı olmaktadır. Ancak bu çocukların aileleri, normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere göre çocuklarındaki gelişimsel özellikler nedeniyle birçok yönden farklı durumlarla karşı karşıya kalırlar (Saranlı, 2011). Örneğin; üstün çocukların ev ortamındaki beklentileri (uyaran beklentisi, adalet beklentisi, vb.) ailenin kendini yetersiz hissetmesi, gerilimin artması vb. sorunlar (Silverman, 1993). Bunlara ek olarak değişen aile içi roller, üstün yetenekli çocuklar ve çevrelerindeki komşu, akraba ve toplumla kurmaları gereken iletişim, üstün yetenekli çocuklar ve okulu arasındaki iletişim gibi pek çok konu da ailelerin diğer endişeleri arasında yer almaktadır (Saranlı, 2011).

Aileler üstün yetenekli çocuğa sahip olduklarını öğrendiklerinde heyecan vb. birtakım olumlu duygular yaşayabilmekte (Kurtulmuş, 2010) gurur, övünç, şaşkınlık, kaygı gibi farklı tepkiler gösterebilmektedirler (Fisher, 1981). Ancak çalışmalara bakıldığında, genellikle ailelerin yaşadığı olumsuz durumlara odaklanılmış, üstün çocuğa sahip olmanın avantajları konusuna pek fazla değinilmemiştir. Aileler çocuk yetiştirme davranışlarını genellikle normal çocuk modeline göre geliştirmişlerdir (Ross, 1964). Çocuk, normal beklentisine uymadığında aileler zor anlar yaşamakta, örneğin, çocuklarının farklı olmasından ötürü sosyal hayata uyum sağlayamayacağından korkmaktadırlar (Bridges, 1973).

Ailede üstün bir çocuğun olması, aile üyelerinin birbirleri ile olan ilişkilerine de etki eder. Mc Mann ve Oliver'a (1988) göre bu durumdan ilk olarak aile ilişkilerinin temposu etkileniecektir. Örneğin, üstün çocukların fazla enerjisi, bazen hiperaktivite ile bile karıştırılabilir, daha az uykuya ihtiyaç duymalarına neden olabilir. Birçok uyarana tepki veren bu çocuklar sık sık ailenin uyku düzenini bozabilirler. Bu da aile üyelerinin ilişkilerini etkiler. İkinci olarak ise ailedeki güç dengelerinde değişiklikler olacaktır. Üstün olan büyük çocuk, bilgisi ve yetkinliği ile ailenin faaliyetlerini yönlendirmeye başlayabilir. Örneğin, nereye tatile gidileceği, paranın nerelere harcanacağı, aile kurallarının nasıl şekillendirileceği konusunda etkin

olmaya başlayabilir. Bu da alt sistemlerden olan kardeş ilişkilerini bozmaya başlar. Aile içinde yaşanan sorunlar, ailelerin sorun çıkarmak istemesinden kaynaklanmaz. Daha çok, üstün çocuklar konusundaki bilgi eksikliklerinden, uygun ebeveyn davranışları konusunda yetersiz destekten ya da kendi çözülememiş problemleri (kendilerinin de üstün olmasından kaynaklı olabilir) ile uğraşmalarından kaynaklanır (Webb, 1993).

Aile içi etkili iletişimin, bireylerin gelişimlerine ve yaşayacakları aile hayatlarına etki ettiği görülmektedir. Ebeveynler aile içerisinde etkileşimlerin önemini aile üyelerine hissettirebilirlerse ve aile üyeleri arasında etkinliklerin, düşüncelerin ve duyguların paylaşılmasını teşvik edebilirlerse çocuklarının gelecekteki romantik ilişkilerinde daha rahat iletişim kurmalarını, partnerlerini olduğu gibi kabul etmelerini ve partnerlerini gelişim için teşvik etmelerini sağlayabilmektedirler (Young ve Schrod, 2016). Üstün yetenekli çocuklara sahip aileler, ailecek gezdiklerini, yemekleri birlikte yediklerini, oyun oynadıklarını, birlikte tatile gittiklerini ve alışverişleri birlikte yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu tür alışkanlıklara sahip olmanın aile üyeleri arasındaki bağlılığı artırdığını ve aile üyelerine olumlu duygular hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, ebeveynler birlikte yapılan etkinliklerin çocuklarının üstün yetenekli tanısı almasıyla birlikte değişmediğini fakat eğitici aktiviteler yapmaya daha çok özen gösterdiklerini belirtmişlerdir (Çalışkan, 2017). Aynı zamanda, aileler çocukları ile birlikte etkinliklere katılım göstermeye yönelik rehberliğe ihtiyaç duyduklarını da ifade etmektedirler (Oğurlu ve Yaman, 2013).

Üstün yetenekli çocuğa sahip olan aileler birtakım zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu ailelerde görülen stres kaynakları arasında gerçekçi olmayan beklentiler, ebeveynler ile üstün yetenekli çocukları arasında yaşanan aile içi güç savaşları, üstün yeteneğin aile tarafından yanlış anlaşılması veya hiç anlaşılabilmesi, akademik başarısızlık riski ile kardeşler arası tartışmalar yer almaktadır (Webb, 1993). Bunlara ek olarak eş zamanlı olmayan gelişim, okul tarafından “üstün” olarak etiketlenmiş bir çocuğa sahip olma duygusu, ebeveynin yetersizlik duygusu, çocuğa sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini dengelemede yardımcı olma sorumluluğu ve okulun çocuğun ihtiyaçlarını karşılayamaması durumunda oynayacakları rol konusundaki karmaşa da sayılabilir (Moon ve Hall, 1998).

Üstün yeteneklilik bazı ailelerde stres ve gerginlik yaratmaktadır. Çünkü üstün yetenekli bir çocuk aile için farklı değişimlere ve eşsiz ebeveynlik değişikliklerine neden olmaktadır. Aileler çocuğun olağanüstü gereksinimleri ya da ebeveynlerin üstün yetenekli çocuk ile ilgili yaşadıkları güçlükleri ile ilgili olarak ekstra zaman ve kaynaklara gereksinim duymaktadırlar (Kurtulmuş, 2010). Üstün yetenekli çocuklar, bilişsel becerilerinin sosyal ve motor becerilerinden daha önde olması sebebiyle genellikle uyumsuz gelişim (eş zamanlı olmayan gelişim) göstermektedirler. Bu durum da üstün yetenekli çocukların ailelerinin çocuklarının yaşadığı bu dengesiz gelişimle başa çıkmada zorlanmalarına sebep olmaktadır (Saranlı, 2011). Çocuk

gelişimi denince bir ebeveynin aklına gelen ilk kavramlar “normal” çocuk kavramından türetilmişlerdir. Bu yüzden genellikle ebeveynler olağandışı üstün ya da yetenekli bir çocukla karşılaştıklarında kaygı ve suçluluk duygusu yaşarlar. Bir yeteneğin bekçisi olmak adına genellikle suçluluk içeren bir sorumluluk hissederler ve aynı zamanda istemeden de olsa onu yok etme korkusu yaşarlar. Bu güçler onların konumlanacağı noktayı doğru belirlemelerini güçleştirir (McMann ve Oliver, 1988).

Silverman (1993), üstün çocuk sahibi olmanın hiç de düşünüldüğü kadar istenen bir şey olmadığını söyleyerek, bu çocuklarda gözlenen eş zamanlı olmayan gelişimin, sorunların temel kaynağı olduğunu belirtir. Üstün çocuk ebeveynlerinin yaşadıkları sorunları ifade etmek konusunda diğer özel eğitim gerektiren çocuk sahibi ailelere göre daha şanssız olduklarını söyler. Bu ailelerin, durumu kendi lehlerine çevirme çabası içinde oldukları şekilde ithamlara maruz kalabileceklerini ifade eder. Ayrıca üstün çocuklarla ilgili “zaten üstünler, yaparlar” şeklindeki toplumsal algının onların yardım talepleri konusunda sıkıntılar yaşamalarına sebep olduğunu belirtir. Üstün çocuğun eş zamanlı olmayan gelişimi ve bu duruma cevap olarak uygulanan eğitimsel yöntemler, aile bireylerinde ve evlilik ilişkilerinde, yuvanın erken boşalması, finansal bağımlılıklar, ertelenmiş ya da reddedilmiş büyükannelik/büyükbabalık gibi beklenmedik etkiler yaratabilirler. Yuvanın erken boşalması, üstün bireyin eğitim hayatında hızlı ilerleyerek evden erken ayrılmasını içerir. Finansal bağımlılık, akademik anlamda ileri olmasına rağmen finansal açıdan bireyin hâlâ aileye bağımlı olmasını içerir. Ertelenmiş ya da reddedilmiş büyükannelik/büyükbabalık ise özellikle günümüz şartlarında parlak kadınların yaşadığı bir sıkıntıdır. Bu kadınlar akademik ve iş hayatlarında öylesine başarılı olurlar ki çoğu evliliği ve çocuk sahibi olmayı erteler (Kearney, 1992).

Üstün çocukların ailelerinin, iç ve dış kaynaklı özgün bir sorun seti vardır. Komşular, okul sistemi gibi kaynaklardan gelen dış kaynaklı baskılar, çocuk için iç ikilemler yaratır ki bu ikilemlerde doğrudan aile işlevselliğini ve yapısını etkiler (Fornia ve Frame, 2001). Çevresel desteğin azlığı ve üstünlüğün bir takım özelliklerinin yanlış anlaşılması, bu ailelerin, diğer ailelerin uğraşmak zorunda olmadığı sorunlarda boğulmuş hissetmelerine yol açar. Aslında, bir çocuğun üstün olarak etiketlenmesi, ailenin, ihtiyaçları çok daha kolay temin edilebilecek “normal” çocuğun kaybının acılı yolculuğuna başlamasıdır (Fornia ve Frame, 2001). Üstün yetenekli bir çocuğa sahip olduğunu öğrenen ailelerle, öğrenme güclüğü yaşayan bir çocuğa sahip olduğunu öğrenen ailelerin benzer tepkiler verdiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Dettman ve Colangelo, 1980).

Aile ve üstün yetenekli çocuk arasında yaşanan problemler, genellikle ebeveynlerin çocuklarını desteklemedikleri ve üstün yetenekli çocukları ile ilgili uygun olmayan beklentilere sahip oldukları zaman ortaya çıkmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar ebeveynlerinin beklentilerinden çok etkilenmektedirler. Bu etkilenme, ebeveynler çocuklarının duygularını göz ardı edip, başarılarına açık bir şekilde odaklandıkları için özellikle çocukların özsaygılarına zarar vermektedir (Applebaum, 1998).

Özel/üstün yetenekli çocukların kardeş ilişkileri

Üstün çocuk-aile sisteminin, alt sistemlerinden olan üstün çocuk-kardeş ilişkileri de üzerinde durulması gereken bir noktadır. Aileye üstün yetenekli bir üyenin katılmasıyla birlikte mevcut dinamikler ve alışlagelmiş rol kalıpları değişir (Çamdeviren, 2012). Genelde ilk doğan veya tek çocukların daha sık üstün tanısı aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda bazı ailelerde üstün tanısı almayan bir başka çocuk daha bulunabilir. Ailenin birine özel muamele etmesi, diğer çocuğa sunulan çevre zenginliği ve fırsatları etkileyebilir (Ihlamur, 2017). Ailede üstün çocuktan başka çocuklar varsa yeni gelenle onlar arasında yapılan kıyaslamalar büyük kardeşlerde zaten bir ölçüde doğal olarak bulunan kıskançlık duygularını büyütür. Anne babanın zamanını, enerjisini ve kaynaklarını kullanan üstün yetenekli çocuk, diğer kardeşlerinin hakkını yemekle suçlanabilir. Her ne kadar çocuklar aynı evi ve anne babayı paylaşsalar da üstün performans sergileyen kardeş, ötekilerin görelî başarısızlığını ve sıradanlığını ortaya çıkarttığı için aile içi dinamikleri değiştirir (Çamdeviren, 2012). Başka bir deyişle üstün yetenekli çocuğun kardeşleri benzer özellikler göstermiyorsa, üstün kardeşlerine karşı karışık duygular besleyebilir. Örneğin, üstünlüğü karşısında kıskançlık/imrenme; ihtiyaçlarının karşılanamaması/yeterince fırsat verilmemesi karşısında acıma; başarısı ile övünme-başarısızlığı karşısında üzüme ya da sevinme ve her koşulda kendi yaşamı ile onunkini kıyaslama gibi davranışlar sergileyebilir. Üstün yetenekli çocuğun kardeşleri ile arasındaki farklılık, anne baba tarafından iyi idare edilmezse tüm aile ilişkilerini bozan ve çocukların özgüvenini ciddi ölçüde zedeleyen sonuçlar doğurabilir (Çamdeviren, 2012). Üstün yetenekli çocuklar, kardeşlerinin kendisi ile benzer yeteneklere sahip olsa bile engellenmiş, hüsrana uğramış, ihmal edilmiş, geri kalmış, aşağılanmış hissedebileceği ihtimalinin farkına varmaktadırlar. Üstün çocuğa sahip aileler bazen üstün yetenekli çocuklarına diğer çocuklarından daha fazla ilgi gösterdiklerini düşünerek kendilerini suçlu hissetmektedirler. Bazı aileler ise diğer çocuklarına üstün yetenekli çocuklarından daha fazla ilgi göstererek bu durumu dengelemeye çalışmaktadırlar (Kurtulmuş, 2010).

Üstün çocuk-normal kardeş ilişkisinin yanında üstün çocuk-üstün kardeş ilişkisi de başka bir inceleme konusudur. Üstün ailelerdeki daha küçük çocuklar, her ne kadar kendileri de üstün olsa da, bir takım şeylerle baş edemediklerini düşünebilirler. Çünkü farklarının zekâları ya da yeteneklerinden değil de sadece yaşlarından kaynaklandığını göremezler. Örneğin, altı yaşındaki Anna bu konuda bir örnek olabilir. Anna'nın dokuz yaşında yerel bir koleje devam eden bir kız kardeşi vardır. Babası, yüksek lisans çalışması yapmaktadır. Annesi de lisans eğitimine yönelik yarı-zamanlı kurslara katılmaktadır. Annesi bir gün Anna'yı odasında hıçkırığa hıçkırığa ağlarken bulur. Sorunun ne olduğunu sorduğunda aldığı cevap; "Bu ailedeki en aptal kişi benim, koleje gitmeyen tek kişi benim" olur. Anna, oldukça yüksek bir IQ'ya sahip olmasına ve müzik konusunda üstün bir yeteneğe sahip olmasına rağmen, evde koleje gitmeyen tek kişi olması onu bu düşünceye itmiştir (Kearney, 1992).

Özel/üstün çocuğa sahip ebeveynlere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri

Aile yapısının sağlıklı olması ve ailelerin rehberlik gereksinimlerinin karşılanması üstün yetenekli bireylerin gelişimlerinin tüm alanlarını etkileme potansiyeline sahip önemli bir konudur. Özel yetenekli çocukların yaşadıkları sorun ve güçlüklerin aynı zamanda anne babalarının rehberlik gereksinimlerini yansıttığı söylenebilir. Bu noktadan hareketle literatürde özel yetenekli çocukların çok sayıda sosyal ve duygusal problemlerle karşı karşıya olduğu görülmektedir (Belur, 2014). Bu nedenle üstün yetenekli çocuğa sahip aileler, yoğun ve düzenli sunulacak rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadırlar.

Aile olmanın gerektirdiği roller çerçevesinde çocuklarına etkili ve doğru yaklaşımı sergilemek ebeveynlerin öznel stres algısını etkileyebilmektedir. Bununla birlikte, eğer çocuğun fiziksel, psikolojik, duygusal, sosyal ve akademik alanlarda farklı ihtiyaçları söz konusu ise ebeveynin bu noktada sorumluluğu artmaktadır. Özel gereksinimi olan çocuğun aile içerisinde ihtiyaçlarını karşılamak ve bakımını üstlenmek adına daha fazla sorumluluk alması gereken ebeveynin psikolojik ve duygusal yükü artmakta ve stres algısı değişmektedir (Bektaş, 2015). Üstün yeteneklilik bazı ailelerde stres ve gerginlik yaratmaktadır çünkü üstün yetenekli bir çocuk aile için farklı değişimlere ve eşsiz ebeveynlik değişikliklerine neden olmaktadır. Aileler çocuğun olağanüstü gereksinimleriyle ilgili yaşadıkları güçlükler nedeniyle ekstra zaman ve kaynaklara gereksinim duymaktadırlar. Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin düzenli olarak yardım ve destek almaları önerilmektedir (Kurtulmuş, 2010). Ülkemizde üstün çocuğa sahip ailelere düzenli yardım ve destek sağlayacak kurum ve kuruluşlara ihtiyaç duyulmaktadır. Kurum ve kuruluş merkezli aile programlarında anne babaların çocuk gelişimi konusunda bilgi ve becerilerini artırmak, anne babaların çocuklarının üzerindeki etkilerini vurgulamak, ailelere sağlık bilgisi vermek, ailenin bireysel sorunlarına yardımcı olmak ve aileler ile ilgili diğer hizmetlerden aileleri haberdar etmek amaçlanmaktadır (Kurtulmuş, 2010). Üstün yetenekli bir çocuğu yetiştirmenin zorluklarından kaynaklanan stresi azaltmanın diğer bir yolu ise anne baba rehberliği/danışmanlığı gruplarıdır. Bu gruplar aynı zamanda üstün yetenekli çocukların ailelerinin anne babalık deneyimlerini paylaşabilmeleri için çok uygun ortamlardır (Saranlı, 2011).

Tükenmişlik kavramı; bir şevk, enerji, idealizm, perspektif ve amaç kaybı ve sürekli strese, umutsuzluğa, çaresizliğe ve kapana kısılmışlık duygularına neden olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme durumudur (Pines ve Aronson, 1988). Tükenmişlik sendromunun sebepleri arasında ailesel karakteristik özellikler yer almaktadır. Aile ortamı, aile olmanın gerektirdiği sorumluluklar, aile bireylerinin talepleri tükenmişlik sendromuna zemin oluşturmaktadır (Bektaş, 2015). Her ebeveyn çocuğuna karşı fedakarca davranışlarda bulunur. Çocukları üstün olarak etiketlendikten sonra bazı ebeveynler çocuklarının iyiliği için, kendileri için yapmayacakları şeyleri yapabilirler (Fornia ve Frame, 2001). Kendilerinden fazla ödün

veren bu aileler, hem kendileri inanılmaz bir yorgunluk ve tükenmişlik yaşayabilir hem de çocuğun sorumluluklarının ciddi bir kısmını alarak çocuğun sorumluluk duygusunu köreltmeye sebep olabilirler. Aile danışmanları bu durumda, ebeveynlere gereksinim duydukları rehberlik ve danışmanlık desteği sağlayarak yardımcı olabilir (Ihlamur, 2017).

Üstün yetenekli çocukların çok fazla soru sorduğu, bu soruların bilgiyi derinlemesine öğrenmeye yönelik olarak “Neden?, Nasıl?, Niçin?” soruları biçiminde ve çok çeşitli konulara yönelik olduğu görülmektedir. Anne-babaların üstün yetenekli çocuklarının birçok sorusuna cevap veremedikleri ve çoğunlukla bu durum karşısında kendilerini çaresiz hissettikleri görülmektedir (Çamdeviren, 2014). Bu durumun yanı sıra üstün yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişimleri (asen kron gelişim), onları normal gelişim gösteren çocuklardan daha da farklı ve heterojen bir grup yapmakta ve tüm üstün yetenekli çocukların bireysel özellikleriyle davranışları genellikle diğer üstün yetenekli çocuklardan oldukça farklı olabilmektedir (Saranlı, 2011). Distin’e (2006) göre en belirgin eş zamanlı olmayan gelişim zeka yaşı ile fiziksel yaş arasındaki farktır. Zaman zaman buna bir de duygusal gelişimde diğer alanlardan geri kalmak da eklenebilir. Bir yandan zihninden hiç zorlanmadan dört işlem yapabilen bir yanda da arkadaşlarıyla yaşadığı en ufak bir sorunda günlerce ağlayan bir çocuk; ailenin çocuğa tutarlı bir yaklaşımda bulunmasını zorlaştırır (Akt. Ihlamur, 2017). Bu durumla karşılaşan üstün yetenekli çocuğa sahip aileler çocuklarına nasıl davranacakları konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Çünkü çocuklarının yaşından ileride seyir gösteren zihinsel gelişimini göz önüne alarak davranışta bulduklarında veya çocuğun fiziksel yaşına uygun davranışlarda bulduklarında sorun yaşamakta ve çocuklarına nasıl davranacaklarını bilememektedirler. Kurtulmuş’a (2010) göre, anne babaların çocuklarını sağlıklı bir şekilde büyütmeleri, çocukla sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve kendilerine güvenlerini artırmaları için anne babaların bir program dahilinde eğitilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle anne-baba eğitim programları ile anne-babaların bilgilendirilmesi ve erken çocukluk döneminin önemi ile ilgili olarak duyarlılıklarının artırılması önemlidir.

Üstün çocuğa sahip anne babalar için önemli problemlerden biri de kardeş kıskançlığına neden olmadan, çocuklarına özel ilgi göstermek ve çocuklarına eşit davranmaktır (Belur, 2014). Novotna ve Sejalová (2002), özel yetenekli çocukların ailelerinin en sık karşı karşıya kaldıkları zorlukları; daha fazla çocuğu beraber yetiştirmek, profesyonellik, disiplin sorunları ve başarısızlık korkusu olarak belirtmişlerdir (Akt. Belur, 2014). Ihlamur (2017) tarafından yapılan bir araştırmada ise üstün yetenekli çocuklara sahip aileler, en fazla danışmanlık almak istedikleri konuların aile içi iletişim kategorisinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu konular; üstün çocuğun aşırı ilgi istemesi, kardeşini kıskanması veya anlaşamamasıdır. Çocuğun üstün yeteneklerinin farkında olması nedeni ile kendini beğenmesi, arkadaşlarına bunu yansıtması, bunun sonucunda akranları tarafından dışlanması, çocuğun çevre ve arkadaşları ile uyumsuzluk yaşamaması, kardeş, ağabey, abla ile sorun yaşamaması durumlarında da anne babanın zorlan-

dıkları saptanmıştır (Karakuş, 2010). Ebeveynler bu sorunları gidermeye yönelik, yetenekli çocuğa, kardeşleri ihmal edilmiş hissetmeden ve yetenekli çocuğu kibirli yapmadan fırsatlar sunmalıdır (Ihlamur, 2017). Bu fırsatları sunma aşamasında aileler Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) desteğinin önemli bir ihtiyaç olduğu konusuna değinmişlerdir (Belur, 2014). Bunlara ek olarak üstün yetenekli çocukları olan anne-babaların karşı karşıya kaldıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri için dinleme, iletişim, zaman yönetimi ve sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimler düzenlenmelidir (Karakuş, 2010).

Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin mükemmeliyetçi tutumlarının çocukların yüksek hedefler belirlemesini sağladığı, ebeveynlerin yüksek düzeydeki beklentilerinin üstün yetenekli çocukları olumsuz etkilediği ortaya konulmaktadır. Üstün yetenekli çocukların ailelerinin başarıda ısrarlı ve hatalara karşı eleştirel davranan aileler oldukları ve aşırı bir baskı unsuru oluşturmaksızın ailelerin üst düzey başarı beklentisinin çocuklarda anksiyete oluşturduğu saptanmıştır (Coşar Cigerci, 2006). Ayrıca üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçi özellikleri de, başkalarından beklentilerinde genellikle aradıklarını bulamamalarına ve yalnız kalmalarına sebep olabilmektedir (Stuart ve Beste, 2008). Bunun yanı sıra, anne babaların üstün veya özel yetenekli çocuklarından kendi başaramadıklarını başarmalarını ve gerçekleştiremedikleri ideallerini gerçekleştirmelerini bekleyen bir tutum içine girmeleri çocuklar üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Kurtulmuş, 2010). Ablard ve Parker (1997) çocuklardaki mükemmeliyetçilik algısının gelişimi üzerinde ebeveynlerin çocukları için belirledikleri amaçların etkisini inceledikleri araştırmalarında, bu sonuçlara paralel olarak üstün çocuk ebeveynlerinin kendi mükemmeliyetçilik ihtiyaçlarının çocukları için belirledikleri başarı amaçları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Küçüker'e (1993) göre, üstün yetenekli çocukların belirlediği ve aileleri tarafından desteklenen yüksek hedeflere ulaşmaya çalışırken yaşadıkları kaygı ve stresin önüne geçmek adına ebeveynlere, kendileri ve çocukları için gerçekçi planlar yapabilmeleri konusunda yardım edilmelidir.

Farklılık, genelde ileride olmak, garip olmak, sosyal açıdan yetersiz olmak gibi görülmektedir. Bütün bunlar üstünlerle ilgili genel inanışlardan kaynaklanır. Bu tür yanlış inanışlar ve mitler üstün çocukların gereken yardımdan yoksun kalmasına sebep olabilmektedir (Ihlamur, 2017). Bu farklılıklarla ilgili olarak bir üstün ebeveyni şunlara değinmiştir: "Bu çocukların en büyük suçları farklılıklara şaşırılan bir ülkede doğmaları. Hiç olmazsa biz aileler olarak onların bu farklılıklarını anlamsız kaygı değirmeninde öğütüp yok etmeyelim. Herkes zirveye zararsız, korunaklı yollardan giderken onlar denenmemiş yollardan zararları göze alarak ilerliyorlar" (Bildiren, 2011). Saranlı'ya (2011) göre üstün yetenekli çocukların aileleri, diğer ebeveynlerden farklı sorunlar yaşar ve bu sorunları da paylaşacak birilerini arayabilirler. Bu paylaşım ebeveynin hem duygusal hem de sosyal ilişki desteği arayışına işaret eder. Lakin bu aileler, çoğunlukla komşuları ve akrabaları ile üstün yetenekli çocuklarıyla yaşadıkları deneyimlerini rahat ve özgür bir şekilde konuşamadıklarını ifade etmektedirler. Karakuş'un

(2010) yaptığı araştırmada, üstün yetenekli çocuğa sahip olan anne babaların; çocuklarının çok fazla soru sormaları, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, örgün eğitimleri, eğitsel çalışma alışkanlıkları gibi konularda güçlükler yaşadıklarını saptamıştır. Delisle (2006), toplumun bir ebeveynin çocuğunun üstünlüğünden şikayetçi olmasını pek de olumlu bir şekilde karşılamayabileceğini, bu bireylere sempatiyle yaklaşmayabileceklerini belirtmiştir. Genel olarak toplumun, üstünlüğün negatif yönlerini bilmedikleri ifade etmektedir (Akt. Ihlamur, 2017). Alsop (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin, hem arkadaş, hem okul, hem toplum ortamında olumsuz deneyimlere sahip oldukları ve desteğe ihtiyaçları olduğu saptanmıştır. Araştırmada üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin karşılaşacakları güçlüklerle karşı hazırlıklı olmadıkları, aile/arkadaş gruplarından aldıkları destek ve önerilerin yeterli olmadığı, hatta beşte biri üzerinde katılımcının problemli deneyimlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin danışmanlık açısından desteklenmesi gerekmektedir. Ihlamur'a (2017) göre aile danışmanlığı hizmetlerine ulaşabilmek de önemli toplumsal desteklerden biri olarak görülebilir. Bu sebeple ailelere hizmet eden danışmanların sayısının artırılması ve yaygınlaştırılması önemlidir.

Anne-babalar, çocuklarının eğitimi üzerinde en etkili ve önemli eğitimciler olarak görülmektedirler (Güler Yıldız, 2017). Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının nitelikli gelişim göstermelerindeki payı büyüktür. Üstün çocuğun akademik ve sosyal becerilerindeki farkı anne-babanın birlikte gözleyip değerlendirmesi son derece önem taşımaktadır (Özbay, 2013). Bu bilgilere bakılarak üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere rehberlik etmek için bilgilendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Özbay'a (2013) göre bu çalışmalar kapsamında ailelere; çocuğun gelişimi konusunda ebeveynlerin ortak değere sahip olması, çocuğun sorumluluğunun ebeveynler arasında paylaşılması, çocuğun ilgilerini destekleyerek, bir konuya daha uzun süre ayırmasının sağlanması, aile imkanları dahilinde çocuğa zengin uyaran içeren çevre oluşturulması, çocuğun fikirlerinin eleştirilmemesi ve çocuğun üreticiliğini zedeleyici sözcükler (saçma, mantıksız, vb.) kullanılmaması, çocuğun rol model alacağı yetişkinlerle görüşmesi için ortam sağlanması, çocuğun başarıları, üstün yetenekleri için değil sadece çocukları olduğu için sevildiğinin hissettirilmesi, çocuğun zihinsel becerileri kadar fiziksel ve sosyal becerilerinin de geliştirilmesi, çocuğun her alanda üstün beceriler sergileyemeyeceğinin unutulmaması vb. bilgiler verilmelidir. Dağlıoğlu ve Alemdar (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da üstün yetenekli çocukların potansiyelini en üst noktaya çıkarma konusunda ailelerin yapabileceği pek çok şey olduğuna değinilmiştir. Bunlar; onları birey olarak görmek, birlikte etkinlikler yapmak, ısrarcı olmak (sebat), düşünmeden hareket etmelerini engellemek, anlayarak ve empati kurarak diğerlerini dinlemek, esnek düşünmek, çocuklarının düşünceleri hakkında düşünmelerini sağlamak, kesinlik ve doğruluk için çabalamak, öğrendiği bilgileri yeni durumlara uyarlamalarını sağlamak, bütün duyularını içeren veriler toplamalarına yardımcı olmak ve yaratıcı olmak olarak sıralanabilir.

Belur (2014) tarafından gerçekleştirilen Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan öğrencilerin anne-babalarının rehberlik gereksinimlerinin incelendiği araştırmada, üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının tanılma sürecinde, başvuru aşamasında yararlanılan desteğin yeterli bulunduğu söylenebilirken, katılımcıların yaklaşık beşte birinin bu sürece hiç bilgileri olmadan girdikleri, yardım alamadıkları ya da almadıkları belirtilmektedir. Buna göre, özel yetenekli birey tanılama süreci başvuru aşamasında, anne-babalara yönelik olarak bilgilendirme ve rehberlik etme açısından okul yönetimi ve/ya okul PDR servislerinin gerekli faaliyetlerini artırmaları veya daha etkili hâle getirmelerinin gereği ortaya çıkmaktadır. BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan üstün yetenekli öğrencilerin anne-babaları, çocuklarının gelişimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlarda (akademik, sosyal, duygusal) destek ve rehberlik ihtiyacı duymaktadır. Üstün çocuğa sahip ailelerin en çok rehberlik gereksinimi duydukları; akademik sorunlar, çocuklarının çok fazla soru sormalarıyla başa çıkmada güçlük yaşamaları, çocuklarının çok fazla ilgi alanına sahip olması ve birçok konuda potansiyeli olması nedeniyle zamanını yönetmede zorlanmasıdır. Sosyal sorunlar, çocuğun çokbilmiş durumuna düşmesi ve çocuğun kardeşleriyle ilgili sorunlar yaşamasıdır. Psikolojik/duygusal sorunlar ise çocuğun yaptığı her şeyde mükemmel olma isteği, çocuğun kendisini hep başarılı olmak zorunda hissetmesi ve çocuğun çekingenliği olarak belirtilmiştir. Çocukları BİLSEM tanılama sürecine katılmış anne-babaların ancak az bir bölümü çocuklarıyla ilgili yaşadıkları sorunlarında okul psikolojik danışmanından yardım istemiştir. Ayrıca, anne-babaların okul psikolojik danışmanından psikolojik yardım alma oranının sınırlı olması kadar diğer ruh sağlığı hizmeti sunan uzmanlardan da yararlanma oranlarının sınırlı olduğu görülmüştür. Çocuklarını daha iyi yetiştirme konusunda anne-babaları bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve ruh sağlığı açısından çocuklarını en sağlıklı şekilde yetiştirmelerini sağlayacak tutum ve davranışları anne-babalara kazandırmak için okul psikolojik danışmanları tarafından grup rehberlik etkinlikleri içeren eğitim programları geliştirilip uygulanması gerekmektedir. Ayrıca basın-yayın organları kanalıyla yapılan eğitici yayınların sayısının ve niteliğinin artırılması gerekmektedir. Üstün yetenekliler ve ailelerinin ihtiyaç duydukları eğitim ve rehberlik konusunun oldukça yeni bir araştırma alanı olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik tutarlı ve sistemli bir şekilde oluşturularak etkililiği kanıtlanmış aile rehberliği/danışmanlığı yöntemi ülkemizde yeterince uygulanmamaktadır. Ülkemizde etkililiği kanıtlanmış aile danışmanlığı yöntemi ilk olarak Kurtulmuş (2010) tarafından Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine, dört oturumluk yüz yüze grup eğitimi ve sekiz oturumluk web sayfası üzerinden Grup Eğitimi Destekli Bilgisayar Temelli Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu eğitim programı; iletişim, aile ve kardeşler arası ilişkiler, anne babaların kullandıkları disiplin yöntemleri, ebeveynlerin yaşadığı güçlükler vb. konuları içermektedir. Araştırma bulgularına göre, Grup Eğitimi Destekli Bilgisayar Temelli Eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeyine olumlu yönde etkide bulunduğu saptanmıştır.

Webb ve DeVries (2007) tarafından üstün yetenekli çocukların ailelerinin çocuklarıyla ilgili rehberlik ve destek alma ihtiyaçlarına yönelik geliştirilmiş olan SENG Modeli (Social Emotional Needs of Gifted Children) bu alanda gerçekleştirilmiş az sayıdaki programdan biridir. SENG Modeli Aile Rehberliği Programı'nda üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal alanda yaşama ihtimalleri olan durumlar ve aileleriyle yaşadıkları pek çok araştırmayla kanıtlanan 10 konu başlığı sıralı bir şekilde her hafta ele alınmaktadır. Anne-baba grupları haftada bir kere 10 hafta boyunca toplanırlar. Her oturum 1,5 saat sürmektedir. Oturumlarda; üstün yetenekli çocuğun özellikleri, üstün yetenekli çocuk ve aile arasındaki iletişim, üstün yetenekli çocuklarda akademik başarısızlık ve motivasyon, üstün çocukta disiplini sağlamak, mükemmeliyetçilik, stres, mutsuzluk ve depresyon, üstün çocuğun akranları ve sosyal çevre ile etkileşimi, kardeşi olan ve tek çocuk olan üstün çocuklar, üstün yetenekli çocuğun değerleri, üstün yetenekli çocuklarda başarılı ebeveynliğin zorlukları konuları işlenmiştir. Grup rehberi, her oturumda anne-babalardan o haftanın konusu hakkındaki bilgilerini, evde veya sosyal ortamlarda yaşanan durumları, ortak deneyimlerini ve endişelerini paylaşmalarını istemiştir. Gruba rehberlik eden kişi ve diğer anne babalar, yorumları, tavsiyeleri ve rehberlikleriyle sürece katılmışlardır (Akt. Saranlı, 2011).

Saranlı (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üstün yetenekli çocukların ailelerinin üstün yeteneklilikle ilgili bilgi/beceri kazanma konusundaki eksiklikleri ile destek alma ihtiyaçlarından yola çıkılarak HÜYAP (Hacettepe Üstün Yetenekliler Aile Rehberliği Programı) Modeli geliştirilmiştir. Ailelere üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmaları dolayısıyla ihtiyaç duyabilecekleri temel bilgileri sağlamanın, üstün yetenekli çocukların farklı gelişim özellikleri dolayısıyla yaşayabilecekleri eğitsel, sosyal ve duygusal riskler hakkında önceden aileleri bilgilendirerek sorunları önlemenin ve aileleri bilinçlendirmenin; ailelere üstün yetenekli çocuklarına özgü ebeveynlik stratejileri hakkında bilgi ve beceri kazandırarak aile içi fonksiyonları ve ailelerin çocuklarına verdikleri desteği geliştirmenin amaçlandığı program haftada 1,5 saat olmak üzere 10 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda üstün yetenekli çocukların genel özellikleri, gelişimsel özelliklerinin desteklenmesi, bu çocuklara uygun eğitsel yöntemler, çocukların motivasyon ve akademik başarı eksikliği, mükemmeliyetçilik ve arkadaşlık ilişkileri, stres ve depresyon düzeyleri, anne baba ve kardeş ilişkileri, üstün yetenekli çocuk ebeveyni olmanın toplumsal ilişkilerde yarattığı değişim, ebeveynlerin okul sistemi ve öğretmenlerle etkileşimi ile son olarak üstün yetenekli çocukların hakları ve destek hizmetleri konuları işlenmiştir. HÜYAP Modeli'nin aile ve çocuk üzerindeki etkilerini ortaya koymak ve bu alanda yurtdışında yaygın olarak kullanılmakta olan SENG Modeli Aile Rehberliği programı arasındaki farkları incelemenin amaçlandığı araştırmanın sonucunda ihtiyaç analizi sonucu geliştirilen HÜYAP Modeli'nin aile içi iletişim, problem çözme, davranış kontrolü gibi pek çok aile fonksiyonunu geliştirmede ve üstün yetenekli çocukların ruhsal uyumlarını ailelerinin bakış açısını, değiştirmek yoluyla desteklemede etkili olduğu görülmüştür. Saran-

lı'ya (2011) göre, ülkemizde ailelerin üstün yetenekli çocuklar ve onlara ebeveynlik etme konusunda doğru ve derin şekilde bilgi edinme imkanlarının kısıtlılığı göz önüne alındığında, bu çalışma için hazırlanan HÜYAP Modeli'nin ailelere ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve desteği sağlamış olmasının da sonuçlardaki farkı ortaya çıkardığı görülmüştür.

Ihlamur (2017) tarafından üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışma ihtiyaçlarının saptanması amacıyla gerçekleştirilen çalışmada çeşitli kategoriler belirlenmiş (çocuğun özellikleri, ebeveyn özellikleri, akademik özellikler, aile içi etkileşim, toplumsal destek ve akranlar) ve bu kategorilerde üstün çocuğa sahip ailelerin danışmanlık ihtiyacının nasıl farklılık gösterdiği saptanmaya çalışılmıştır. Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin en fazla danışmanlık almak istediği kategori "Çocuğun Özellikleri" kategorisidir. Normal gelişime sahip çocukların ebeveynlerinde ise bu kategori dördüncü sırada yer almaktadır. Ailelerin üstün yetenekli çocukları ile ilgili daha çok danışmanlık almak istemeleri çocuklarının farklılığını anlamlandırma konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duymalarından dolayı olabilir. Üstün ebeveynlerinin en fazla danışmanlık almak istediği ikinci kategori ise "Toplumsal Destek" kategorisidir. Normal çocuklara sahip ebeveynlerde bu kategori üçüncü sırada yer almaktadır. Bu sonuç her iki grubun da önem sırasında bir farklılaşma olmakla birlikte toplumsal destek konusunda danışmanlık ihtiyaçlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının farklı ilgi alanlarını doyurmak, onları geliştirmek, yeteneklerini belirginleştirmek, çocukla ilgili deneyimlerini paylaşabilmek için destek aradığı ifade edilebilir. Araştırma sonucunda belirtildiği üzere üstün yetenekli çocukları olan ebeveynlerin, danışmanlık alma ihtiyaçlarındaki önceliklerinin normal çocukları olan ebeveynlerden farklılaştığı ve daha fazla konuda danışmanlık ihtiyacı hissettikleri görülmektedir. Bu grupta çalışacak uzmanların bu olguyu dikkate alarak planlama yapması uygun olacaktır (Ihlamur, 2017).

Günümüzde özel gereksinimli çocuğa ve ailesine yönelik verilen hizmetlerde ailenin bir bütün olarak ele alınması yaklaşımı benimsenmektedir. Bu anlayışa göre özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik hizmetleri; (a) bilgi verici yaklaşımlar, (b) psikoterapötik yaklaşımlar, (c) anne baba eğitim programları başlıkları altında toplamak mümkündür. Özrün türü ve doğası ile ilgili etkenler konusunda anne babanın aydınlatılmasını amaçlayan bilgi verici yaklaşımlar, duygusal güçlüklerle bağlı olarak anne-babanın yaşadıkları çatışmaları anlamalarına ve çözümlemelerine yardımcı amaçlayan psikoterapötik yaklaşımlar ve anne-babanın çocuklarıyla iletişimlerinde etkili olmalarını sağlayan teknikleri ve becerileri öğrenmelerini amaçlayan anne-baba eğitim programları birbirini tamamlayan bir zincirin halkalarıdır. Ailenin mevcut durumuna, problemlerine ve gereksinimlerine bağlı olarak bu yardım yöntemlerinden birisine ya da hepsine başvurulabilir (Küçükler, 1993). Üstün yetenekli çocuklar da onları akranlarından ayıran bir takım özellikleri doğrultusunda bir takım özel gereksinimlere sahip çocuklardır. Bu nedenle üstün çocuklara sahip ebeveynlerin de bu yardım yöntemlerinden yararlanması gerekmektedir.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Özel/üstün yetenekli çocuklar; zihinsel, yaratıcılık, sanat vb. alanlarda üstün performans sergileyen, bu yeteneklerine yönelik özel uygulamalara ihtiyaç duyan çocuklardır. Özel/üstün çocukların karakteristik özellikleri düşünüldüğünde (eş zamanlı olmayan gelişim, aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik vb.) toplum içinde birtakım sorunlar yaşamaları herkesçe kabul gören bir düşüncedir. Aile kavramı düşünüldüğünde, birlikte yaşama zorunluluğunun aile bireylerinin sadece bireyselliklerini öne çıkarmalarını engellediği bir gerçektir. Özel/üstün yetenekli çocuğun aile ortamına katılmasıyla, normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere oranla farklı bir etkileşim sürecinin yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin kendilerine özgü bir takım özellikleri bulunmaktadır. Alan yazında bu ailelerin destekleyici, esnek, bağımsızlığı tercih eden (Wingert, 1997), yüksek öz yeterliliğe sahip, çocukların akademik başarılarını destekleyen, sorunlar karşısında daha olumlu tutum sergileyen (Robinson ve ark., 2002) özelliklere sahip olduğu bulgularına ulaşan araştırmalar yer alırken, bu genellemelerin aksinin de söz konusu olabileceğini vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır. Özellikle düşük gelirli, azınlık, klinik olarak problem yaşayan çocukların aileleri bu genellemelerden uzaktır (Moon ve Hall, 1998).

Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip aileler bahsedilen özelliklerin dışında çocukları ile ilgili çeşitli tutumlar sergileyebilirler. Ailelerin mükemmeliyetçi, ilgisiz veya aşırı ilgi gösteren tutumlar sergilemeleri özel/üstün yetenekli çocuğun gelişiminde olumsuz etkiye sahiptir. Ailelerin özel/üstün yetenekli çocukları etkilediği gibi özel/üstün yetenekli çocuğa sahip olmak da aile yapısını, aile üyelerinin ilişkilerini etkilemektedir. Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip olmak aileler için heyecan verici olduğu kadar ailelerin bazı konularda zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu noktada, farklı özelliklere sahip bir bireyin böyle bir yapıyı zorlaması da kaçınılmazdır. Özel/üstün yetenekli bireylerin ailelerin yaşadıkları zorlanmalara; aile içi güç sorunu, üstün çocuğun eş zamanlı olmayan gelişimi, ebeveynlerin yetersizlik duygusu (Webb, 1993; Moon ve Hall, 1998), çevresel desteğin azlığı, üstünlüğün yanlış anlaşılması (Dettman ve Colangelo, 1980) örnek olarak verilebilir. Bu sorunlara ek olarak ailede özel/üstün çocuğun dışında kardeşin bulunması aile dinamiklerini etkilemektedir. Kardeşler aynı evde bulunup aynı ebeveynleri paylaşırsalar da üstün yetenekli kardeş, diğer kardeşlerin başarı ve sıradanlık algısını etkilemektedir (Çamdeviren, 2012). Özel/üstün yetenekli çocuğun kardeşleri ile arasındaki farklılık ebeveynleri tarafından başarılı bir şekilde idare edilmezse, aile ilişkilerinin ve kardeşlerin özgüvenlerinin bu durumdan olumsuz etkileneceği söylenebilir.

Ogurlu ve Yaman'ın (2013) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, ailelerin üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik, yetenek geliştirme programlarının eksikliği, çok fazla aktiviteye katılma, düzensizlik, kurallara aşırı bağlılık gibi kendilerine özgü konularda rehberlik ihtiyaçları bulunmaktadır. Ayrıca ailelerin düzenli psikolojik yardım alması önerilmektedir. Çocuklarını motive etme, disiplin kurma, dinleme becerileri, eğitile-

rine katılma ve diğer ebeveynlere göre çocuklarına daha fazla zaman ayırma gibi konularda okul psikolojik danışmanlarının ailelere rehberlik yapmaları gerekmektedir.

Alanyazında belirtildiği gibi özel/üstün yetenekli çocuğa sahip aileler pek çok farklı yaşantılarla (aile için dinamik, kardeşler, çevresel etmenler, üstün çocuğun gelişimsel özellikleri vb.) karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu yaşantılar aile yapısını etkilemektedir. Aile yapısının sağlıklı olması özel/üstün yetenekli bireylerin gelişimlerinin tüm alanlarını etkileyen önemli bir konudur. Özel eğitime muhtaç çocukların ailelerine toplum tarafından destek sağlanırken, üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik sunulan destek hizmetleri yetersiz kalmaktadır. Genel anlamda toplumun bir ebeveynin çocuğunun üstünlüğünden şikayetçi olmasını pek de olumlu bir şekilde karşılamayabileceği, bu bireylere sempatiyle yaklaşmayabilecekleri belirtilmektedir (Delisle, 2006). Üstün yetenekli çocuğa sahip anne babaların normal gelişim gösteren çocukların ailelerine oranla daha fazla eğitime gereksinim duydukları belirtilmektedir (Davasıgil, 2000). Çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalan ve çevresinden yeterli desteği sağlayamayan aileler, anlaşılma ve sorunlarını paylaşabilmek için rehberlik ve danışmanlığa gereksinim duymaktadırlar. Ülkemizde özel/üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik uygulanan rehberlik ve danışmanlık hizmetleri yeni bir çalışma alanıdır. Bu konuda geliştirilen etkililiği kanıtlanmış destek programları oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, söz konusu sorunları yaşayan ailelere yönelik yardım çalışmaları da farklılıklar göstermek durumunda kalmaktadır. Normal ailelerin yaşadığı sorunlara yönelik yaklaşımların, özel/üstün bir bireyin olduğu ailelerde doğrudan fayda sağlamayacağı kabul edilmektedir. Bu ailelerle yapılacak çalışmalarda üstün bireylerin özellikleri dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Bu özelliklere ve etkilerine hakim olmayan bir danışmanın sorunlar karşısında çok etkin olamayacağı bir gerçektir.

Bu çalışmanın ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere, çocuklarının akranlarından farklılık gösteren özellikleri konusunda bilinçlendirmek amacıyla eğitimler düzenlenmelidir.

Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip olan ailelere, farklı ebeveyn tutumları ve bu tutumların çocukları üzerindeki etkisini fark etmelerine yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.

Ailelerin özel/üstün yetenekli çocuğun dışında başka bir çocuğa sahip oldukları durumlarda, kardeşler arası farklılığın başarı bir şekilde idare edebilmesi için gerekli yardım ve destek sağlanmalıdır.

Özel/üstün yetenekli çocuğa sahip aile etkileşimleri, normal gelişim gösteren çocuğa sahip aile etkileşimlerinden farklı olduğu için özel/üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin farklılaşan ihtiyaçlarına cevap verecek rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmaları yürütülmelidir.

Özel/üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinin daha fazla destek sağlaması için kurum ve kuruluşların faaliyetleri artırılmalıdır.

Kaynakça

- Ablard, K. E. & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionis in their academically talented children. *Journal of Youth & Adolescence*, 26(6), 651-667.
- Adler, D. M. (2006) The effects of participating in support groups focusing on parenting gifted children. Unpublished doctoral dissertation. Kent State University, Ohio.
- Alsop, G. (1997). Coping or counseling: families of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 20(1), 28-35.
- Applebaum, A. S. (1998). Learning to parent the gifted child: development of a model parenting program to prevent underachievement and other related emotional difficulties in gifted children. Yayınlanmamış doktora tezi. Widener University, Pennsylvania.
- Ataman, B. (2008). Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belur, A. (2014). BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan öğrencilerin anne/babalarının rehberlik gereksinimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bektaş, Z. (2015). Özel eğitim öğrencilerinin ebeveynlerinde psikoterapi desteğinin ebeveyn stres düzeyi, yaşam kalitesi ve başa çıkma becerileri ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bildiren, A. (2011). Üstün yetenekli çocuklar: aileler ve öğretmenler için bir kılavuz. İstanbul: Doğan Egmon Yayıncılık.
- Bridges, S. (1973). Problems of the gifted child IQ-150. New York: Crane, Russak & Co.
- Cho, S., & Yoon, Y. (2005). Family Processes and Psychosocial Problems of the Young Korean Gifted. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 245-261.
- Clark, B. (1997). Growing up gifted. developing the potential of children at home and at school. (5th ed.) New Jersey: Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Coşar Cığerci, Z. (2006). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Cutts, N. E. & Moseley, N. (2004). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi. (İ. Ersevîm, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çamdeviren, Ş. (2014). Bilim Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler: Sakarya ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çalışkan, M. (2017). Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin aile işlevselliği. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Çitil, M., Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 185-231.
- Dağlıoğlu, H. E. & Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(3), 849-860.
- Davaslıgil, Ü. (2000). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu, 142-148.
- Dettman, D. F. & Colangelo, N. (1980). A functional model for counseling parents of gifted children. Gifted Child Quarterly, 24(4), 158-161.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of arab gifted adolescents. Gifted Child Quarterly, 48(4), 275.
- Enright, K. M. & Ruzicka, M.F. (1989). Relationships between perceived parental behaviors and the Self-Esteem of gifted children. Psychological Reports, 65(3), 931-937.
- Fornia, G. L. & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: implications for family counselling. The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families, 9(4), 384-390.
- Gockenbach, L. B. (1989). A review of personality factors in parents of gifted children and their families: implications for research. Journal of Clinical Psychology, 45(2), 210-213.
- Güler Yıldız, T. (Ed.) (2017). Anne Baba Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Hannell, G. (2006). *Identifying children with special needs checklists and action plans for teachers*. London: Corwin Pres.
- Ihlamur, Ş. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jost, M. (2006). *İleri zekalı çocukları tespit etmek ve desteklemek* (Çev. A. Kanat). İzmir: İlya Yayıncılık.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 127-144.
- Karakuş, N. (2000). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kearney, K. (1992). Life in the asynchronous family. Understanding Our Gifted, 4(6), 8-12.
- Klein, B. (2007) Raising gifted kids. everything you need to know to help your exceptional child thrive. New York: Amacom American Management Association.

- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükler, S. (1993). Özürlü çocukların ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29.
- McMann, N., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: implications for counsellors. *Journal of Counselling and Development*, 66(6), 275-278.
- Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), 59-80.
- Morawska, A. & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 9(42), 819-827.
- Morawska, A., Winter, L. & Sanders, M. R. (2009). Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behaviour. *Child: Care, Health and Development*, 35(2), 217-226.
- Oğurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekalı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçları. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile Eğitimi Programı.
- Perrone, K. M., Webb, L. K., Wright, S. L., Jackson, Z. V. & Ksiazak, T. M. (2006). Relationship of spirituality to work and family roles and life satisfaction among gifted adults. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(3), 253-268.
- Pines, A. & Aronson E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: The Free Press.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 119-130.
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former head start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 278-290.
- Ross, A. O. (1964). *The exceptional child in the family*. New York: Grune & Stratton.
- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Silverman, L. K. (1993). Counselling families. *Counselling the Gifted & Talented*. Denver: Love Publishing Company, 151-178.
- Silverman, L. K. (2010). *Resource for parents of gifted children*. https://childdevelopmentinfo.com/learning/gifted_children/?ak_action=reject_mobile#.WmSV5a3BK1s, Erişim tarihi: 15.07.2017.
- Stuart, T. ve Beste A. (2008). *Farklı olduğumu biliyordum: üstün yeteneklileri anlayabilmek*. (Çev. Armağan Gönenli). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sumreungwong, U. (2003). *Preservice elementary teachers' attitudes toward the characteristics and needs of gifted children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Colorado, Greeley, Colorado.
- Webb, J. T. (1993). *Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children*. International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press, 525-538.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Wingert, H. (1997). *Parent beliefs transmission of beliefs and impact on the child*. Unpublished doctoral dissertation. Simon Fraser University, Canada.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Yavuzer, H. (1990). *Yaygın anne-baba tutumları*. Ana Baba Okulu (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler*. Uzmanlık Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıklar Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Young, J. & Schrod, P. (2016). Family communication patterns, parental modeling, and confirmation in romantic relationships. *Communication Quarterly*, 64(4), 454-475.

GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR GIFTED/TALENTED CHILDREN'S PARENTS

Extended abstract

Introduction

Gifted/talented children are children who demonstrate high performance in areas related to intelligence, creativity, art, and leadership or in special academic fields and who need special services and practices because the full development of such skills cannot be achieved in standard schools (Sumreungwong, 2003). As Hollingworth (1942) said, "Combining adult intelligence with child emotions in a child's body will bring specific challenges" (As cited in Kearney, 1992).

Gifted/talented children's families also have their own characteristics. When the characteristics of these families are examined, it seems that families appear to be compatible, emotionally open, mutually supportive, flexible and inclined to involve their children in decision-making processes, encourage independence, and prefer verbal communication over physical communication (Wingert, 1997).

When the attitudes of parents of gifted/talented children toward their children are examined, it is often seen that they do not consider their children's personality as a whole and that they evaluate their children merely in terms of qualities and abilities in the area they are superior. Such approaches indicate an important and dangerous delusion for children (Kurtulmuş, 2010). Parents displaying attitudes that are perfectionist, authoritarian, and strongly anticipatory lead their talented children to perfectionism (Coşar Cığerci, 2006).

With the involvement of a gifted/talented member to the family, the common dynamics and customary role patterns change (Çamdeviren, 2012). There may be another child in the family who does not get a gifted/talented diagnosis. Displaying individual treatment to a family member can affect the environmental wealth and opportunities offered to the other child (Ihlamur, 2017). If there are children other than the gifted/talented child in the family, the comparisons made between the newcomer and the elder enlarge the feelings of jealousy that are already naturally found. A gifted/talented child who uses the time, energy, and resources of his/her parents can be accused of being unfair to the other siblings (Camdeviren, 2012).

The psychological and emotional burden of a family member who has to take more responsibilities in order to meet the child's needs and take care of the child will increase the emotional burden and change the stress perception of that person (Bektaş, 2015). Giftedness creates stress and tension in some families because a gifted child causes different changes and unprecedented parental changes for the family. Families need extra time and resources because

of the difficulties they have with the extraordinary needs of the child. Parents with a gifted child are advised to seek help and support on a regular basis (Kurtulmuş, 2010).

Method

This study was conducted by using documented methods to examine the characteristics and difficulties of families with gifted/talented children and to find out what services they need to overcome these difficulties and how effective these services are. In the study, the effects of the gifted/talented child on the family and the guidance and counseling services for their parents were examined considering the characteristics of these children and their families.

Results and Discussions

Having a gifted/talented child causes families to experience some difficulties as much as it is exciting for their families. An individual with different characteristics will inevitably force such difficulties. The power problem within the family, the asynchronous development of the child, parental feelings of inadequacy (Moon & Hall, 1998; Webb, 1993), lack of environmental support, misunderstanding of giftedness (Dettman & Colangelo, 1980) can be given as examples for the difficulties that families with gifted/talented individuals experience. In addition to these problems, having a sibling other than a gifted/talented child in the family affects family dynamics. Although the siblings share the same house and parents, the gifted one influences the sense of success and ordinariness for the others (Camdeviren, 2012). If the difference between the siblings of a gifted/talented child cannot be managed successfully by their parents, it can be said that family relations and siblings' self-confidence will be negatively affected.

Results indicate that families need guidance with their gifted/talented children on how to deal with the issues such as hypersensitivity, perfectionism, lack of talent development programs, participation in too many activities, irregularities, and excessive commitment to rules (Ogurlu & Yaman, 2013). It is also recommended that families get regular psychological help. School counselors need to provide guidance to families on different issues such as motivating and disciplining their children, developing their listening skills, participating in trainings, and allocating more time for their children compared to other parents.

Guidance and counseling services provided to families of gifted/talented children is a new field of study in our country. The proven support programs developed in this field are rather limited. Also, family-based assistance activities for the parents experiencing the same problems have to show differences. Approaches to problems experienced by normal families are considered not to be a direct benefit to families with gifted/talented individuals. The studies planned to be conducted with these families should take the characteristics of the gifted individuals into consideration. Otherwise, it is not possible for a consultant to offer effective solutions against the problems.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 17 / Yaz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 17 / Summer 2018

ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ADAPTATION OF TEACHER PROFESSIONAL LEARNING SCALE TO TURKISH: THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Sedat GÜMÜŞ
Çiğdem APAYDIN
Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Sedat GÜMÜŞ¹

Çiğdem APAYDIN²

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ³

Özet: Bu araştırmada, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Öğrenme (Teacher Professional Learning) Ölçeğinin (ÖMÖÖ) Türkçeye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle ilgili ölçeğin Türkçe çevirisi yapılarak dil ve kapsam geçerliğine yönelik işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler sonrasında oluşan Türkçe ölçek formu ile toplanan veriler üzerinden güvenirlik ve geçerliğe yönelik analizler yapılmıştır. Analizlerde, Adıyaman, Antalya ve Konya illerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 375 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ölçeğin dört boyut ve 27 maddeden oluşan orijinal formunu onaylamıştır. Bu kapsamda, ölçeğin Türkçe formunun alt boyutları orijinal forma uygun olarak; *işbirliği*, *yansıtma*, *uygulama* ve *bilgi tabanına ulaşma* şeklinde isimlendirilmiştir. Ayrıca, iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .92, alt boyutlar için ise sırasıyla .82, .83, .85 ve .77 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğine yönelik yeterli kanıtlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği, uyarlama, geçerlik-güvenirlik, mesleki gelişim

Giriş

Eğitim sistemleri içerisindeki en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmen unsurunun genelde eğitim sisteminin başarısı özelde ise öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Hatta bir eğitim sisteminin başarısının o sistem içerisindeki öğretmenlerin niteliği ile sınırlı olduğu yönündeki söylem uluslararası alanda genel kabul görmektedir (UNESCO, 2015). Bu kapsamda, öğretmen niteliğini belirleyen faktörlerin

1) Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, gumussed@gmail.com

2) Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, cigdemapaydin@mynet.com

3) Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, msbellibas@gmail.com

neler olabileceği ve bu faktörlerin öğrenci başarısı üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya koymaya yönelik araştırmaların da zamanla arttığı ve uluslararası alanyazında önemli bir yer edindiği söylenebilir (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2007; Hanushek vd., 2005; Harris ve Sass, 2011; Rockoff, 2004). Mesleki öğrenme veya mesleki gelişim kavramlarının da öğretmen niteliği ile ilgili güncel araştırmalarda sıklıkla kullanılan kavramlar arasında yer aldığı görülmektedir (Darling-Hammond, 2010; Goe ve Stickler, 2008; Vescio, Ross ve Adams, 2008; Yoon, vd. 2007).

Öğretmen niteliğini belirleyen etkenler ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; mesleki deneyim, mezun olunan okul, lisansüstü eğitim, test puanları, hizmet içi eğitim programlarına katılım gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. İlgili araştırmaların sonuçları ise öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2007; Hanushek vd., 2005; Harris ve Sass, 2011; Rockoff, 2004). Dolayısıyla mesleki deneyimin öğretmen niteliğinin önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, ilgili çalışmaların büyük bir bölümünde lisansüstü eğitim almış olmak, mezun olunan üniversite, lisans düzeyinde alınan dersler ve benzeri diğer faktörlerin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ya da bu etkinin çok zayıf olduğu raporlanmıştır (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2007; Goe ve Stickler, 2008; Hanushek vd., 2005; Harris ve Sass, 2011). Öğretmen niteliği ile ilgili yapılan bazı çalışmalar ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, davranışları ve kullandıkları değerlendirme yöntemlerine odaklanmış ve genel olarak öğretmenlerin bu alanlardaki etkililiği ile öğrenci performansı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır (Cornelius-White, 2007; Stronge vd. 2007; Wallace, 2009; Wenglinsky, 2002).

Öğretmen niteliği ile ilgili yapılan araştırmaların sıklıkla ele aldıkları konulardan bir diğeri ise öğretmenlerin mesleki gelişimleri ya da mesleki öğrenme durumlarıdır. Mesleki gelişim veya mesleki öğrenme, öğretmen niteliğini belirleyen faktörlerden birisi olarak düşünülmektedir. Bu kapsamda, birçok araştırma spesifik mesleki gelişim programlarının öğretmen tutum ve uygulamalarına etkilerini incelemiştir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre; okul tabanlı, sürekliliği olan, öğretime odaklanan ve öğretmenler arası işbirliğini destekleyen programlar öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini ve etkililiklerini artırmaktadır (Darling-Hammond, 2010; Goe ve Stickler, 2008). Ancak, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sağlayacakları tek kanal burada sayılan formal mesleki gelişim programları değildir. Öğretmenler okul içi yaşantıları ve günlük uygulamaları sırasında da mesleki öğrenmelerini destekleyecek birçok fırsatla karşı karşıyadırlar. Hangi yolla olursa olsun öğretmenlerin mesleki öğrenmeye açık olmalarının ve sürekli bir gelişim çabası içerisinde bulunmalarının, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ilgili çalışmalar tarafından ortaya konulmuştur (Blank ve Alas, 2009; Vescio, Ross ve Adams, 2008; Yoon, vd. 2007).

Öğretmen niteliği ile ilgili uluslararası alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sıklıkla ele alınan konulardan birisi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin doğru bir şekilde ölçülebilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ancak, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini ölçmeye yönelik hâlihazırda bir ölçek olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda, bu çalışma Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını amaçlamaktadır.

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ)

Mevcut alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri (teacher professional development) konusuna odaklanan çok sayıda akademik çalışmaya rastlanmaktadır. Araştırmaların ortak görüşü, sadece az sayıdaki etkili mesleki gelişim faaliyetinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine katkıda bulunabildiği yönündedir (Darling-Hammond, Hylar ve Gardner, 2017; Desimone, 2011; Guskey, 2003). Bu kapsamda, mesleki gelişim kavramının öğretmen gelişiminde kullanılan günümüz uygulamalarının gerisinde kaldığı düşünülmektedir. Kavram itibarıyla mesleki gelişim, öğretmenlere bilginin aktarıldığı etkinlikleri çağrıştırmaktadır (Easton, 2008; Kwakman, 2003). Halbuki öğretmenlerin pasif olduğu ve uzman kişilerce öğretmenlere bilginin aktarılmasına dayalı anlayışın yerini öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerinde aktif rol oynadıkları, meslektaşları ile işbirliği yaptıkları ve sınıf içi öğretim uygulamalarına odaklandıkları bir anlayışa bıraktığı görülmektedir. Bu yeni bakış açısı artık bu süreci öğretmenin mesleki gelişimi değil, öğretmenin mesleki öğrenmesi (teacher professional learning) olarak tanımlamaktadır (Easton, 2008). Mesleki öğrenme çerçevesinde yürütülen bütün çalışmalar okul bağlamına dayanarak yani okul, öğretmen ve öğrenci gerçekleriyle ilişkili olarak gerçekleştirildiği için öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olmaktadır (Kwankman, 2003). Mesleki öğrenme sürecinde öğretmenler, aktif olarak kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olan, diğer öğretmenlerle işbirliği yapan, öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen dönütlerle öğretimini güncelleyen, diğer meslektaşlarının öğretimlerini gözlemleyen ve bunun üzerinde düşünen kişilerdir (Liu ve Hallinger, 2018).

Liu ve diğerleri (2016) öğretmenlerin mesleklerinde daha etkili olabilmeleri için ne ölçüde ve hangi alanlarda öğrenmelerini geliştirdiklerini ölçmek amacıyla Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğini geliştirmiştir. Yazarlar, daha önce geliştirilmiş ilgili bazı ölçeklerden (Evers et al., 2015; Kwakman, 2003; Schechter ve Qadach, 2012) yararlanarak öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine odaklanan yeni bir ölçek hazırlamışlardır (Liu vd., 2016). Oluşturulan bu ölçek dört boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutu “işbirliği” olarak kavramlaştırılmıştır. Mesleki öğrenmenin işbirliği boyutu her bir öğretmenin öğretimi planlama, öğretim becerilerini iyileştirme, öğretim etkinliklerini paylaşma, öğrenci başarısını

tartışma ve değerlendirme adına diğer öğretmenlerle ne düzeyde işbirliği yaptığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu “yansıtma” olarak belirtilmiştir. Bu boyut öğretmenin öğretim stratejilerini değiştirmek ve geliştirmek adına öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen dönütlerden faydalanması, diğer öğretmenlerin öğretimlerini gözlemlemesi, öğretime ilişkin verileri daha sonra kullanmak üzere saklaması gibi maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü boyut “uygulama” olarak kavramlaştırılmıştır. Bu boyut öğretimi geliştirmek ve öğretime ilişkin problemleri çözmek adına öğretmenin alternatif fikirler, materyaller ve uygulamalar geliştirmesi ve bunları sınıfta denemesini ifade etmektedir. Ölçeğin son boyutu ise “bilgi tabanına ulaşma” olarak tanımlanmıştır. Bu boyut öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmek adına farklı kaynaklardan ne ölçüde faydalandıklarını değerlendirmeyi hedeflemektedir (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017; Li vd., 2017; Liu vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018).

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya 141 (%36.2) öğretmen Antalya ilinden, 136 (%34.9) öğretmen Konya ilinden ve 113 (%29) öğretmen Adıyaman ilinden olmak üzere toplam 390 öğretmen katılmasına rağmen 15’i maddelerin eksik doldurulması sebebiyle araştırma dışı bırakılmıştır. Sonuçta araştırmaya Antalya ilinden 141 (%37.6), Konya ilinden 127 (%33.9) ve Adıyaman ilinden 107 (%28.5) olmak üzere toplam 375 öğretmen katılmıştır. Comrey (1988) örneklemin 100 olduğu değeri zayıf, 200’ü orta, 300’ü iyi, 500’ü çok iyi ve 1000’i mükemmel olarak sınıflandırmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmadaki örnekleme sayısı iyi olarak yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 186’sı (%49.6) kadın, 189’u (%50.4) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9’u (% 2.4) ön lisans, 316’sı (% 84.3) lisans ve 50’si (% 13.3) lisansüstü düzeyinde eğitime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerinin aritmetik ortalaması yaklaşık 12 yıldır.

Uyarlama Çalışması

Bu araştırmada, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin (ÖMÖÖ) Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır (Brislin, 1980). Bu kapsamda ölçek İngilizceden Türkçeye eğitim yönetimi alanında doktora bulunan, ayrıca Türkçe ve İngilizce diline hâkim üç uzman öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak çevrilmiştir. Bu çeviriler araştırmacılar tarafından bir araya getirilmiş, en uygun anlam üzerinde tartışılmıştır. Çevrilen maddelerin en anlaşılır olanı üzerinde araştırmacılar hem fikir olduktan sonra tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Bu aşamada, İngilizce versiyonundaki

anlamı konusunda tereddütte kalınan bir madde ile ilgili olarak orijinal ölçeği geliştiren yazarlardan biri olan Philip Hallinger'dan e-posta aracılığı ile görüş alınmıştır. Daha sonra ölçme aracı, eğitim dili İngilizce olan bir eğitim yönetimi programından doktoralı öğretim üyesi tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Bu çeviri, Philip Hallinger'e e-posta aracılığı ile gönderilmiş ve İngilizce geri çevirinin orijinal ölçekle anlamsal eşdeğerliliği konusunda teyit alınmıştır. Böylece ölçeğin İngilizce çevirisi ile Türkçe çevirisi arasındaki anlam kayması önlenmeye çalışılmıştır.

Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanmasının ardından Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında, kapsam geçerliği eğitim yönetimi ve öğretmen yetiştirme alanında uzman 6 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından hazırlanan uzman değerlendirme formu belirlenen uzmanlara gönderilerek uzmanlardan ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini ölçme açısından uygunluğu konusunda görüş talep edilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerde düşük cümleler, kelimelerin Türkçeye uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından bazı küçük düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve ölçek düzenlenmiştir. Daha sonra ölçeğin uygulanacağı örneklemin dışında bulunan ve yüksek lisans öğrencisi olan 9 öğretmenden, düzenlenen ölçeğin değerlendirilmesi ve anlaşılmayan yerlerin belirlenmesi istenmiştir. Araştırmada yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin tercih edilmesinin nedeni diğer öğretmenlere göre mesleki öğrenmeye yönelik farkındalık düzeylerinin daha yüksek olacağı düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hâli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ) dört boyuttan (işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma) ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin işbirliği boyutu (1,2,3,4,5,6) altı maddeden, yansıtma boyutu (7,8,9,10,11,12,13,14,15,16) on maddeden, uygulama boyutu (17,18,19,20,21) beş maddeden ve dördüncü boyut olan bilgi tabanına ulaşma (22,23,24,25,26,27) altı maddeden oluşmaktadır. ÖMMÖ, 5'li (1=hiç katılmıyorum, 5 = tam katılıyorum) Likert tipindedir. Ölçeği oluşturan maddeler arasında ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa katsayıları ve madde toplam korelasyonları ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin faktör yapılarının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yakınsak geçerlik (convergent validity) ve diskriminant geçerlik (discriminant validity), birleşik güvenilirlik (composite reliability) ile ve her bir yapı tarafından ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted =AVE) doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi için SPSS 20.00 ve doğrulayıcı faktör analizi için LISREL VIII (Jöreskog ve Sörbom, 2001) kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi

kullanılmıştır. En yüksek olabilirlik kullanımının uygun olmasını sağlamak için örneklem büyüklüğünün minimum 100 ile 150 arasında olması gerekmektedir. Örneklem büyüklüğü arttıkça, en yüksek olabilirlik yönteminden elde edilen veriler arasındaki farkı belirlemede de duyarlılık artmaktadır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Değişkenler arasındaki korelasyonun belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ve Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken katsayılar, mutlak değer olarak 0.70 ile 1.00 arasında “yüksek”, 0.69 ile 0.30 arasında “orta”, 0.29 ve daha düşük değerlerde “düşük” düzeyde ilişkili olarak (Büyüköztürk, 2005) yorumlanmıştır.

Bulgular

Güvenirlik Analizi

İç tutarlık (internal consistency) ölçek içindeki ifadelerin homojenliği ile ilgilidir. Tek boyutlu veya çok boyutlu bir ölçekte tek bir boyut, birbiriyle iyi bir korelasyona sahip ifadeler setini barındırmalıdır. ÖMÖÖ ölçeğinin iç tutarlığı, ölçeği geliştiren Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından incelenmiş ve kabul edilebilir standartlarda (Cronbach alfa değerleri .89 –.84) bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin genel iç tutarlığının ve alt boyutların iç tutarlığının mevcut olması beklenmektedir. Bu kapsamda yapılan analizlerde, ÖMÖÖ için Cronbach alfa katsayısı .92 olarak elde edilmiştir. Ayrıca, ÖMÖÖ’yü oluşturan 4 boyutun her biri için yapılan analizlerde iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa değerleri .77’nin üzerinde bulunmuştur. Cronbach alfa incelendiğinde tüm boyutların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Cronbach, 1990). İç tutarlıkla ilgili yapılan analizlerin sonuçları aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: ÖMÖÖ’nün iç tutarlık değerleri

Alt boyutlar	Madde sayısı	Orijinal ölçek (TPL) Cronbach alfa	ÖMÖÖ ölçek Cronbach alfa
TPL (ÖMMÖÖ)	27	.95	.92
İşbirliği	6	.85	.82
Yansıtma	10	.89	.83
Uygulama	5	.87	.85
Bilgi tabanına ulaşma	5	.84	.77

Maddelerin birbirleriyle olan korelasyonu için Spearman testinden yararlanılmıştır. Tablo 2’de maddelerin birbirleriyle olan korelasyonları verilmektedir.

Tablo 2: ÖMÖÖ'nün Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayıları

Maddeler	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M25	M26	M27	
M1	1	.596**	.429**	.419**	.330**	.385**	.376**	.257**	.309**	.202**	.297**	.232**	.259**	.295**	.271**	.287**	.299**	.227**	.264**	.303**	.307**	.309**	.200**	.278**	.268**	.273**	.268**	
M2		1	.462**	.496**	.387**	.424**	.461**	.242**	.355**	.231**	.278**	.245**	.347**	.301**	.312**	.394**	.328**	.289**	.329**	.340**	.327**	.320**	.197**	.349**	.283**	.376**	.317**	
M3			1	.565**	.350**	.377**	.413**	.182**	.195**	.177**	.373**	.147**	.299**	.280**	.309**	.265**	.235**	.314**	.291**	.276**	.258**	.280**	.191**	.115**	.215**	.237**	.200**	
M4				1	.476**	.501**	.500**	.253**	.296**	.261**	.330**	.253**	.335**	.353**	.375**	.366**	.308**	.300**	.371**	.335**	.272**	.318**	.248**	.209**	.285**	.311**	.313**	
M5					1	.682**	.456**	.241**	.259**	.280**	.299**	.317**	.259**	.239**	.310**	.304**	.248**	.282**	.251**	.217**	.273**	.251**	.123**	.209**	.332**	.160**	.303**	
M6						1	.495**	.258**	.305**	.289**	.299**	.279**	.264**	.264**	.278**	.361**	.241**	.307**	.267**	.237**	.288**	.271**	.183**	.236**	.324**	.197**	.349**	
M7							1	.308**	.393**	.244**	.341**	.246**	.322**	.347**	.368**	.382**	.337**	.398**	.399**	.335**	.308**	.407**	.293**	.306**	.356**	.347**	.360**	
M8								1	.318**	.371**	.281**	.530**	.278**	.293**	.255**	.323**	.304**	.297**	.266**	.298**	.316**	.338**	.307**	.273**	.382**	.247**	.288**	
M9									1	.346**	.312**	.352**	.352**	.386**	.287**	.327**	.306**	.354**	.338**	.313**	.353**	.249**	.252**	.484**	.354**	.302**	.365**	
M10										1	.333**	.505**	.297**	.292**	.234**	.302**	.189**	.243**	.242**	.272**	.262**	.250**	.220**	.330**	.362**	.206**	.274**	
M11											1	.449**	.446**	.453**	.415**	.375**	.437**	.471**	.384**	.450**	.384**	.388**	.369**	.253**	.432**	.235**	.237**	
M12												1	.335**	.377**	.331**	.358**	.309**	.324**	.305**	.324**	.329**	.309**	.283**	.385**	.411**	.215**	.303**	
M13													1	.529**	.444**	.379**	.389**	.396**	.549**	.421**	.381**	.375**	.316**	.336**	.313**	.319**	.277**	
M14															1	.519**	.443**	.387**	.428**	.372**	.358**	.371**	.300**	.289**	.385**	.209**	.305**	
M15																1	.552**	.399**	.475**	.372**	.347**	.417**	.299**	.192**	.325**	.236**	.262**	
M16																	1	.521**	.498**	.537**	.365**	.474**	.336**	.283**	.373**	.331**	.326**	
M17																		1	.657**	.550**	.496**	.471**	.355**	.243**	.420**	.274**	.270**	
M18																			1	.620**	.552**	.466**	.405**	.313**	.437**	.244**	.331**	
M19																				1	.560**	.446**	.527**	.409**	.297**	.369**	.385**	.319**
M20																					1	.594**	.507**	.424**	.315**	.414**	.274**	.363**
M21																						1	.458**	.441**	.338**	.422**	.307**	.321**
M22																							1	.438**	.265**	.329**	.338**	.335**
M23																								1	.293**	.336**	.277**	.248**
M24																									1	.408**	.413**	.467**
M25																										1	.359**	.401**
M26																											1	.530**
M27																												1

p* < .05 p** < .01

Tablo 2'ye göre işbirliği boyutunu oluşturan maddelerden M1 ve M2 arasında ($r = .596$, $p < .01$), M5 ve M6 arasında ($r = .682$, $p < .01$) orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Genel olarak işbirliği boyutunda maddeler arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yansıtma boyutunu oluşturan maddelerin arasındaki ilişki incelendiğinde M15 ve M16 arasında ($r = .552$, $p < .01$) orta düzeyde, M7 ve M10 arasında ise ($r = .244$, $p < .01$) düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Uygulama boyutunda ise M17 ve M18 arasında ($r = .657$, $p < .01$) ve M16 ve M21 arasında ($r = .365$, $p < .01$) orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bilgi tabanına ulaşma boyutunda M26 ve M27 arasında ($r = .530$, $p < .01$) orta düzeyde, M23 ve M27 arasında ($r = .248$, $p < .01$) düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki elde edilmiştir. ÖMÖÖ ölçeği bütün olarak değerlendirildiğinde maddeler arası ilişkinin orta ve düşük düzeyde anlamlı olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.54 paket programı (Jöreskog ve Sörbom, 2001) kullanılmıştır. Hata varyansları (Md5 - Md6 = .37, Md12 - Md 10 = .27, Md12 - Md8=.26, M24 - M9= .23 ve M27 - M26= .23) iki boyut içinde yapılan beş modifikasyon (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998) sonucunda hesaplanan uyum indeksleri genel ölçütlerle karşılaştırılmış ve değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve dört faktörlü modelin RMSEA (ortalama kareli yaklaşım hatalarının karekökü) = .072, AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) = .81, GFI (uyum iyiliği indeksi) = .85, NFI (normlandırılmış uyum indeksi) = .94, CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) = .96, SRMR (standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü) = 0.040, RMR (ortalama hataların karekökü) = .061 uygunluk istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Modele ilişkin uyum indeksleri ve kabul edilebilir ölçüt değerleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

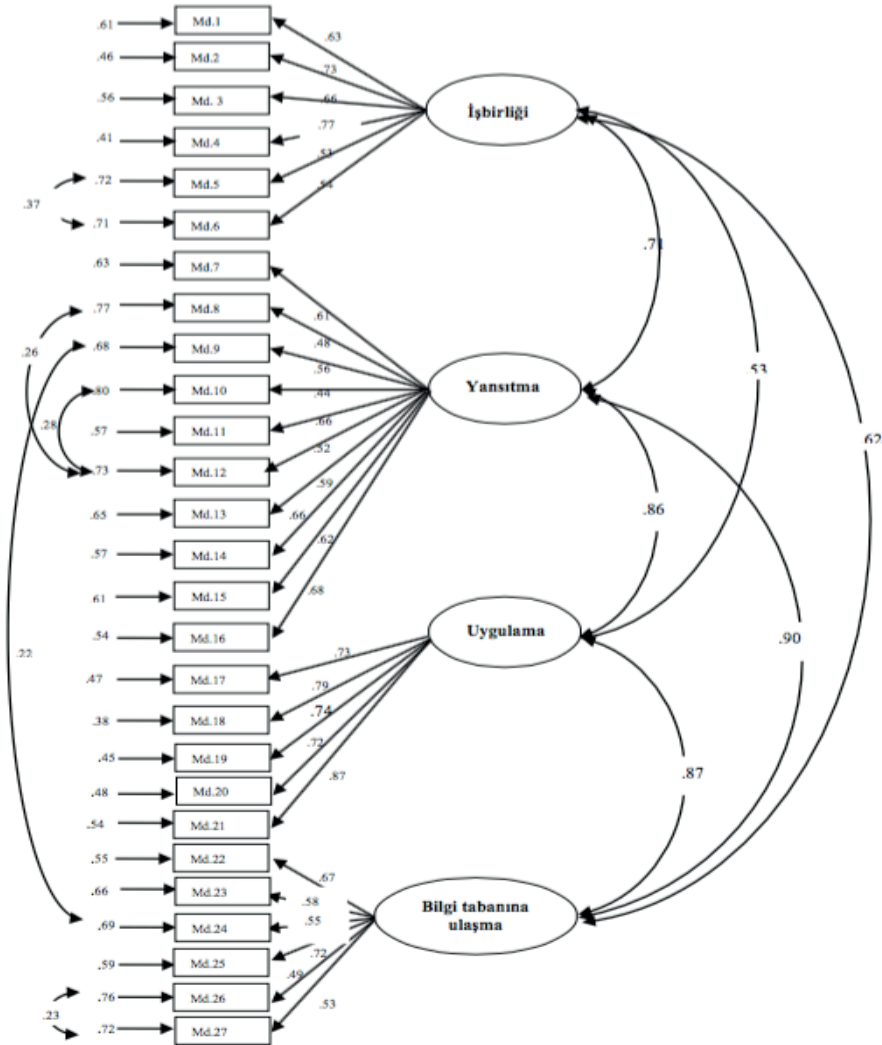
Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Model
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 \leq 3 sd$	920.40 (sd=313)
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	2.9
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,10$.072
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$.85
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$.81
NFI	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$.94
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,85 \leq CFI < 0,90$.96
RMR	$0 \leq RMR \leq 0,05$	$0,05 < RMR \leq 0,10$.061
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$.040

Kaynak: Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). *Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness of Fit Measures. Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 52. (İlk yazardan alınan e-posta izniyle kullanılmıştır.)

Ölçeğin dört faktörlü modeli faktör yük değerleri, hata katsayıları ve boyutlar arası korelasyonlar Şekil 1’de gösterilmiştir. Uyum iyiliği indekslerinin yanı sıra ölçekteki göstergelerin birleşik güvenilirliği (composite reliability), geçerlik ve güvenilirliğinin ölçülmesi ile değerlendirilmiştir. Bu amaçla yapı güvenilirliği (construct reliability) ve her bir yapı tarafından açıklanan varyans (variance extracted) olmak üzere iki tür güvenilirlik uygulamasıyla incelenmiştir. Birleşik güvenilirlik Alfa katsayısı ile benzetmektedir. Birleşik güvenilirlik bir faktördeki göstergelerin içsel tutarlıklarını göstermektedir ve kabul edilebilir güvenilirlik oranı .70’tir. Açıklanan varyansın ise .50’den fazla olması gerekmektedir. Aşağıda yapı güvenilirliği ve açıklanan varyans oranlarının formülleri yer almaktadır (Hair vd., 1998, 611-612):

$$\text{Yapı güvenilirliği} = (\sum \text{Faktör yükleri})^2 / [(\sum \text{Faktör yükleri})^2 + \sum \text{Hata katsayıları}]$$

$$\text{Açıklanan varyans} = (\sum \text{Faktör yükleri}^2) / [(\sum \text{Faktör yükleri}^2) + \sum \text{Hata katsayıları}]$$



Şekil 1: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Yapısal Denklem Modeli

Tablo 4: Yapı güvenirligi, AVE, korelasyon karesi ve boyutlar arası korelasyon (Pearson Momentler Çarpımı)

Yapı	Yapı güvenirligi	AVE	İşbirliği	Yansıtma	Uygulama	Bilgi tabanına ulaşma
İşbirliği	.81	.42	-	.582**	.449**	.493**
Yansıtma	.83	.39		-	.682**	.709**
Uygulama	.85	.54			-	.645**
Bilgi tabanına ulaşma	.75	.34				-

p** < .01

Şekil 1’de yer alan ölçekteki dört boyutun birleşik güvenirlilik değerleri, AVE, korelasyon karesi ve boyutlar arası korelasyon Tablo 4’te yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme ölçeğinin boyutlarına ait yapı güvenirliliklerinin .70’in üzerinde, ancak uygulama boyutunun dışında diğer üç boyutun açıklanan ortalama varyans oranlarının .50’nin altında olduğu Tablo 4’te görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki öğrenme ölçütlerini oluşturan boyutların içsel tutarlıklarının güçlü, yapıyı açıklama güçlerinin ise sınırlı olduğu söylenebilir.

Tablo 4’te yer alan boyutlar arası korelasyon analizi değerlendirildiğinde; işbirliği alt boyutunun yansıtma ile arasında ($r = .582$), uygulama ile arasında ($r = .449$), bilgi tabanına ulaşma ile arasında ($r = .493$) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yansıtma ile uygulama arasında ($r = .682$) ve yansıtma ile bilgi tabanına ulaşma arasında ($r = .709$) yine pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Uygulama ile bilgi tabanına ulaşma ($r = .645$) arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme boyutlarının içsel tutarlıklarının güçlü, doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği kriterlerinin ve birleşik güvenirlilik düzeyinin yeterli olduğu; yalnızca açıklanan ortalama varyans oranının sınırlı kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla, elde edilen modelin veriye uyumu yeterli bulunmuştur.

Sonuç ve tartışma

Bu çalışma, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda, ilgili ölçek önce Türkçeye çevrilmiş ve dil geçerliğini sağlamak için geri çeviri ve uzman görüşü yöntemlerinden faydalanılmıştır. Dil geçerliğinin sağlanmasının ardından kapsam geçerliğini sağlamak için yine uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçeğin Türkçe formuna son hâli verilmiştir. Oluşturulan Türkçe form kullanılarak üç farklı ilden toplam 375 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirligine yönelik analizler yapılmıştır.

Analizler ölçeğin iç tutarlık değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise ölçeğin orijinalinde önerilen dört faktörlü ve toplam 27 maddeli yapıyı doğrulamıştır. Bu kapsamda, ölçeğin boyutları orijinaline uygun olarak işbirliği (6 madde), yansıtma (10 madde), uygulama (5 madde) ve bilgi tabanına ulaşma (6 madde) şeklinde kavramlaştırılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde iki boyut için iyileştirme yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde orijinal ölçekte yer alan boyutlar elde edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik araştırması için Cronbach alfa formülü kullanılarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısının hem ölçeğin tamamı ($\alpha = .92$) hem de alt boyutlar için (İş birliği, $\alpha = .82$; Yansıtma, $\alpha = .83$; Uygulama $\alpha = .85$; Bilgi tabanına ulaşma $\alpha = .77$) iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Cronbach, 1990). Ayrıca, yapı güvenirliliği ve korelasyon analizleri de ölçeğin güvenirliliğini destekler niteliktedir. Ancak, uygulama alt boyutu dışındaki diğer boyutlar için açıklanan varyansın .50'nin altında kaldığı görülmüştür. Bu kapsamda, ölçeğin boyutlarının yapıyı açıklama gücünün sınırlı olduğu çıkarımında bulunulabilir. Tüm analizler birlikte yorumlandığında, Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formunun güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Geçerlik ve güvenirliliği doğrulanmış bu ölçek, Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini ölçmeye yönelik çalışmalarda kullanılabilir. Benzer içerikte bir ölçeğin daha önce Türkçe alanyazında bulunmaması nedeniyle bu ölçeğin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanına önemli bir katkı yapacağı söylenebilir. Yurtdışında şuna kadar bu ölçek kullanılarak yapılmış çalışmalardan da yola çıkılarak ölçeğin kullanılacağı başlıca alanlar; öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin farklı değişkenlere göre ortaya konulması, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin onların tutum, davranış ve uygulamalarına etkileri, vb. şeklinde sıralanabilir. Bu ölçek kullanılarak yapılacak akademik araştırmalar, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini engelleyen veya destekleyen faktörleri tespit ederek Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin geliştirilmesine yönelik politika önerileri geliştirebilirler. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin eğitim çıktılarını olumlu yönde etkileme potansiyelinin ortaya konulması durumunda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini destekleyecek politikalar geliştirilmesinde veriye dayalı güçlü bir talep ortaya konulabilir. Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin daha geniş örneklem ve farklı gruplarla tekrarlanması, geçerlik ve güvenirliliğinin yeniden test edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Blank, R. K., & De Las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Washington, DC; Council of Chief State School Officers.
- Brislin, R. W. (1980). *Translation and content analysis of oral and written material*. In H. C. Triandis & J. W. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, Methodology*. Boston: Allen and Becon.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema yayıncılık.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Comrey, A. L. (1988). Factor analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754- 761.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappan*, 89(10), 755-761.
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. (2015). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*.
- Fraenkel, F. J. & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education. Qualitative Research (7th ed.)*. USA: McGraw-Hill Higher Education.

- Goe, L., & Stickler, L. M. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. TQ Research & Policy Brief. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-17.
- Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M., & Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (2001), *Lisrel 8: User's Reference Guide*. Scientific Software International, Chicago.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149e170
- Li, L., Hallinger, P., Kennedy, K. J., & Walker, A. (2017). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 697-716.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. *Educational Administration Quarterly*,
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.

- Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116e153.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive ve Goodness of Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165-184.
- UNESCO. (2015). *The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states*. Paris: UNESCO.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Wallace, M. R. (2009). Making sense of the links: Professional development, teacher practices, and student achievement. *Teachers College Record*, 111(2), 573-596.
- Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), 1-30
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest (NJI)*.

ADAPTATION OF TEACHER PROFESSIONAL LEARNING SCALE TO TURKISH: THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Extended Abstract

Introduction

The concept of professional development is among the most frequently used concepts in the current research on teacher quality (Darling-Hammond, 2010; Goe & Stickler, 2008). Prior literature has examined various types of professional development opportunities available to teachers and has found that only a small number of them contributed to the professional learning of teachers (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Desimone, 2011, Guskey, 2003). Conceptually, professional development corresponds to the activities in which teachers are passive listeners and they receive instructions from experts (Easton, 2008; Kwakman, 2003). The literature suggests that this understanding of professional development should be replaced with the one within which teachers play an active role in their own learning processes, cooperate with colleagues, and focus on classroom teaching practices. A new terminology used for such activities is “teacher professional learning” instead of “professional development” (Easton, 2008). All work carried out in the context of professional learning is more influential on student achievement because it takes into account school context and the actual needs of the school, teachers and students (Kwankman, 2003). In the professional learning process, teachers are those who actively engage in their own learning, cooperate with other teachers, revise their teaching practices with feedback from student data and teachers, and observe and think about the teaching of other colleagues (Liu & Hallinger, 2018).

Liu et al. (2016) developed the Teacher Professional Learning Scale to measure the extent to which teachers were able to become more effective in their profession and in what areas they developed their learning. The authors have developed a new scale that focuses on teachers’ professional learning (Liu et al., 2016) using some previously developed scales (Evers et al., 2015; Kwakman, 2003; Schechter & Qadach, 2012). This scale comprises four dimensions and 27 items. The first dimension of the scale is conceptualized as “Collaboration.” The collaborative dimension of professional learning aims to measure the level of collaboration of each teacher with other teachers in terms of planning teaching, improving teaching skills, sharing teaching activities, and discussing student achievement and evaluation. The second dimension of the scale is referred to as “Reflection.” This dimension consists of the use of feedback from students and teachers in order to change and improve the teaching strategies,

observing the teaching practices of other teachers, and keeping the teaching data for later use. The third dimension is conceptualized as “Experimentation.” This dimension implies that the teacher develops alternative ideas, materials and practices and attempts to classify them in order to develop teaching and solve teaching-related problems. The last dimension of the scale is defined as “Reaching out to the knowledge base.” This dimension aims to assess the extent to which teachers have benefited from different sources in order to improve their teaching (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Li et al., 2017; Liu et al., 2016; Liu & Hallinger, 2018).

The concept of teacher professional development has been extensively studied in international literature over the past ten years, yet the issue has not been discussed enough in Turkish literature. In addition, any scale of professional learning has been neither adapted nor developed. The purpose of this study is therefore to adapt the “Teacher Professional Learning Scale” developed by Liu et al. (2016) into Turkish.

Method

Participants of this study are working at public schools located in Antalya, Konya, and Adiyaman. The participants include 186 female and 189 male teachers. Nine of the participants (2.4%) have pre-license, 316 (84.3%) have bachelor’s degree and 50 (13.3%) have graduate level education. The participants’ average teaching experience is approximately 12 years.

Teacher Professional Learning scale was developed by Liu, Hallinger, and Feng (2016), consisting of 27 items and 4 dimensions defined as Collaboration, Reflection, Experimentation, and Reaching Out to the Knowledge Base. The researchers followed several steps in order to adapt the scale into Turkish language. First, three different experts translated the original scale into Turkish. Researchers combined these translations and gathered opinions of six other academics on the combined form. Then, the scale was administered to nine teachers to assure the clarity. Finally, back-translation process was implemented.

Results and Discussion

Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted in order to examine the validity of the Turkish version of Teacher Professional Learning scale. Goodness-of-fit indexes were found to be within acceptable range following a few modifications. Cronbach’s Alpha coefficient was also calculated for each dimension to assess the internal consistency of the scale. The reliability score was found as .81 for Collaboration, .83 for Reflection, .85 for Experimentation, and .75 for Reaching Out to the Knowledge Base. However, when composite reliability values were examined, it was found that construct reliability was strong, whereas variance explained was limited.

The results of the analyses indicate that the Turkish Form of Teacher Professional Learning Scale is a reliable and valid instrument to measure the level of teachers' professional learning behaviors. Consequently, it was observed that the scale with four dimensions and 27 items was a good fit to the data. The researchers in the current study suggest that other researchers should also test the validity and reliability of the scale in other contexts. Adapted version of the scale can be used to examine the current state of Turkish teachers' professional learning. In addition, the relationship with teacher professional learning and other constructs, which are frequently used in educational research, can be examined.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 17 / Yaz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 17 / Summer 2018

ÖĞRET MEN ADAYLARININ ÖĞRENME ÖZ-YETERLİKLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN
PRE-SERVICE TEACHERS' LEARNING SELF-EFFICACY AND THEIR
EMOTIONAL INTELLIGENCE**

Evrım URAL

Orhan ERCAN

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME ÖZ - YETERLİKLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Evrım URAL¹

Orhan ERCAN²

Öz: Bireylerin öğrenme sürecinde, kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ile duygusal zekâları arasında bir ilişki olduğu literatürdeki çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir. Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırmak ve öğretmen adaylarının öğrenme-öz-yeterliği ile duygusal zekâlarının belirli değişkenlere göre değişimlerini incelemektir. Bu araştırmada, nicel araştırma modellerinden ilişkiisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Orta Anadolu’da bir devlet üniversitesinin, eğitim fakültesinde fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören 366 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenme öz-yeterliğini belirlemek amacıyla Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği ve duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrenme öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliklerinin sınıf öğretmeni adaylarınınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular, öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine göre de anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre duygusal zekâlarının değişiminin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, duygusal zekânın öğrenme öz-yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Duygusal zekâ, öğrenme öz-yeterliği, sınıf öğretmeni adayı, fen bilgisi öğretmeni adayı

1) Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fak., Temel Eğitim Bölümü, evrimural@ksu.edu.tr

2) Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fak., Fen ve Mat. Alanlar Eğitimi Bölümü, oercan@ksu.edu.tr

Giriş

Literatürde yer alan zekâ ile ilgili tanımlar incelendiğinde, geçmişten günümüze zekâ algısında değişim yaşandığı görülmektedir. Geçmişte bireyin tek yönlü olarak matematiksel zekâsı üzerinde odaklanılırken, günümüzde bireyin kendine özgü yeteneklerine odaklanılmaktadır. Günümüzün gereksinim duyduğu özellikler düşünüldüğünde belki de en uygun tanım Wechsler'in tanımıdır. Wechsler'e (1987) göre zekâ dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynakları etkili bir şekilde kullanabilme becerisidir (Akt. Mayer ve Geher, 1996). Bu zekâ tanımını düşündüğümüzde, duygusal zekâ ön plana çıkmaktadır. Damasio (1999) insanın duygularının düşünsel faaliyetlerden ayrı olarak değerlendirilmeyeceğini savunmaktadır (Akt. Çakar ve Arbak, 2004).

Basit olarak tanımlandığında duygusal zekâ, duyguların akıllıca kullanılmasıdır. Weisinger'e (1998) göre duygularımızı kullanarak davranışlarımızı yönlendirebilir ve olumlu sonuçlar elde edebiliriz (Akt. Tufan, 2011). Duygusal zekâ kavramı ilk kez Mayer ve Salovey tarafından ortaya koyulmuştur. Mayer ve Salovey (1995) ve Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme yeteneğini, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi içeren bir sosyal zekâ türü olarak tanımlamaktadırlar. Bu sayede, bilişsel zekâdan daha değişik bir şey olarak tanımlanan sosyal zekâ ve alternatif zekâ kuramlarını yeni bir aşamaya ulaştırmışlardır. Duygusal zekâ, bireyin çevresinin nasıl algıladığını ve çevresindeki olaylara verdiği tepkileri nasıl düzenlediğini ve bu düzenleme doğrultusunda problemlerini nasıl çözdüğünü gösterir (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Bireyin duygusal zekâsı, örneğin bir resim gösterilerek veya bir hikaye okutularak, bireyin buradaki problemi tanımlaması ve çeşitli kriterlere göre değerlendirmesi ile incelenebilir (Mayer, Carus, & Salovey, 2000). Mayer ve Salovey tarafından geliştirilen modelde, duygusal zekânın 4 yetenekten oluştuğu görülmektedir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000): Duyguların yansıtıcı bir şekilde düzenlenmesi, duyguların anlaşılması, duyguların zihinde özümsemesi, duyguların algılanması ve ifade edilmesi.

Yeşilyaprak'a (2001) göre, duygusal zekânın bireyin kendisinin ve karşındakilerin duygularını tanıması ve duyguları dikkate alarak günlük yaşamında bu doğrultuda hareket etmesi olduğunu ve duygusal zekâsı yüksek bireylerin duygularını uygun şekilde yönlendirerek günlük yaşantısında istediği sonuçları alabilen bireyler olduklarını ifade etmiştir. Robbins (2001) duygusal zekâyı bir kişinin çevresinden gelen talep ve baskılarla başa çıkabilme becerisini etkileyen bilişsel olmayan çeşitli yetenek ve beceriler olarak adlandırmaktadır. Law, Wong ve Song (2004) duygusal zekâyı, duyguları doğru bir şekilde anlayıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlere entegre edebilme, duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme ve duyguları anlayabilme olarak ifade etmektedirler.

Gürbüz ve Yüksel (2008), bireylerin hayattaki başarılarında entellektüel zekâlarının olduğu kadar duygusal zekâlarının da önemli olduğunu belirtmektedirler. İnsanla doğrudan doğruya iletişim halinde olan ve diğer mesleklere nazaran daha güçlü iletişim kurabilmeyi gerektiren öğretmenlik mesleğinde de duygusal zekâ oldukça önemlidir. Birol, Atamtürk, Şilman ve Şensoy'a (2009) göre, öğretmenin duygusal zekâ seviyesi etkili ve güçlü bir öğretmen-öğrenci iletişimi kurabilmesinde, stres ve çatışma ile baş edebilmesinde, olumlu bir okul ortamı yaratabilmesinde önemli rol oynayabilir. Okul ortamında bir öğretmen sadece kendi duygularıyla değil öğrencilerin, velilerin, çalışma arkadaşlarının ve yöneticilerinin de duygularıyla karşı karşıyadır. Öğretme olayı stresli bir iştir ve bu nedenle öğretmenlerin duygusal zekâları öğretimin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir (Birol, Atamtürk, Şilman ve Şensoy, 2009).

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını anlamasında ve duygularla kararlar vermesinde oldukça etkilidir. Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin problem çözmede daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Stresli ve pek çok değişkenden etkilenebilen bir süreç olan öğrenme sürecinde bireyin duyguları da büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin öğrenme ortamındaki başarısı, öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri çözebilmesinde etkili olacaktır.

Bireylerin öğrenme sürecindeki öğrenmelerini çeşitli bileşenler etkilemektedir ve bu bileşenler birbiri ile ilişkilidir. Bireylerin öğrenme öz yeterlikleri de öğrenmelerini etkileyen faktörlerden bir tanesidir ve duygusal zekâ ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Chan (2004), öz-yeterlik inançlarının büyük oranda duygusal zekâ bileşenleri tarafından belirlendiğini ifade etmektedir. Öz düzenleme, zihinsel bir beceri veya akademik başarı yeteneği değildir, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini başarı için kullandıkları bir öz-yönetim sürecidir (Zimmermann, 2002). Schiefele ve Pekrun (1996) ise öz düzenleyici öğrenmenin, bir öğrenme türü olduğunu ve bu şekilde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip ettiklerini ifade etmektedirler. Öz düzenleyici öğrenme öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak ne ölçüde katıldıklarını göstermektedir (Sungur ve Tekkaya, 2005). Öz düzenleyici öğrenciler, öğrenme sürecindeki davranışlarını, duygularını ve motivasyonlarını izlerler ve kendilerini bu öğrenme amaçları doğrultusunda kontrol ederler (Polleys, 2002). Öğrenme süreçlerinin kontrolünde sadece duyguların düzenlenmesi değil çevrenin de kontrolü ve düzenlenmesi yer almaktadır (Boekaerts, 1999; Polleys, 2002). Öz düzenleyici öğrenciler, akademik başarıya yönelik çeşitli stratejiler seçerler ve bu stratejileri kullanırlar (Lindner ve Harris, 1993). Öz düzenleyici öğrenme sürecinde, öğrenci kendi başarı ve başarısızlığını değerlendirir ve sürecin sorumluluğunu alır ve kendi öğrenme hedeflerini kendisi belirler (Weinert, 1994). Öz düzenleyici öğrenme tek boyutlu bir kavram değildir. Literatürde yer alan ve yukarıda değinilen tanımlar incelendiğinde, öğrencilerin duyguları ile öğrenme ortamını yönetmeleri arasındaki ilişki görülmektedir. Öz düzenleyici öğrenmenin alt boyutlarından biri de öz-yeterliktir. Bir görevi başarı ile yerine getirme konusunda kişinin sahip olduğu beceri hakkındaki inancına öz-yeterlik denmektedir (Niemczyk ve Savanye,

2001; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). İnsanların kendilerine inançları, davranışlarını etkilemektedir ve öğrencilerin öğrenme konusundaki öz-yeterlikleri akademik motivasyonlarını etkilemektedir (Pajares, 2003; Niemczyk ve Savanye, 2001). Öz yeterlik inançları bireyin bir göreve katılma isteğini, belirlenen amaçlara ulaşmak için gösterdiği çaba miktarını, algılarını, motivasyonlarını ve performanslarını etkilemektedir (Pintrich, 1995; Niemczyk ve Savanye, 2001; Cavaco vd.,2003).

Duygusal zekâları yüksek olan bireyler, arkadaşları ve aileleri ile daha iyi ilişkiler kurabilmekte (Brackett ve Mayer, 2003) ve sosyal etkileşimleri de daha iyi olduğundan iş yaşantılarında daha başarılı olmaktadır. Öz düzenleyici öğrenmenin alt kavramlarından olan öğrenmede öz-yeterlik de, bireylerin kendi davranışlarının farkında olması ve bu davranışları düzenleyerek amaçlarına ulaşabilmelerinde önemli bir etkidir. Diğer yandan, Rasgetar ve Memarour, öğretmenlerin performanslarında duygusal zekâ bileşenlerinin etkili olduğunu ifade etmektedirler (Rasgetar ve Memarpour, 2009). Duygusal zekâ ve öz-yeterlik kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğu çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir (Chan, 2004; Martin vd., 2004). Bazı çalışmalarda ise öz-yeterlik inançlarının, bireylerin duygusal zekâlarından etkilendiği belirtilmektedir (Fabio ve Palazzeschi, 2008). Literatür taramasından da anlaşılacağı gibi, duygusal zekâ ve öğrenme öz-yeterliği öğrenme sürecinde olduğu kadar bir öğretmenin meslek yaşantısında da önemli kavramlardır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının ve öz yeterliklerinin bazı değişkenlere göre değişimi ile beraber duygusal zekâ ile öğrenme öz yeterliği arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi, konu ile ilgili daha sonraki uygulamalara ışık tutacaktır.

Çalışmanın amacı

Çalışmanın amacı fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırmak ve öğretmen adaylarının öğrenme-öz-yeterliği ile duygusal zekâlarının belirli değişkenlere göre değişimlerini incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının öğrenme öz yeterlikleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmen adaylarının duygusal zekâları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 5) Öğretmen adaylarının duygusal zekâları öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 6) Öğretmen adaylarının duygusal zekâları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 7) Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada Kullanılan Model

Bu araştırmada, nicel araştırma modellerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2015).

Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmanın örneklemi, Orta Anadolu'da bir devlet üniversitesinin, eğitim fakültesinde fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören 366 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin bölümleri, sınıfları ve cinsiyetleri Tablo 1'de sıklık ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin demografik özellikleri

Özellik		N	%
Bölüm	Fen Bilgisi	166	45,4
	Sınıf	200	54,6
Cinsiyet	Kadın	297	81,1
	Erkek	69	18,9
Sınıf	1	89	24,3
	2	83	22,7
	3	110	30,1
	4	84	23,0

Tablo 1'den de görüleceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %81,1'i kadın (N = 297), %18,9'u (N = 69) ise erkektir. Öğrencilerin %54,6'sı sınıf öğretmenliği, %45,4'ü ise fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri birbiri-

ne yakın dağılım göstermektedir. Öğrencilerin%24,3'ünün birinci sınıfta, %22,7'sinin ikinci sınıfta, %30,1'inin üçüncü sınıfta ve %23'ünün dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Öğrencilerin öğrenme öz-yeterliğini belirlemek amacıyla Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği ve duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanmıştır.

Öğrenme öz-yeterliği ölçeği

Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği, toplam 18 maddeden oluşan, tek boyutlu ve 5 puanlı likert tipinde bir ölçektir. Yamaç ve Gürbüz (2013) tarafından oluşturulmuş ve ölçekte kodlamalar 1: Kesinlikle yapamam, 2=Muhtemelen yapamam, 3=Belki yapabilirim, 4=Muhtemelen yapabilirim, 5= Kesinlikle yapabilirim şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,865 olarak belirlenmiştir. Öğrenme öz-yeterliği akademik aktiviteleri düzenleme ve planlama, dikkat dağınıcılığı şeylere direnme, okul çalışmalarını tamamlamak için kendilerini motive etme, çalışmaya uygun olarak çevreyi yapılandırma, öğretilen konuyu hatırlamak ve anlamak için bilişsel stratejileri kullanarak bilgiyi transfer etme gibi öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanımı hakkında, öğretmen adaylarının kendi yetenekleri hakkındaki algıları ile ilgilidir.

Schutte duygusal zekâ ölçeği

Türkçe uyarlaması Tatar ve ark. (2011) tarafından gerçekleştirilen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, 5 puanlı likert tipindedir ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi (2, 7, 12, 15, 18, 21, 29, 30, 33,35,37 ve 38. sorular), duyguların kullanımı (4, 9, 10, 23, 26 ve 34. sorular) ve duyguların değerlendirilmesi(6, 8, 17, 22, 28, 31, 36, 39, 40 ve 41.sorular) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, kararsızım 3, katılıyorum 4 ve kesinlikle katılıyorum 5 puan olarak değerlendirilmiş ve aritmetik ortalamalar üzerinden yorumlar yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,867 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Araştırmada Kullanılan İstatistikî Teknikler

Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliliği ve duygusal zekâ düzeyleri, cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasındaki ilişki bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiş; sınıf değişkeni ise tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenme öz-yeterliliği ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bunun dışında ölçeklere ilişkin

frekans, yüzde, aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değerleri de analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p= 0,05$ olarak alınmıştır. Ölçeklerden alınan puanların değerlendirilmesinde, normal dağılım varsayımı için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği'nden elde edilen veriler için çarpıklık katsayısı $-0,50$, basıklık katsayısı $0,951$; Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden elde edilen veriler için çarpıklık katsayısı $-0,316$, basıklık katsayısı $0,443$ olarak hesaplanmıştır. Normal dağılım varsayımının sağlanması için verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile $+1$ arasında olması gerekmektedir (Can, 2016). Hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile $+1$ aralığında olduğundan, verilerin normal dağılım varsayımı sağlanmıştır.

Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde; "Aralık Genişliği = Dizi Genişliği (Ranj)/ Grup Sayısı" formülünden faydalanarak, $4/5=0,8$ olarak puan aralıkları belirlenmiştir (Tekin, 1996). Buna göre belirlenen puan aralıkları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Likert tipi ölçek için puan aralıkları

Düzye	Puan Aralığı
(5) Tamamen Katılıyorum	4,20-5,00
(4) Katılıyorum	3,40-4,19
(3) Kararsızım	2,60-3,39
(2) Katılmıyorum	1,80-2,59
(1) Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,79

Bulgular ve yorum

Bu bölümde, öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği ile duygusal zekâ düzeylerine ilişkin elde edilen verilerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öz-Yeterliği Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Betimsel İstatistikleri

Tablo 3: Öğretmen adaylarının Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği'nden almış oldukları puanların betimsel analizi

Alt Boyut	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	SS
Toplam	366	1,50	5,00	3,59	,55

Tablo 3 incelendiğinde tek alt boyutlu öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği ölçeğinin aritmetik ortalamasının $= 3,59$ olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği düzeylerinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Betimsel İstatistikleri

Tablo 4: Öğretmen adaylarının Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden almış oldukları puanların betimsel analizi

Alt Boyut	N	Min	Max	\bar{X}	SS
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	366	1,25	4,92	3,76	0,53
Duyguların Kullanımı	366	1,17	4,83	3,40	0,58
Duyguların Değerlendirilmesi	366	1,60	4,90	3,50	0,61
Toplam	366	1,54	4,51	3,57	0,43

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının, iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu için = 3,76; duyguların kullanımı alt boyutu için = 3,40, duyguların değerlendirilmesi alt boyutu için = 3,50 ve toplam puan için ise = 3,57 olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ne göre görüşleri de katılıyorum düzeyinde yani olumludur.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öz-Yeterliğine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmek istenmiş, bu amaçla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Toplam	Kadın	297	3,60	,53	364	0,780	0,436
	Erkek	69	3,54	,63			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği tek faktörlü boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı [$t(364) = 0,780$; $p = 0,436 > 0,05$] görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrenme öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrenme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin nasıl değiştiği incelenmek istenmiş; bu amaçla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği puanlarının öğrenim görülen bölüme göre t-testi sonuçları

Faktör	Bölüm	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Toplam	Fen	166	3,68	0,57	364	2,897	0,004
	Sınıf	200	3,52	0,52			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliği tek faktörlü boyutu [$t(364) = 2,897$; $p = 0,004 < 0,05$] ile öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrenme öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu ve bu farkın fen bilgisi öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile öğrenme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin nasıl değiştiği incelenmek istenmiş; bu amaçla verilere tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrenme Öz-yeterliği Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	K.T	df	F	p	Fark	
Toplam	1	89	3,40	,50	Grup İçi	4,857	3	5,604	0,001	1<3	
	2	83	3,59	,50							
	3	110	3,70	,55	Gruplar Arası	104,585	362				1<4
	4	84	3,65	,59							

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu [$F(3,362) = 5,604$; $p = 0,001 < 0,05$] görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Bonferroni analizi yapılmış ve 1. sınıf ve 3. sınıf öğretmen adayları arasında, 3. sınıf lehine ve 1. sınıf ve 4. sınıflar arasında 4. sınıf lehine olduğu tespit edilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile öğrenme öz-yeterlikleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğine ilişkin bulgular

Araştırmada öğrencilerin Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ile belirlenen duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiş bu amaçla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	t	p
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	Erkek	69	3,63	,65	364	-2,200	0,028
	Kadın	297	3,78	,49			
Duyguların Kullanımı	Erkek	69	3,18	,63	364	-3,577	0,000
	Kadın	297	3,45	,56			
Duyguların Değerlendirilmesi	Erkek	69	3,38	,67	364	-1,782	0,076
	Kadın	297	3,53	,59			
Toplam	Erkek	69	3,42	,50	364	-3,250	0,001
	Kadın	297	3,60	,41			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ne yönelik iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olduğu [$t(364) = -2,200$; $p = 0,028 < 0,05$] ve bu farkın kadın katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı alt boyutu için de anlamlı bir fark [$t(364) = -3,577$; $p = 0,000 < 0,05$] görülmüş ve bu farkın yine kadın katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(364) = -1,782$; $p = 0,076 > 0,05$] tespit edilememiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarına göre ise anlamlı bir fark [$t(364) = -3,063$; $p = 0,002 < 0,05$] görülmüş ve bu farkın da yine kadın katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki olduğu ve bu ilişki doğrultusunda kadınların erkeklere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl değiştiği incelenmek istenmiş; bu amaçla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği puanlarının öğrenim görülen bölüme göre t-testi sonuçları

Faktör	Bölüm	N	\bar{X}	SS	df	t	p
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	Fen	166	3,80	,52	364	1,644	0,101
	Sınıf	200	3,71	,53			
Duyguların Kullanımı	Fen	166	3,40	,57	364	-0,042	0,967
	Sınıf	200	3,40	,59			
Duyguların Değerlendirilmesi	Fen	166	3,55	,60	364	1,244	0,214
	Sınıf	200	3,47	,61			
Toplam	Fen	166	3,60	,41	364	0,388	0,224
	Sınıf	200	3,54	,44			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ne yönelik iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu [$t(364) = 1,644$; $p = 0,101 > 0,05$]; Duyguların kullanımı alt boyutu [$t(364) = -0,042$; $p = 0,967 > 0,05$]; Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu [$t(364) = 1,244$; $p = 0,214 > 0,05$] ve toplam puan [$t(364) = 0,388$; $p = 0,272 > 0,05$] ile öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10: Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	K.T	df	F	p	Fark
İyimserlik/ Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	1	89	3,78	,53	Grup İçi	1,655	3	2,012	0,112	
	2	83	3,80	,46						
	3	110	3,80	,56	Gruplar Arası	99,231	362			
	4	84	3,63	,53						
Duyguların Kullanımı	1	89	3,56	,48	Grup İçi	5,086	3	5,193	0,002	1>3 1>4
	2	83	3,45	,54						
	3	110	3,38	,61	Gruplar Arası	118,166	362			
	4	84	3,22	,64						
Duyguların Değerlendirilmesi	1	89	3,55	,57	Grup İçi	1,975	3	1,778	0,151	
	2	83	3,58	,52						
	3	110	3,50	,68	Gruplar Arası	134,025	362			
	4	84	3,38	,63						
Toplam	1	89	3,61	,40	Grup İçi	1,524	3	2,790	0,040	1>4 2>4 3>4
	2	83	3,60	,36						
	3	110	3,59	,49	Gruplar Arası	65,899	362			
	4	84	3,44	,43						

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğrencilerin iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı [$F(3,362) = 2,012$; $p = 0,112 > 0,05$] tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu [$F(3,362) = 5,193$; $p = 0,002 < 0,05$] tespit edilmiş ve bu farkın 1. ve 4. sınıflar arasında 1. sınıf lehine; 1. ve 3. sınıflar arasında yine 1. sınıf lehine olduğu anlaşılmıştır. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında istatistik-

sel olarak anlamlı bir fark [$F(3,362) = 1,778$; $p = 0,151 > 0,05$] görülememiştir. Ölçeğin toplamına ilişkin ise istatistiksel olarak bir fark [$F(3,362) = 2,87$; $p = 0,036 < 0,05$] bulunmuş; yapılan LSD analizi sonucunda bu farkın $1>4$; $2>4$ ve $3>4$ şeklinde olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının üzerinde etkisi olduğu düşünülen duygusal zekâlarının, İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutlarında öz-yeterliklerini nasıl etkilediği incelenmek istenmiş, amaçla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Duygusal zekâ boyutlarına göre öğrenme öz-yeterliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,786	,209		8,544	,000		
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	,405	,126	,389	3,215	,001	,511	,167
Duyguların Kullanımı	-,252	,075	-,268	-3,355	,001	,019	-,174
Duyguların Değerlendirilmesi	-,003	,095	-,004	-,033	,974	,264	-,002
Toplam Puan	,323	,272	,253	1,189	,235	,390	,062
R = 0,540		R ² = 0,292					
$F(4,361) = 37,180$; $p = 0,000$							

Öğretmen adaylarının üzerinde etkisi olduğu düşünülen duygusal zekâlarının, İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutlarında öz-yeterliklerini nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla, önce ikili korelasyonlar incelenmiş sonrasında da çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişkenlerle öz-yeterlik arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında, İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi ile $r = 0,511$ (diğer alt boyutlarının etkisi kontrol altına alındığında $r = 0,167$), Duyguların Kullanımı ile $r = 0,019$ (diğer alt boyutlarının etkisi kontrol altına alındığında $r = 0,-174$), Duyguların değerlendirilmesi ile $r = 0,264$ (diğer alt boyutlarının etkisi kontrol altına alındığında $r = -0,02$) ve toplam puan ile $r = 0,390$ (diğer alt boyutlarının etkisi kontrol altına alındığında $r = 0,062$) düzeyinde korelasyonel ilişki tespit edilmiştir. Regresyon modeline göre ise, İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi ve toplam puan birlikte, öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile anlamlı bir ilişki ($R = 0,540$; $R^2 = 0,292$) ortaya koymuşlardır ($F(4,361) = 37,180$; $p = 0,000 < 0,05$). Buna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları alt boyutları öz-yeterliklerinin %29’unu açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılık değerleri dikkate alındığında, yordayıcı değişkenlerden İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi ($p = 0,001 < 0,05$) ve Duyguların Kullanımı ($p = 0,001 < 0,05$) alt boyutlarının öz-yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı etkisi olduğu anlaşılmaktadır. İkili korelasyon analizine göre öz-yeterlik ile İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi alt boyutu arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır ancak diğer değişkenler kontrol altına alındığında bu ilişki doğrusal ve düşük düzeydedir. Duyguların kullanımı alt boyutu ile öz-yeterlik arasında zayıf ve doğrusal bir ilişki varken diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde bu ilişki negatif ve zayıf olmaktadır. Duyguların değerlendirilmesi ile öz-yeterlik arasında ise orta düzeyde doğrusal bir ilişki vardır ve diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında bu ilişki ters yönlü ve zayıf bir etkiye dönüşmektedir. Toplam puana göre ise duygusal zekâ ile öz-yeterlik arasında doğrusal ve yüksek bir ilişki vardır; alt boyutların etkisi kontrol altına alındığında bu ilişki yine doğrusal olmakta ancak ilişki gücü zayıflamaktadır.

Sonuçlar ve tartışma

Bu çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğrenme öz-yeterliklerinin birbirleri ile ilişkisi ve bu özelliklerin belirlenen değişkenlere göre değişimi incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Rasgetar ve Memarpour (2009) da çalışmalarında öz-yeterlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Benzer şekilde, Hampton ve Mason (2003) çalışmalarında, yüksek okul öğrencilerinin öz-yeterliklerine doğrudan veya dolaylı olarak cinsiyetin öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Benzer bulgular Chan (2004) ve Gencer ve Çakıroğlu (2007) tarafından da rapor edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının birer yetişkin olması, kendilerine güvenleri, öğrenme konusunda kendi sorumluluklarını alıp kendilerine uygun stratejileri kullanmada belirli bir düzeye gelmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenme öz-yeterliğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Ancak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrenme öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterliklerinin sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrenme becerilerini tanıma ve bu becerileri dikkate alarak strateji geliştirme konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının daha başarılı olduklarını göstermektedir. Öğrenim görülen bölüme göre, öğrenme öz-yeterliğinin değişmesi ilginç bir bulgudur. Gruplar aynı yaş grubundadırlar ve sonuç olarak farklılıklar olsa da eğitim fakültesinde öğrenim görmektedirler. Öğrenme öz-yeterliklerinin farklı olmasının nedeni, öğrenme ortamlarında yaşadıkları olumlu/olumsuz deneyimler ve/veya önceki öğrenme/başarı düzeyleri olabilir. Sonraki araştırmacıların bu konuda daha derinlemesine çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Bulgular, öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgular incelendiğinde, 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının 1. Sınıfta öğrenim görenlere göre öğrenme öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ilerleyen sınıflarda öğrenme öz yeterliklerinin artması, adayların kendi öğrenme stillerini daha iyi tanımaları ve üniversite öğrenimi sürecine bağlı olarak kendi öğrenme sorumluluklarının farkında olarak bu sorumluluğu almalarından kaynaklanabilir. Ayrıca, öğretmenlik eğitimi sırasında öğrenciler öğrenme, öğrenme stilleri, öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme psikolojisi vb. ile ilgili çok sayıda ders almaktadırlar. Değinen dersler kapsamında öğrenilen bilgiler ve geliştirilen beceriler, öğretmen adaylarının öğrenme konusundaki bilinçlerini artırabilir ve kendi öğrenme süreçlerini de değerlendirmelerini sağlayabilir.

Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puanlar karşılaştırıldığında, kadın öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde alt boyutları bazında da iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu ve duyguların kullanımı alt boyutlarında kadınların puanları erkek adaya göre daha yüksektir. Sadece, duyguların değerlendirilmesi alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Literatürde benzer bulguların ifade edildiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Katyal ve Awasthi (2005) çalışmalarında, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin duygusal zekâlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde kız öğrencilerin duygusal zekâlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Mandell ve Pherwani (2003), yöneticilerin duygusal zekâları ve liderlik stillerini inceledikleri çalışmalarında, kadın yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Extremera, Fernández-Berrocal ve Salovey (2006) yüksek okul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Harrod ve Scheer (2005) çalışmasında, duygusal zekâ düzeylerinde kadınlar ve erkekler arasında bir farklılık olduğunu ve bu farkın kadınlar lehine olduğunu bulmuştur. Gözlenen farklılığın toplumun kültürel özelliklerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Pek çok çalışmada kadınların erkeklere göre daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir (Van Rooy, Alonso ve Viswesvaran, 2005; Perry vd., 2004; Ciarrochi vd., 2000; Day ve Carroll, 2004; Schutte vd., 1998). Bu bulgunun nedeni, kadınların empati kurma ve sosyal yeteneklerinin erkeklere göre daha yüksek olması olabilir. Kadınlar, duyguları üzerinde daha fazla düşünmekte ve duygularını ifade etme konusunda daha istekli olmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre duygusal zekâ düzeylerinin değişimi incelendiğinde, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden alınan toplam puan ve tüm alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâları, öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği alanlarında öğrenim görmektedirler. Aynı meslek grubunda yer almaktadırlar ve öğretmenlik yapacakları öğrencilerin yaş grupları da birbirlerine yakındır. Aynı meslek tercihi yapmış olan adayların, benzer duygu durumlarına sahip olabilecekleri ve bu nedenle de öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık çıkmadığı söylenebilir.

Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre duygusal zekâlarının değişiminin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların sınıf düzeyine göre değişimi incelendiğinde, iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarından alınan puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Duyguların kullanımı alt boyutunda ise, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının duygularını kullanma alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının 3. ve 4. sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaşları 18-22 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaşları arasında büyük bir fark olmaması nedeniyle, duygusal zekâ puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlenmediği söylenebilir. Rasgetar ve Memarpour (2009) da çalışmalarında duygusal zekânın cinsiyete, yaşa ve öğretmenlerin deyimlerine bağlı olarak değişiklik göstermediğini ortaya koymuşlardır. Benzer bulgular Chan (2004) ve Hopkins ve Bilimoria (2008) tarafından da ortaya konulmuştur.

Çalışmanın bulguları, duygusal zekânın öğrenme öz-yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanın alt boyutlardan aldıkları puanlarla beraber öğrenme öz-yeterliğinin % 29'unu açıkladığını, iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarının, öğrenme öz-yeterliğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Chan (2004) ve Penrosa ve vd. (2007) çalışmalarında, duygusal zekâ ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Fabio ve Palazzeschi (2008), çalışmalarında öz-yeterliğin büyük oranda duygusal zekâ tarafından açıklandığını bulmuşlardır. Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularının farkında olması, kendini tanıması ile ilişkili bir kavramdır. Öğrenme öz-yeterliği ise bireyin kendi yeteneklerinin farkında olara, kendine gerçekçi hedefler belirlemesi ve bu hedeflere uygun stratejileri izlemesi, çevresini bu duruma göre kullanmasıdır. Bu nedenle, duygusal zekâ ile öğrenme öz-yeterliği arasında bir ilişki olduğu ve bulguların da bu durumu desteklediği söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları ve literatürde yer alan diğer çalışmalar duygusal zekâ ile öz-yeterliğin birbirleri ile ilişkili kavramlar olduğunu göstermektedir. Her iki kavram da geliştirilebilir ve birbirlerini olumlu şekilde etkileyebilirler. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını ve öğrenme öz-yeterliklerini geliştirecek aktivitelere yer verilmelidir. Atkins ve Stough (2005), öğretmenlerin, kendilerinin ve başkalarının duygularıyla ne ölçüde başa çıkabildiklerinin duygusal zekâlarının bir yansıması olarak ele alınabileceğini belirtmektedirler (Akt. Penrosa, Perry ve Ball, 2007). Bu durum duygusal zekânın öğretmenlerin meslek yaşantılarında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleği duyguların, sosyal ilişki kurma ve empati kurma gibi becerilerinin ön planda olduğu bir meslektir. Bu nedenle, program kapsamında duygusal zekâ ve bileşenlerinin farkında olunması ve dersler içerisinde duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik kazanımların yer alması gerekmektedir (Mete ve Akpınar, 2013). Sutton ve Wheatley (2003), öğretmenlerin duygu durumlarının değişimine göre öz-yeterliklerinin de değiştiğini göstermektedir. Bu nedenle, duygusal zekânın öneminin farkına varılmalı ve duygusal zekâ bileşenlerinin gelişimine yönelik adımlar atılmalıdır.

Kaynakça

- Barbara Mandell, B. ve Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., ve Şensoy, Ş. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2606-2614.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Can, A. (2016). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Pegem Yayınları.
- Cavaco, A., Chettiar, V. ve Bate, I. (2003). Achievement motivation and self-efficacy perception amongst portuguese pharmacy students. *Pharmacy Education*, 3(2), 109-116.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Damasio, A. R. (1999). *Descartes'in Yanılgısı*. Varlık Yayınları: İstanbul.
- Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviors. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443-1458.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., ve Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fabio, A.D., Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (3), 315-326.

- Gencer, A.S., & Cakiroglu, J., 2007. Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education* 23 (5), 664–675.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Harrod, N.R., & Scheer, S., 2005. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503–512.
- Hopkins, M. M., & Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development*, 27(1), 13-35, <https://doi.org/10.1108/02621710810840749>
- İşmen, E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 111-124.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Katyal, S. ve Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolsecents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17(2), 153-155.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The Emotionally Intelligent Early Childhood Educator: Self-Reflective Journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 3-9. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0014-6>
- Law, K. S., Wong, C., ve Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496.
- Lindner, R. W. ve Harris, B. R. (1993). Teaching self regulated learning strategies. Proceedings of selected research and development presentations at the convention of the association for educational communications and technology sponsored by the research and theory division, January,13-17.
- Linnenbrink, E. A., ve Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- Martin, W.E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M., Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as core characteristics of being a counselor. *Counselor Education & Supervision*, 44 (1), 17–30.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., ve Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., ve Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D. ve Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-119.
- Mayer J., Salovey P., Caruso D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3),197-215.
- Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mete, F. Ve Akpınar, K. D. (2013). Dil Öğretimi ve Duygusal Zekâ. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 75-86.
- Nan Zhang Hampton, N. Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101– 112.
- Niemczyk, M. C ve Savenye, W. C. (2001). The Relationship of Student Motivation and Self Regulated Learning Strategies to Performance in an Undergraduate Computer Literacy Course. Annual proceedings of selected research and development papers presented at the national convention of the association for educational communications and technology. Atlanta, Georgia, November 8–12,
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Penrose, A., Perry, C., & Bell, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17 (1), 107–126.
- Perry, C., Ball, I. & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues in Educational Research*, 14(1), 29-43. <http://www.iier.org.au/iier14/perry.html>
- Pintrich, P. R. ve DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Polleys, M. S. (2002). *A study of relationships between self-regulated learning, personality and achievement*. Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association, 6-8 November 2002, Chattanooga.

- Rasgetar, M. & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System* 37, 700–707. Doi:10.1016/j.system.2009.09.013
- Schiefele, U. ve Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion*, 249-278, Göttingen: Hogrefe.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M. Hall, L.E. Haggerty, D.J., Cooper, J.T. Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sungur, S. ve Tekkaya, C. ,2005, Effects of problem based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 307–317.
- Sutton, R.E., Wheatley, K.F., 2003. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Van Rooy, A. L., Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group difference in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Wechsler, D. (1987). *Wechsler Memory Scale-Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. (Çev: Nurettin Süleymangil). İstanbul: Mns Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 139-146.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS' LEARNING SELF-EFFICACY AND THEIR EMOTIONAL INTELLIGENCE

Extended Abstract

The study aimed to investigate the relationship between pre-service science and primary teachers' self-efficacy and emotional intelligence and the variances of learning self-efficacy and emotional intelligence according to the determined factors. In the study, survey method which is one of the quantitative research models was used. 366 pre-service science and primary school teachers attending one of the state university's Faculty of Education, Department of Science Teaching and Primary School Teaching Departments participated in the study. The incidental sampling method was used in the study.

The Schutte Emotional Intelligence Scale was administered to determine emotional intelligence levels and the Self-Efficacy Scale was administered to determine learning self-efficacy of the participants. The Learning Self-Efficacy Scale was a one-dimensional, 5-point Likert-type scale consisting of 18 items. Learning self-efficacy was connected with organizing and planning academic activities, resisting distracting things, self-motivating to complete school work, structuring the environment in accordance with the task, using cognitive strategies to remember the information and to transfer the knowledge.

Schutte Emotional Intelligence Scale was a 5 point Likert-type scale and consisted of 41 items. The scale consisted of three sub-dimensions: optimism / regulation of mood use of feelings, and evaluation of feelings. Within the scope of the study, the relationship between the learning self-efficacy and the emotional intelligence of the pre-service teachers and the variation of these characteristics according to the determined variables were examined. Findings revealed that there was no significant relationship between gender and self-efficacy. However, when self-efficacy levels of pre-service teachers compared, it was found that the learning self-efficacy of pre-service science teachers has been higher than pre-service primary school teachers. This finding revealed that pre-service science teachers were more successful in recognizing their learning skills and developing strategies by taking these skills into account.

Findings indicated that the teacher candidates' self-efficacy was also significant by class level. When the findings were examined, it was seen that the learning self-efficacy of the pre-service teachers who are studying in the 3rd and 4th class is higher than the ones who are studying at their first year. In sum, learning self-efficacy was increasing in parallel with the

grade level, since pre-service teachers know better about their learning styles. In their university education they were aware of their learning responsibilities and they took their own learning responsibility. In addition, students had many classes in which they learn about, for example, learning, teaching, learning styles, factors affecting learning, and learning psychology, during their university education. They took a lot of classes. In those classes, learners could increase their awareness of learning, and they could also evaluate their own learning process.

The findings of the study revealed a significant relationship between gender and emotional intelligence. The female pre-service teachers had higher emotional intelligence scores than the male ones. The reason of this finding may be that women have higher empathy and social skills than men. Women are more willing to express their emotions and more willing to express their feelings. When the variation of emotional intelligence levels according to the department of pre-service teachers compared, no significant difference was found between the two. The participants of the study were students attending science and primary school teaching departments of a state university. They were part of the same professional group, and the age groups of the students they teach will be close to each other. It was believed that since the participants preferred the same profession, they had similar emotional states and therefore there was no significant difference between their emotional intelligence levels according to the department they study in.

Findings of the study displayed that there was no significant relationship between pre-service teachers' emotional intelligence level and the grade level. The age of the pre-service teachers participating in the study varied from 18 to 22. It was considered that there was no significant difference between emotional intelligence scores according to class level because there was no significant difference between the ages of the participants.

Findings of the study revealed that emotional intelligence was a significant predictor of learning self-sufficiency. Emotional intelligence was a concept associated with self-awareness and being aware of individuals' own emotions. Learning self-efficacy was the ability of being aware of individuals' own abilities, setting realistic goals, and following the appropriate strategies to attain these goals. For this reason, it could be stated that there was a relationship between emotional intelligence and learning self-efficacy, and findings of the study supported this idea.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ ve UYGULAMA

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayımlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlanıp kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirme sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasındaki görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi Yayın Kuralları

Dergiye gönderilen tüm makaleler aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygunlukları açısından Yayın Kurulu tarafından ön incelemeye tabii tutulurlar. Uygun bulunan makaleler için kör hakemlik süreci başlatılır, uygun bulunmayan makaleler ise yazarlarına iade edilir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 10 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Ana başlıklar Times New Roman Bold 12 punto, ara başlıklar Times New Roman Bold İtalic 10 punto olarak düzenlenmelidir. Başlıklarda sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olmalı diğer kelimelerin ilk harfi küçük yazılmalıdır. Bu başlık sistemi tablolarda içersin de de aynı şekilde kullanılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 X 20'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:

Başlık sayfası, [yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren] 100-150 kelime arası makalenin yazıldığı dilde (Türkçe veya İngilizce) öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler; Türkçe veya İngilizce öзде, araştırmanın amacı, yöntem ve önemli bulgular mutlaka ifade edilmelidir. Ayrıca, makalenin en sonunda Türkçe makaleler için 500-750 kelime arası yapılandırılmış İngilizce özet; İngilizce makaleler ise 1500-2000 kelime arası yapılandırılmış Türkçe özet eklenmelidir. Yapılandırılmış özet, makalenin içeriğine bağlı olarak, giriş, literatür taraması/kavramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve sonuç/tartışma başlıklarından en az üçünü içermelidir.

Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç(ları), verilerin çözümlenmesi], bulgular ve tartışma bölümlerini içermelidir. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir; fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Makale, APA Yayın Kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir. Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon ve e-posta adresi bulunmalıdır.

Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının eibd@eibd.org.tr e-posta adresine gönderilmesi veya DergiPark makale gönderme sistemi üzerinden kayıt edilmesi editöryal sürecin başlaması için yeterlidir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayımlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)la ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

